



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

GUENTHER CARLOS FEITOSA DE ALMEIDA

**A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM CURSOS A DISTÂNCIA: UM ESTUDO
SOBRE A REDE E-TEC**

**GOIÂNIA
2018**

GUENTHER CARLOS FEITOSA DE ALMEIDA

**A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM CURSOS A DISTÂNCIA: UM ESTUDO
SOBRE A REDE E-TEC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Iria Brzezinski.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

**GOIÂNIA
2018**

A447f Almeida, Guenther Carlos Feitosa de

A formação do trabalhador em cursos a distância [recurso eletrônico]: um estudo sobre a Rede e-Tec / Guenther Carlos Feitosa de Almeida.-- 2018.

247f.

Texto em português com resumo em inglês

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Goiânia, 2018

Inclui referências

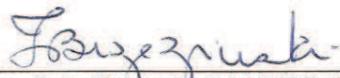
1.Ensino à distância - Rede e-Tec Brasil. 2. Ensino profissional – Dualidade estrutural. 3. Trabalhadores - Educação. I.Brzezinski, Iria. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.018.43(043)

**A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM CURSOS A DISTÂNCIA: UM ESTUDO
SOBRE A REDE E-TEC**

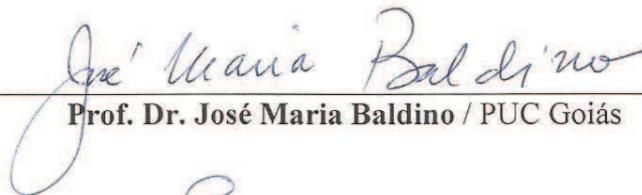
Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 17 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

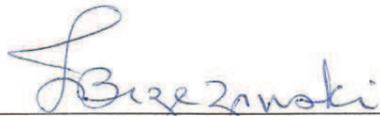


Profa. Dra. Iria Brzezinski / PUC Goiás (Presidente)

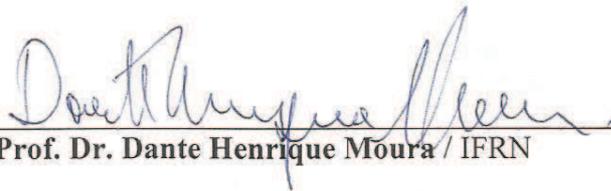
Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás



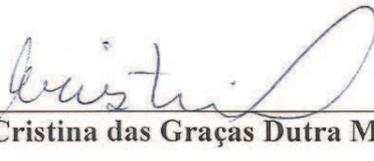
Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



pp. Profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva / UFPR



Prof. Dr. Dante Henrique Moura / IFRN



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães / UFG (Suplente)

Aos meus filhos amados, Benjamim e Joaquim,
manancial de força e inspiração de luta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte desta caminhada de maneira mais próxima, ou mesmo aparentemente distante, com a certeza de que, como diz Lenine, “[...] o que eu sou, eu sou em par. Não cheguei, não cheguei, sozinho.”

À Idayany, que me ensinou uma profunda dimensão do companheirismo, acompanhando, tolerando, motivando, corrigindo e me amando, mesmo nas minhas claras manifestações de incompletude.

Ao Benjamim, por me alegrar, por entender as horas de ausência, por se divertir comigo nas horas de presença, obrigado por seu amor.

À minha família, mãe, pai, irmão, cunhada, sogra e cunhado por serem exemplos positivos na minha vida, me amando e me incentivando a crescer como ser humano, muito de vocês está neste trabalho.

Aos amigos Gleicianne, Hugo, Cristiano e Lorena, pelas conversas, os ombros e o suporte.

Aos amigos do IFG Campus Inhumas e ao NEPEC, pela camaradagem e apoio.

Aos meus professores do curso de Doutorado, pelos conhecimentos ensinados e que muito contribuíram para a confecção desta tese.

Aos colegas de turma do Doutorado, Aline, Arianny, Ana Rita, Edna, Hellen, Leandro, Lídia, Maria Lúcia, Marizeth, Neisi, Paulo e Sebastiana, pelas conversas e aprendizados.

Às professoras e professores, Mônica Ribeiro da Silva, Dante Henrique Moura, Lúcia Helena Rincón e José Maria Baldino, Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita por inestimáveis contribuições nesta Tese.

Ao PPGE da PUC-Goiás, os trabalhadores administrativos e coordenação do programa pela formação.

À Capes, pelo financiamento deste estudo.

Ao Instituto Federal de Goiás, pelo afastamento das atividades de trabalho.

À professora Iria Brzezinski, obrigado por aceitar o desafio de me orientar. Sua paciência, rigorosidade teórica, cuidado nas correções e capacidade de provocar e despertar reflexões elevou a qualidade deste trabalho, de modo que se nele há mérito muito se deve à sua orientação.

Veja os garotos ainda estão aqui! Gritando por mudança! Vejam eles ainda acreditam, em se unir ganhar, poder.

(Dead Fish - Venceremos)

RESUMO

A Rede e-Tec Brasil, regulamentada pelo Decreto n.º 7.589, 26 de outubro de 2011, oferta educação profissional a distância. Esse programa foi formulado nas disputas em torno da formação profissional brasileira do século XXI. Atualmente, a Rede e-Tec Brasil está vinculada ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que oferece educação profissional em instituições públicas e em Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S). Quanto ao objetivo geral, esta investigação analisou quais concepções de educação e trabalho se encontram em disputa na política pública de educação profissional e tecnológica a distância (Rede e-Tec Brasil) em uma instituição de educação profissional. Já os objetivos específicos foram: a) compreender os delineamentos, as mediações e as contradições presentes na formação do trabalhador contemporâneo; b) analisar as concepções de trabalho e educação nos documentos oficiais que regulamentam nacionalmente a política da Rede e-Tec Brasil; c) elucidar, nos documentos que organizam os cursos ofertados pela Rede e-Tec Brasil na instituição pesquisada, de que maneira se apresenta a relação fundamental entre trabalho e educação; d) desvendar como os gestores responsáveis pela Rede e-Tec Brasil na instituição e os estudantes dos cursos ministrados caracterizam a relação entre trabalho e educação. Desse modo, o problema de pesquisa foi assim formulado: Quais concepções de trabalho e educação estão presentes e protagonizam disputas na política pública de formação dos trabalhadores a distância (Rede e-Tec Brasil) de uma instituição de educação profissional? Como eixos orientadores do referencial teórico, estes foram: a) crise do capital, organização da produção e formação do trabalhador a distância com apoio em Antunes (2009a, 2011b, 2013); Alves, G. (2011); Harvey (2011, 2013); Silva Júnior e Martins (2013), Duarte (2008); b) dualidade estrutural na educação profissional brasileira nos escritos de Cunha (2000a, 2000b, 2005); Manfredi (2002); Caires e Oliveira (2016); Frigotto (2001); Ciavatta e Ramos (2011); Silva, M. R. (2010); c) formação politécnica do trabalhador com aporte de Saviani (2007a, 2008); Frigotto (2001, 2010a, 2011); Moura e Lima Filho (2017); Lima Filho (2015); Kuenzer (1991); Rummert (1998); Ciavatta e Ramos (2011); Ramos (2002). Propôs-se assim uma investigação ancorada no materialismo histórico-dialético de Marx, compreendendo que a realidade social é fruto da atuação dos seres humanos, sendo as políticas de educação profissional resultado da atuação de sujeitos históricos em uma sociedade capitalista, a brasileira. A abordagem da pesquisa é qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos a análise documental, entrevistas com gestores e grupos de discussão com estudantes. Da análise dos dados empíricos, emergiram quatro categorias: a) a Rede e-Tec Brasil em sua configuração; b) a regência do mercado sobre a formação dos trabalhadores; c) o esvaziamento do conteúdo da formação do trabalhador; d) rupturas e continuidades na formação do trabalhador. Conclui-se, portanto, que a organização desta política de EaD se distanciou da formação politécnica, visto que a Rede e-Tec Brasil reproduziu a fragmentação do trabalho educativo e do conhecimento da educação profissional, havendo a presença de uma educação voltada para o mercado, aligeirada e que visa adequar os sujeitos à flexibilização, à informalidade, ao empreendedorismo e à eficiência; a redução da educação e do trabalho à experimentação prática do fazer de uma profissão; a reafirmação da dualidade estrutural na educação materializada pela fragmentação entre conhecimentos do trabalho, das ciências e da cultura. Conclui-se ainda que, no âmbito institucional, foram constatadas algumas ações específicas de articulação entre trabalho, ciência e cultura.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Rede e-Tec Brasil. Reestruturação produtiva. Dualidade estrutural na Educação Profissional. Formação politécnica.

ABSTRACT

The Rede e-Tec Brasil, regulated by Decree n. 7,589, October 26, 2011, offers professional education on distance mode. This program was formulated in the disputes around the Brazilian professional formation of the 21st century. Currently, the Rede e-Tec Brasil is part of the National Program of Access to Technical Education and Employment (PRONATEC), which offers professional education in public institutions and in National Learning Services (Sistema S). The main objective of this research was analyze which conceptions of education and work are in dispute in the public policy of professional and technological distance education (Rede e-Tec Brasil) in a professional education institution. The specific objectives were: a) to understand the delineations, the mediations and the contradictions present in the formation of the contemporary worker; b) analyze the conceptions of work and education in the official documents that regulate the policy of e-Tec Brasil Network nationally; c) to elucidate, in the documents that organize the courses offered by e-Tec Brazil Network in the institution researched, in what way the fundamental relationship between work and education is presented; d) unveil how the managers responsible for e-Tec Brazil Network in the institution and the students of the courses taught characterize the relationship between work and education. Thus, the research problem was formulated: Which are the conceptions of work and education are present and are the protagonists of disputes in the public policy for the training of distance workers (Rede e-Tec Brasil) of a professional education institution? The guiding axes of the theoretical reference were: a) capital crisis, production organization and distance worker training with support in Antunes (2009a, 2011b, 2013); Alves, G. (2011); Harvey (2011, 2013); Silva Júnior and Martins (2013), Duarte (2008); b) structural duality in Brazilian professional education in Cunha's writings (2000a, 2000b, 2005); Manfredi (2002); Caires and Oliveira (2016); Frigotto (2001); Ciavatta and Ramos (2011); Silva, M. R. (2010); c) polytechnic training of the worker with contribution of Saviani (2007a, 2008); Frigotto (2001, 2010a, 2011); Moura and Lima Filho (2017); Lima Filho (2015); Kuenzer (1991); Rummert (1998); Ciavatta and Ramos (2011); Ramos (2002). Thus, an investigation anchored in Marx's historical-dialectical materialism was proposed, understanding that social reality is the consequence of human activity, and that professional education policies are the result of the performance of historical subjects in a Brazilian capitalist society. The approach of the research is qualitative, having as methodological procedures the documentary analysis, interviews with managers and discussion groups with students. From the empirical data analysis, four categories emerged: a) The configuration of Rede e-Tec Brazil; b) the management of the market in the training of workers; c) the emptied content of the workers training; d) ruptures and continuities in the formation of the worker. It is concluded, therefore, that the organization of this EaD policy distanced itself from the polytechnical training, since the Rede e-Tec Brasil reproduced the fragmentation of the educational work and the knowledge of the professional education, with the presence of a market-oriented education , lightened and aimed at adapting subjects to flexibilization, informality, entrepreneurship and efficiency; the reduction of education and work to the practical experimentation of the making of a profession; the reaffirmation of structural duality in education materialized by the fragmentation between knowledge of work, science and culture. It is also concluded that, in the institutional context, some specific actions of articulation between work, science and culture were verified.

Keywords: Labor and Education. Rede e-Tec Brasil. Productive Restructuring. Structural Duality in Professional Education. Polytechnic Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	122
Figura 2.....	126
Figura 3.....	130
Figura 4.....	141
Figura 5.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

e-Tec	- Rede e-Tec Brasil
EaD	- Educação a Distância
MEC	- Ministério da Educação
EP	- Educação Profissional
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
SS	- Sistema S
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
EPTNM	- Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EMI	- Ensino Médio Integrado
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DO MÉTODO	21
1.1 O MÉTODO.....	31
1.2. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	34
CAPÍTULO II - CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE TRABALHADORES (AS): CRISES DO CAPITAL, CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E NECESSIDADES DO TRABALHO	40
2.1. ANO 1929 E A GRANDE DEPRESSÃO.....	42
2.1.1. Os trabalhadores e a ressaca da grande depressão: o trabalho mecanizado e controlado	45
2.1.2. O fordismo e a educação a distância	58
2.2. ANO 1970: O FIM DA ERA DE OURO.....	62
2.2.1. A crise de 1970 e as diretrizes para a formação dos trabalhadores	69
2.2.2 O modelo flexível e a educação a distância	83
2.3. ANO 2008: A GRANDE DEPRESSÃO FINANCEIRA.....	90
2.3.1. Diretrizes para a classe trabalhadora em 2008	93
CAPÍTULO III- CONDICIONALIDADES, DUALISMOS E ALINHAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	101
3.1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ASSISTENCIALISTA.....	102
3.2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CORRECIONAL E CIVILIZADORA.....	113
3.3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O EMERGIR DO TECNICISMO.....	117
3.4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FLEXÍVEL.....	132
3.5. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DISPUTA DE PROJETOS: ENTRE A INTEGRAÇÃO E A FORMAÇÃO FLEXÍVEL.....	146
CAPÍTULO IV - LIMITES, POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR A DISTÂNCIA	162

Categoria 1 - Rede e-Tec Brasil em sua constituição.....	165
Categoria 2 - A regência do mercado sobre a formação dos trabalhadores.....	175
Categoria 3 - Esvaziamento do conteúdo da formação do trabalhador.....	188
Categoria 4 - Rupturas e continuidades na formação do trabalhador.....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICES.....	248

INTRODUÇÃO

Esta tese tem por temática a formação do trabalhador expressa em políticas educacionais, especificamente no Programa de Educação Profissional a Distância: Rede e-Tec Brasil, cuja pesquisa vincula-se ao Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Escolar e à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC Goiás).

Esta investigação foi estimulada pelo interesse científico deste pesquisador de contribuir e aprofundar o conhecimento sobre as políticas públicas de Educação Profissional (EP), bem como as concepções que lhe são subjacentes.

Meu percurso como docente da EP, vinculado a um componente curricular da educação geral, a educação física, também influenciou esta escolha. Sou professor da educação básica pública há dez anos, iniciando minha carreira no primeiro ciclo do ensino fundamental. O contato com a escola pública desde o início da minha trajetória instigou-me às tensões sociais manifestas em uma escola de periferia. A precarização do conteúdo e de experiências na educação escolar ofertadas aos filhos dos trabalhadores provocara as primeiras inquietações. Os últimos sete anos de dedicação à educação pública e as questões relativas à escola na sociedade de classes permaneceram latentes, porém, com outras mediações. Desde 2011, atuo como professor no Instituto Federal de Goiás. Então, desenvolvendo o trabalho docente no contexto da EP, participando de comissões, conselhos e grupos de pesquisa, várias indagações emergiram e me instigaram a aprofundar os estudos sobre as relações entre trabalho e educação nas políticas públicas.

Uma análise das políticas educacionais dirigidas à EP deve ter como referência a imersão das ações educacionais voltadas para o trabalho nas relações sociais.

Dessa maneira, há de se considerar que a sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades que determinam as formas de acesso à ciência, à educação, à cultura, às tecnologias e ao trabalho. Tais desigualdades delimitam o acesso privilegiado da elite às atividades de gerenciamento e controle da produção, à concentração de capital e à formação acadêmica centrada em conteúdos científicos e culturais. Ao mesmo tempo, inserem a classe trabalhadora em atividades pouco valorizadas social e economicamente, com formação acadêmica centrada na aquisição de competências laborais.

A contradição capital *versus* trabalho tem assumido formas concretas, configuradas nas políticas educacionais e propostas pedagógicas que demandam constante apreensão do modo de produção capitalista (KUENZER, 1991). Ao analisar a relação entre trabalho e educação na sociedade do capital, é imprescindível compreender as determinações que essas práticas humanas sofrem por causa das injustiças e das disparidades sociais.

No direcionamento do capital às formas de socialização, observa-se que o capitalismo, desde o final do século XX e início do XXI, enfrenta uma profunda crise estrutural. Isso demonstra que as formas de recomposição desse modo de produção têm constituído violência, exclusão e barbárie, cujo processo revela o que Frigotto (2010a) denominou de colapso do capitalismo real.

Cada vez mais flexível e com modificações apressadas, o modo de produção hodierno lega à educação mecanismos de adaptação à lógica de mercado e subsunção da ciência e do conhecimento às demandas urgentes do capital (SILVA, E. P. E., 2010).

A crise do capital direciona à escola demandas específicas de formação, que deverão capacitar de maneira “adequada” os sujeitos para ocuparem postos no mundo do trabalho. Mesmo com características diferentes, as crises do capital de 1929, 1970 e 2008 exigiram que a formação humana se organizasse com base na produtividade do trabalho – eficácia e eficiência da técnica e da organização da empresa –, na flexibilidade dos processos de gestão e produção e na informalização das relações de produção – terceirização, informalização do trabalho e da empresa, entre outros.

O desenvolvimento técnico da aprendizagem, a aquisição de competências, a inculcação do “aprender a aprender” e o aprendizado da autonomia para a solução de problemas têm sido dinâmicas que aprofundaram a individualização da aprendizagem e da ação no mundo do trabalho.

O processo de adequação da educação aos ditames do capital e da EP ao trabalho alienado influencia as ações estatais de oferta de educação para o trabalho. As políticas públicas revelam tais intencionalidades e disputas travadas no interior do Estado (AZEVEDO, 2001).

No caso brasileiro, o entrelaçamento do capital com a formatação de sistemas e políticas de EP é latente. A divisão social e técnica do trabalho, própria do capitalismo,

orienta diversas tendências pedagógicas, nas quais teoria e prática se dissociam e estruturam dualidades nos sistemas de ensino.

A dualidade estrutural se manifesta em dois tipos de escolas com conteúdos distintos. Uma serve à preparação dos pobres e marginalizados para ocuparem funções precarizadas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Outra, destinada à elite com o objetivo de preparar para os níveis de gestão da hierarquia do trabalho. As diferenças revelam a destinação aos primeiros de uma escola baseada na prática pela prática e precarizada no que se refere aos conteúdos humanísticos e uma escola de formação acadêmica sólida sustentada na ciência e na cultura aos segundos (KUENZER, 2011).

A contradição de projetos formativos, com finalidades educacionais e políticas distintas, é visível na educação brasileira contemporânea. Nas últimas cinco décadas,

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2010a, p. 20).

A política que é conferida à EP revela uma tentativa de “desviar” o foco dos indivíduos e classes sociais, dos elementos fundamentais da vida contemporânea, dos processos de alienação, conduzindo-os a uma aceitação tácita das formas de operar do capitalismo na atualidade.

O movimento de subsunção da EP às demandas do mercado flexível não se dá sem resistências ao empobrecimento que ela provoca. Os trabalhadores, os movimentos sociais e as instituições científicas, comprometidos com a valorização do trabalho, tensionam as ações do Estado e das instituições educacionais em direção a outro modelo de formação humana.

Em oposição à divisão social do trabalho alienado capitalista, a formação politécnica tem por finalidade a educação integral dos sujeitos. O objetivo da politecnia é formar o ser humano associando a educação intelectual à educação do corpo e à educação tecnológica, em oposição à formação do capital, que segmenta o trabalho manual do trabalho intelectual. Para tanto, é necessário integrar trabalho, ciência e cultura. Com a finalidade de superar a formação marcada pela reprodução das funcionalidades econômicas da sociedade capitalista, a

integração deve se fundamentar nas contradições e mediações que envolvem a educação e o trabalho. No tocante às políticas educacionais, o ensino médio integrado à EP configurou-se como uma experiência, no nível médio, que se aproxima dos fundamentos da politecnia.

As ações de EP formuladas nos últimos 17 anos para o país manifestam, em alguma medida, a disputa de classes pelas finalidades formativas dos trabalhadores.

Desse modo, os projetos, os programas e as ações do governo federal, de 2002 até 2014, demonstram a expansão do número de vagas na educação pública, assim como a expansão da infraestrutura e quantidade de instituições de educação superior e profissional, processo impulsionado por demandas da sociedade civil organizada que cobrava definições do governo federal. No referido período, observa-se, porém, uma intensa participação do empresariado brasileiro nas decisões educacionais do governo federal, confirmada, por exemplo, pelo movimento “Compromisso de Todos pela Educação” e sua vinculação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007.

A expansão das vagas e das instituições públicas também foi acompanhada por uma maior transferência de recursos públicos para instituições privadas por meio de programas de bolsa, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), ou por financiamento público de cursos em instituições privadas, a exemplo do ocorrido no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Os últimos dois anos são emblemáticos ao trazer à tona a ofensiva do empresariado (educacional ou não) em torno da concepção de formação do trabalhador e do fundo público destinado a tal finalidade. São ações do governo Temer a reforma do ensino médio, orientada para interesses do mercado, o congelamento dos gastos públicos, a manutenção e o direcionamento do fundo público com parcerias público-privadas.

No processo de expansão do acesso à educação, as políticas públicas que adotam a educação a distância (EaD) têm crescido em diversos níveis de educação, assumindo como lema: expandir e interiorizar. Os decretos que regulamentam essas políticas utilizam o argumento da expansão do número de vagas e da interiorização da oferta dos cursos, com a justificativa da democratização da educação. Desse modo, esperam os idealizadores dessas políticas minimizar as assimetrias regionais e formar pessoas que estão à margem dos processos educativos formais.

Sendo assim, diversas políticas educacionais foram implementadas, remodeladas e/ou reorganizadas nos últimos anos em nosso país, dentre elas, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Rede e-Tec Brasil.

O Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, instituído pelo Decreto n.º 6.301, de 12 dezembro de 2007, foi modificado pelo Decreto n.º 7.589, de 26 outubro de 2011, passando a denominar-se Rede e-Tec Brasil. Esta rede constitui uma ação voltada à EP de nível médio a distância em instituições públicas e nos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S).

O lema expandir e interiorizar, algumas vezes, se fortalece sob a justificativa ideológica da sociedade do conhecimento, que reinventa a teoria do capital humano, individualizando a responsabilidade da formação para o trabalho, assim como do sucesso ou fracasso na inserção no mundo do trabalho.

A modalidade a distância de educação, nesse contexto, é tratada como panaceia pedagógica, que enfrenta problemas de acesso e de trato pedagógico com o conhecimento. Arce (2010) alerta que a expansão de vagas na educação, por intermédio da EaD, precisa ser analisada para que tal processo não se configure como mais uma ação que reforce os interesses restritos de aumento de matrículas, sem garantir a formação integral do trabalhador.

A disputa em torno da concepção de sociedade e formação humana se faz presente no programa em análise, revelando as aproximações e os distanciamentos de sujeitos e instituições à formação politécnica. Ao mesmo tempo, percebe-se o avanço do capital sobre a formação do trabalhador, especialmente nas ações localizadas em instituições públicas.

Nesse sentido, como objetivo geral, esta pesquisa analisa quais concepções de educação e trabalho se encontram em disputa na política pública de educação profissional e tecnológica a distância (Rede e-Tec Brasil) em uma instituição de educação profissional. Quanto aos objetivos específicos, estes são os seguintes: a) compreender os delineamentos, as mediações e as contradições presentes na formação do trabalhador contemporâneo; b) analisar as concepções de trabalho e educação nos documentos oficiais que regulamentam nacionalmente a política da Rede e-Tec Brasil; c) elucidar, nos documentos que organizam os cursos ofertados pela Rede e-Tec Brasil, na instituição pesquisada, de que maneira se apresenta a relação fundamental entre trabalho e educação; d) desvendar como os gestores responsáveis pela Rede e-Tec Brasil, na instituição analisada, e os estudantes dos cursos ministrados caracterizam a relação entre trabalho e educação.

Indagar quais concepções, contradições e mediações que orientam as políticas e os programas é fundamental para se apreender o objeto de análise e contribuir para a ação política dos trabalhadores em direção à formação politécnica.

Então, o problema da pesquisa foi assim formulado: Quais concepções de trabalho e educação se fazem presentes e protagonizam disputas na política pública de formação dos trabalhadores a distância (Rede e-Tec Brasil) de uma instituição de Educação Profissional?

Em levantamento feito no banco de teses e dissertações da Capes, buscando pelo descritor e-Tec e utilizando o recorte temporal de 2007 a 2017, foi identificada a incidência de 42 trabalhos. Destes, 37 eram dissertações e cinco, teses, havendo a predominância de trabalhos sobre aspectos pedagógicos e estudos acerca de avaliação e de gestão dessa política pública. Sendo assim, a pesquisa não identificou nenhuma tese ou dissertação que versasse sobre as concepções de trabalho e educação presentes na política em tela.

Como método orientador da pesquisa, elegeu-se o materialismo histórico-dialético (MHD), que considera a realidade social como fruto da ação dos seres humanos. Isso porque as políticas de EP resultam da atuação de sujeitos históricos em uma sociedade capitalista. São três os aspectos relevantes desse método para a investigação: o primeiro é a assunção de que a realidade é dinâmica, contraditória, constitui uma totalidade e se articula por diversas mediações presentes no mundo material; o segundo é que o MHD torna possível a apreensão radical da totalidade social, por meio de aproximações contínuas; e o terceiro é que este método visa à compreensão aprofundada e à transformação da realidade. A identificação das contradições do real deve ser impulsionadora da mudança das condições de desumanização.

A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, com análise documental sobre o Programa Rede e-Tec Brasil, entrevistas com os gestores do programa e grupos de discussão com os estudantes. A possibilidade de priorizar entendimentos, concepções, contradições e tensões é o que garante a natureza qualitativa da investigação, tendo aspectos quantitativos articulados aos qualitativos.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, estes foram escolhidos pela importância da implementação do programa, sendo eles: os gestores e dez discentes de dois cursos do Programa Rede e-Tec Brasil. Foram realizadas então dez entrevistas individuais com gestores do programa, sendo: um diretor e uma coordenadora de educação a distância; três coordenadores de curso; e cinco coordenadores de polo. Com os estudantes de dois cursos

analisados, foram organizados dois grupos de discussão, cuja composição contemplou a participação de cinco discentes de cada curso, de diferentes idades e gênero.

A análise documental foi realizada em documentos internos e externos à instituição. Os projetos pedagógicos de cursos e o plano de desenvolvimento institucional foram os documentos internos; já os decretos de criação e reformulação da Rede e-Tec Brasil, diretrizes curriculares para a educação profissional e a regulamentação do PRONATEC compuseram os externos.

Do processo de análise dos dados respaldados no referencial teórico, emergiu a configuração de quatro categorias de análise: a Rede e-Tec Brasil em sua configuração; a regência do mercado sobre a formação dos trabalhadores; o esvaziamento do conteúdo da formação do trabalhador e rupturas; e continuidades na formação do trabalhador.

Portanto, há indícios de que a Rede e-Tec Brasil manifestou problemas históricos da dualidade estrutural da educação brasileira, se moldando como política distanciada da formação politécnica dos trabalhadores. Antes, confronta-se com esta formação, pois, capacita trabalhadores de maneira aligeirada e fragmentada para um mercado flexível. Essa dinâmica revela que há uma redução da educação e trabalho à experimentação prática do fazer de uma profissão e uma adequação a valores do capital, distanciando-se das necessidades reais e históricas dos trabalhadores. No âmbito institucional foram constatadas algumas ações específicas de articulação entre trabalho, ciência e cultura, mediante oferta de disciplinas de educação geral, sociologia do trabalho e garantia de infraestrutura para os cursos.

Quanto à estrutura textual, a tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, abordam-se as relações fundamentais presentes na relação trabalho e educação e os procedimentos teórico-metodológicos que orientaram a investigação e a construção desta tese.

No segundo capítulo, são discutidas as determinações fundamentais nas disputas em torno da educação dos trabalhadores, em especial as demandas do capital a essa educação. As crises do capital são importantes para a compreensão das sínteses e superações operadas pelo capital e pelos trabalhadores frente às disputas sociais, e como estas se direcionam para a formação escolar, a formação na fábrica e para outros espaços.

O terceiro capítulo aponta as contradições e as nuances dessa disputa pela EP, sob o ponto de vista político e institucional, no desenvolvimento da sociedade brasileira. As

especificidades do nosso país e as determinações gerais do capital internacional são aspectos importantes para se compreender o dualismo estrutural característico da educação brasileira.

No quarto e último capítulo, a especificidade do Programa e-Tec Brasil é analisada sem perder de vista seus nexos com as demandas do capital e a história da EP no Brasil. Analisa-se este Programa revelando as potencialidades que dialogam com a formação politécnica. Mas também são observadas as vinculações com as demandas (de)formativas e esvaziadoras do capital para a educação dos trabalhadores.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DO MÉTODO

O propósito neste capítulo é mostrar que a relação entre trabalho e educação é característica dos seres humanos, constituindo aspecto fundante da sociabilidade humana. Todavia, tal relação apresenta-se na sociedade contemporânea em um movimento de aproximação e distanciamento de práticas e conteúdos que enriquecem as individualidades e promovem a emancipação humana. Objetiva-se ainda abordar as orientações teórico-metodológicas desta pesquisa.

O trabalho e a educação são práticas identificadoras dos seres humanos, “isso significa que apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007a, p.152). Seriam então estas práticas humanas aleatórias ou coexistentes de maneira desarticulada?

A resposta negativa a essa questão indica que é imanente aos seres humanos a necessidade de produzir sua existência. Para Marx (2014), os seres humanos possuem uma forma singular de lidar com sua existência, pois sua humanidade se constitui ao longo de seu processo evolutivo, à medida que produz meios de se relacionar com a natureza ou de transformá-la para satisfazer suas necessidades de ser humano. Como aponta Costa (1996, p.2),

O homem, enquanto ser genérico, é resultado da forma em que se relaciona com a natureza, como a transforma, como produz e da maneira como o faz. Neste sentido, a produção dos meios que lhe permite a satisfação de necessidades, as condições materiais de produção, é o **dado primário**, é a **protoforma** da atividade humana, que determina a forma humana de ser, o seu modo de vida, a sua organização social, a maneira como produz seu pensamento, suas ideias e representações, enfim, sua consciência.

Marx (2014) afirma que a existência humana se realiza por intermédio do trabalho e pelo intercâmbio que os seres humanos fazem com a natureza. Ao modificá-la, com vista a atender suas necessidades, o homem altera a si mesmo e se educa.

O citado autor concebe trabalho como

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, um processo em que o homem, com sua própria ação, impulsiona, regula, e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana (MARX, 2014, p. 211).

Nesse processo de produção da existência, de formação do homem e de suas características fundamentais, o trabalho possui vinculação direta com o processo educativo,

considerando que “na relação dialética Homem-Natureza, o homem, ao realizar através do trabalho a transformação da natureza como ato consciente, se naturaliza e, ao mesmo tempo, humaniza a natureza” (COSTA, 1996, p. 4).

Para Saviani (2011a), no ato de trabalhar o homem objetiva produtos úteis e conhecimentos sobre o ato de trabalhar. Ao mesmo tempo, e derivada do trabalho, está posta a possibilidade de transformação dos processos de socialização¹.

O autor acrescenta que

[...] se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007a, p.154).

O processo de trabalho produz também um conjunto de instrumentos, técnicas, símbolos e signos, com o qual o homem lida e se apropria. Tal conjunto, denominado cultura por Saviani (2011a), é imprescindível para a existência da espécie humana. Realizando o trabalho, os seres humanos desenvolvem a linguagem, a socialização e a consciência, como ressalta Costa (1996, p. 12):

O desenvolvimento das forças produtivas, o aumento e diversificação de alimentos, o aprofundamento da divisão social do trabalho, associando as características sociais da espécie, permitiram aos primeiros humanos tornarem-se mais sedentários, dispondo, assim, de um tempo maior para o convívio social, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a produção de cultura, o que, ao mesmo tempo, exige e contribui para o desenvolvimento da linguagem e da consciência.

A necessidade de reprodução e desenvolvimento da existência humana exige dos seres humanos a transmissão e a assimilação de conteúdos. A educação se especifica na transmissão dos elementos universais pertinentes à humanização das novas gerações. Em face a esse processo, Saviani (2011a, p. 13) argumenta que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Na sociedade contemporânea, a relação entre educação e trabalho encontra-se obliterada pelo que Marx (2010) denominou trabalho alienado. A existência do trabalho

¹ Segundo Bottomore (2012), os processos de socialização têm como finalidade criar um ambiente onde se possa aprender as práticas, as histórias, a moral e a ética que regem as relações com os outros membros, mas que, na égide do capital, apresenta inúmeras barreiras para a formação humana livre e emancipada.

alienado manifesta-se historicamente pela dominação e apropriação da classe dominante da força de trabalho da classe trabalhadora².

A história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travando uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, outras aberta – uma guerra que sempre terminou ou com a transformação revolucionária de toda a sociedade ou com a destruição das classes em luta (MARX; ENGELS, 2012, p.185).

Assim, a propriedade privada dos meios de produção por parte da classe burguesa condiciona, em dadas situações histórico-sociais, a venda da única mercadoria que a classe trabalhadora possui, qual seja: sua força de trabalho. Como resultado desse processo, o produto de objetivações humanas realizadas pelo trabalhador não lhe pertence, e ainda se confronta de maneira hostil com o trabalhador, uma vez que as mercadorias que ele produz assumem valor maior do que o próprio trabalho humano alienado.

A alienação do trabalho não produz efeitos diretos somente no produto do trabalho, portanto, não produz apenas a perda de seu domínio, produz também a perda de domínio do processo de trabalho, um distanciamento do gênero humano e um distanciamento dos outros seres humanos.

Como particularidade de dominação dos trabalhadores, a alienação converte-se em instrumento dinâmico e provoca constante transformação das diversas esferas da vida humana, tendo como finalidade conservar a dominação burguesa. Isso porque “A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção, e com isso todas as relações sociais” (MARX; ENGELS, 2012, p.188).

Destaca-se que uma EP fragmentada é fruto do processo de alienação que retira do sujeito o domínio da totalidade do processo de trabalho. Assim, o que cabe ao futuro trabalhador é a formação para o trabalho com possibilidade de domínio de uma parte do processo somente.

Outra implicação advinda da alienação é o distanciamento do gênero humano das relações sociais. Ora, se a educação é compreendida como prática social, que tem potencialidade para aproximar os sujeitos da condição humana, da alienação resultam

² Atualmente ainda vigora pelo menos duas classes fundamentais: a burguesia, como classe dominante, e os trabalhadores, como classe explorada.

progressivos distanciamentos e inadequações indivíduo/gênero, aprisionando o homem às suas necessidades abstratas individuais. Esses afastamentos acabam fazendo-lhe “da vida genérica apenas um meio da vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada” (MARX, 2010a, p. 84).

As contradições próprias da sociedade capitalista colocam a EP no seio da disputa de classe. As nuances da disputa societal, manifestadas na formação dos trabalhadores, abrangem especialmente: as finalidades formativas; o conteúdo técnico, teórico e político da formação; as ações efetivas do Estado e da sociedade civil em torno de políticas formativas para o trabalhador.

Frigotto (2001) esclarece que, na sociedade capitalista, cabe à classe trabalhadora consolidar seu projeto de formação profissional e distingui-lo do projeto hegemônico difundido pela burguesia.

Sob a lógica do capital flexível e desregulado, em que predominam a terceirização, o subemprego e a lógica excludente como motor e gerador de lucros, a educação para o trabalho, que é idealizada pela classe dirigente e destinada aos trabalhadores, é uma educação incompleta, do aprender a aprender, instável, incerta e visa à adaptação às novas bases da produção.

No projeto dominante, “a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente” (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

O projeto mencionado operacionaliza uma formação fragmentada, que responsabiliza o sujeito por seu sucesso ou fracasso no mundo do trabalho. Com isso, dissemina uma lógica individualista, que preza pela empregabilidade³ e empreendedorismo, sequer garantindo o direito ao emprego.

Todavia, os trabalhadores não estão estáticos frente à construção da hegemonia burguesa, antes provocam tensões ao projeto de formação a eles dirigido. As contradições reais postas pelo modo de organização do capital engendram mecanismos de controle do

³ “[...] empregabilidade diz respeito à passagem de uma situação de desemprego para a de emprego; ou seja, é formalizada como probabilidade de saída do desemprego, ou ‘capacidade de obter um emprego’” (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 27).

trabalhador, ao mesmo tempo em que abrem “janelas” que possibilitam a contraposição por parte dos trabalhadores (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). A existência e o tipo de resistência que é feita pelos trabalhadores é característica de cada estágio histórico de organização das forças produtivas.

Em face aos processos de separação do produto, do processo, do gênero humano e dos outros seres humanos, manifestos nos projetos formativos das classes dirigentes, os trabalhadores, historicamente, têm construído suas experiências de formação⁴. Tendo como base as contradições contemporâneas do capital e alinhado com os anseios da classe trabalhadora, Frigotto (2001, p. 82) apresenta cinco aspectos centrais na construção de um novo projeto de formação para o trabalho:

- a) [...] Trata-se de um movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos.
- b) No campo educativo, necessitamos reiterar, sem constrangimento, a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos [...].
- c) Afirmar a [...] formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento “sustentável”, porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários.
- d) [...] não se pode tomar a Educação Profissional como política focalizada nem de geração de emprego, nem como preventiva ao desemprego e estratégia para nos integrarmos ao mundo globalizado.
- e) Por fim, o horizonte de sociedade e de educação geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas.

Tal projeto tem como fundamento a superação da fragmentação entre trabalho intelectual e manual – dicotomia histórica imposta à sociedade e à educação básica escolar brasileira – em que as elites se ocupam majoritariamente do trabalho intelectual e à classe trabalhadora resta o trabalho manual. A busca dessa superação tem respaldo nos ensinamentos de Gramsci (2011), quando demonstra que tal divisão ganha contornos especialmente excludentes no modo de produção capitalista, mas não demonstra a real potencialidade humana:

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, de “*gorila amestrado*”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção [...]) (GRAMSCI, 2011, p. 18).

⁴ Algumas delas em movimentos sindicais, em movimentos sociais de luta pela terra e na organização de trabalhadores e intelectuais, como veremos nos capítulos subsequentes.

As características da divisão do trabalho são componentes singulares da diferenciação da educação e da ocupação do mundo do trabalho pelos sujeitos. Todavia, a capacidade humana de produzir conhecimentos e cultura, ao mesmo tempo em que produz materialmente, pode ser empobrecida pela cisão de classes, mas não apagada por completo.

Frente a esse processo, é necessário formar o trabalhador de maneira integrada e integral. Sobre tal necessidade, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) revelam possibilidades:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. [...] O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral*⁵ dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

O projeto de formação dos trabalhadores deve se ancorar na politecnicidade, que, para Saviani (2008, p. 237), não significa a junção de várias técnicas, mas, antes, “implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo”. Essa concepção busca “[...] explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver não apenas o domínio teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula ao processo produtivo” (*Ibid.*, p. 235).

Ter a politecnicidade como fundamento da formação humana é contrapor, nas condições atuais de desenvolvimento da relação trabalho e educação, as práticas educativas limitadas do capitalismo. Por esta razão, entende-se que efetivação plena e universal encontra entraves nas condições concretas de desenvolvimento socioeconômico.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) indicam que a formação politécnica associa a educação intelectual à educação do corpo e à instrução tecnológica em contraponto às práticas educativas do capital. Tem-se, nessa associação, o primeiro elemento superador da fragmentação do ser humano, a articulação entre o conteúdo da educação intelectual/corporal e o conteúdo tecnológico da produção moderna. A associação entre a ciência, a cultura geral e os princípios tecnológicos do trabalho pretende melhor qualificar os trabalhadores para a

⁵ “A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem à totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 89).

compreensão e a intervenção no mundo, em oposição ao domínio fragmentado do trabalho, da cultura e da ciência.

A compreensão da articulação entre ciência, cultura e trabalho é fundamental na fase contemporânea do capitalismo flexível, uma vez que os conhecimentos científicos cada vez mais são empregados em novas mercadorias e processos de produção⁶. Dessa maneira, impõe-se à educação politécnica a crítica à forma instrumentalizada, como a ciência, a cultura e o trabalho, que incidem sobre a complexidade do modelo flexível.

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p.1062), a apropriação pelos trabalhadores, visando à superação das contradições da sociedade capitalista, não deve ser apenas instrumental a respeito desses três campos da atividade humana. Esses autores reafirmam que a concepção politécnica deve assumir três grandes direções: “crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa; relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação; e a educação comunista e formação integral do homem”.

Ter a educação politécnica como horizonte de formação dos trabalhadores não significa admitir que sua efetivação plena seja possível em uma sociedade como a atual, calcada na desigualdade sociocultural, exploração do trabalho e na liberdade condicionada ao consumo. Tampouco significa admitir que a educação, e ainda mais o ensino escolar formal, fosse capaz de por si só operar as mudanças amplas socioculturais e econômicas em direção a uma sociedade justa, mais igualitária e livre. Na verdade, tais conquistas serão alcançadas plenamente em uma sociedade para além do capital.

Reconhece-se que a sociedade contemporânea não se constituiu, tal qual está, dentro da escola, apesar de se valer da educação como prática social de adequação dos sujeitos ao modo de ser da sociedade do capital. As contradições sociais manifestas na organização capitalista têm origem nas complexas formas de desenvolvimento do trabalho, das relações sociais e da linguagem, despontadas na economia, na política, na cultura, na educação. Assim, pensar a mudança radical da sociedade não significa exclusivamente assumir formas diferentes de educação, em especial de EP.

Todavia, pensar as contradições sociais e o papel limitado da educação na sociedade contemporânea não significa entregar-se ao imobilismo e assumir posição fatalista frente à

⁶ É comum encontrar conhecimentos advindos da química, física e matemática aplicados a artefatos e mercadorias, ao passo que também ocorre a transposição de conhecimentos das ciências psicológicas, humanas e sociais às metodologias de organização empresarial e estratégias de *marketing*.

prática educativa. As possibilidades educativas superadoras da sociedade contemporânea só ocorrem articuladas às transformações nos demais campos da sociabilidade humana.

A identificação das contradições e práticas limitadas de humanização na sociedade do capital são o substrato e as condições reais sobre as quais se constroem as propostas educacionais dos trabalhadores. Duarte (2011, p. 8) faz um alerta para este aspecto: “embora o comunismo não se apresente como uma realidade da qual minha geração poderá fazer parte, as premissas para a humanidade chegar a esse estágio de desenvolvimento estão dadas na própria realidade capitalista”.

A construção de uma nova sociabilidade, a partir dessa sociedade existente, é um dos fundamentos de trabalho dos educadores marxistas, especialmente apoiados na afirmação de Marx e Engels (2007, p. 38):

O comunismo não é para nós um estado de coisas [*Zustand*] que deve ser instaurado, um *Ideal* para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de comunismo o movimento *real* que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento [devem ser julgadas segundo a própria realidade efetiva.] resultam dos pressupostos atualmente existentes.

As propostas de educação formuladas pelos trabalhadores, em particular a EP, devem considerar a elevação da humanização do trabalhador e a valorização objetiva e subjetiva do trabalho. As contradições que o capitalismo engendra tornam evidentes que “[...] no transcurso da luta da classe trabalhadora rumo ao domínio do poder político se produzirão, dentro do conflito entre capital e trabalho, avanços na perspectiva da superação da sociedade burguesa, inclusive de sua educação” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1067).

No que tange à elevação da formação dos trabalhadores e à valorização do trabalho, outra questão coloca-se como importante, a profissionalização em cursos de nível médio⁷. A profissionalização, especialmente de adolescentes e jovens, tem significado, historicamente, uma formação específica e unilateral de parte da população jovem brasileira e a inserção precoce no mercado de trabalho, impossibilitando, algumas vezes, os jovens trabalhadores de continuarem seus estudos em nível superior (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Os autores sinalizam que a questão da profissionalização precoce, antes do ingresso no ensino superior, também é um ponto de reflexão nos debates sobre a educação politécnica. É notório

⁷ Atualmente, no Brasil, a profissionalização é permitida em cursos de curta duração que não exigem escolaridade prévia, assim como não contribuem para a elevação da escolaridade, em cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio (subsequente, concomitante ou integrado) e nos cursos superiores.

que adolescentes e jovens, que trabalham e compõem a renda familiar mormente em trabalhos precários, representam quase a metade da população entre 14 e 18 anos no Brasil⁸.

Nos limites da sociedade contemporânea, a junção de educação para o trabalho e educação geral, notadamente pelo ensino médio integrado à EP, pode representar uma experiência educacional próxima à educação politécnica, e compatível com um momento de transição social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Como indicam Moura, Lima Filho e Silva (2015, p.1070),

Defendemos assim que atualmente ainda não podemos materializar a politecnia e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos, imediatamente. Não obstante, também concluímos que é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital. Para tanto, na “travessia” ainda é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

Em face às determinações sociais presentes na sociedade do capital, a politecnia é guia para as ações educacionais dos trabalhadores e para a crítica à educação burguesa.

A politecnia não faz parte, em sua maioria, do imaginário e das práticas dos professores envolvidos com a EP, tampouco se configurou como possibilidade hegemônica das políticas educacionais. As disputas, no entanto, têm expressão no campo da política, ao colocar em conflito as concepções formativas. A revogação do Decreto n.º 2.208/1997⁹ e a sinalização para o modelo curricular de formação integrada¹⁰, dada pela edição do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, revelam que as disputas nesse campo têm construído terreno fértil para a implementação e discussão da formação dos trabalhadores sob novas concepções de educação e trabalho.

As políticas públicas de formação do trabalhador a distância dialogam com a disputa entre os projetos de formação para o trabalho, assim como se apresentam como objeto de investigação pertinente no campo da educação e do trabalho.

⁸ Moura, Lima Filho e Silva (2015) apresentam dados na PNAD, que comprovam o trabalho e a participação na renda familiar dos jovens brasileiros.

⁹ Decreto que até 2004, quando foi revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de junho de 2004, vigorou e organizou a oferta de EP no Brasil, limitando-a a cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, em que há a obrigatoriedade da conclusão do ensino médio para cursar a EP e cursos concomitantes, em que a EP e o Ensino Médio são ofertados ao mesmo tempo em currículos diferentes e não integrados.

¹⁰ Ensino Médio integrado à Educação Profissional Tecnológica por meio da articulação entre ciência, trabalho, arte e cultura, e operacionalizado pela integração curricular.

Kuenzer (1991) indica que investigar a relação entre trabalho e educação não é tarefa nova, porém, também não se encontram esgotadas as pesquisas críticas sobre concepções e experiências dessa relação.

Historicamente, as investigações sobre trabalho e educação na sociedade brasileira analisam que tal relação ganha contornos singulares, tanto no que diz respeito à histórica dependência econômica em relação aos países centrais na economia global quanto nas especificidades socioculturais que instauraram a dualidade educacional expressa na diferenciação de escolarização para trabalhadores e para a elite nacional.

A relação entre educação e trabalho como tema de investigação e proposição pedagógica, para Kuenzer (1991, p. 5),

[...] ressurgiu no Brasil com todo vigor na pauta de discussão dos políticos, intelectuais, dirigentes e trabalhadores no final dos anos 60, a partir da intensificação das pressões da maioria da população por maior participação política e econômica. Esta discussão renasce sob o signo da classe trabalhadora com seus intelectuais, no processo de construção de um novo projeto hegemônico, do que decorre seu caráter marcadamente político e a imuniza contra acusações de “neutralidade”.

Um dos traços característicos da discussão e das pesquisas sobre trabalho e educação no Brasil, bem como desta tese, é a adoção de um referencial crítico em relação ao trabalho, à sociedade e à educação por grande parte dos pesquisadores¹¹. O diálogo com as obras de Marx e de marxistas tem auxiliado na compreensão das contradições e mediações presentes na EP.

Nessa direção, é interesse desta pesquisa a política de EP a distância do governo federal, em específico a Rede e-Tec Brasil, que oferta prioritariamente cursos técnicos em nível médio, sob a forma de oferta subsequente. Essa rede foi instituída pelo Decreto n.º 6.301, de 12 de dezembro de 2007, e modificada pelo Decreto n.º 7.589, de 26 de outubro de 2011, constituindo-se como uma das principais ações do governo federal voltada à oferta de EP de nível médio a distância. Atualmente, está vinculada a ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Uma pesquisa desta natureza, cuja temática aborda a Rede e-Tec Brasil e a educação a distância, se justifica pela incipiência de estudos sobre as concepções em tela na política de educação a distância da Rede e-Tec Brasil, revelando um campo aberto para aprofundamentos e novas sistematizações sobre essa política. Em levantamento feito no banco de teses e dissertações da Capes, buscando pelo descritor e-Tec e utilizando o recorte temporal de 2007

¹¹ Em especial, os vinculados ao GT – 9 Trabalho e Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

a 2017, identificou-se a incidência de 42 trabalhos, sendo 37 dissertações e cinco teses. Nesse recorte, 14 dissertações e uma tese tratavam da Rede e-Tec nos aspectos políticos, centrando as análises na gestão e implementação do programa. Logo, até o alcance dessa pesquisa bibliográfica realizada, não se identificou trabalho específico que versasse sobre as concepções de trabalho e educação como componentes da política em tela.

Quanto à importância deste estudo, este contribui para identificar os limites e as possibilidades dessa política no interior de uma instituição de EP, revelando contingências e possibilidades formativas na educação para a classe trabalhadora.

Portanto, este trabalho visa contribuir para uma compreensão mais aprofundada desses elementos e para uma formação mais qualificada dos trabalhadores em direção à emancipação.

1.1. O MÉTODO

Com a intenção de apreender o objeto de forma mais abrangente possível, e mais fiel à sua essência, é significativo compreender que a totalidade, a contradição e o conjunto de mediações são elementos presentes no real e que não, necessariamente, se apresentam organizados de imediato (PAULO NETTO, 2011). Assim, totalidade, contradição e mediação convertem-se em categorias do método materialista histórico e dialético, não como categorias abstratas e sinteticamente elaboradas, mas como fruto de relações concretas entre seres humanos. Frigotto (2010b, p. 79) considera que “[...] as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”.

Então, o método escolhido para desenvolver a presente pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, em razão de que este considera o homem como produtor de sua existência. Logo, a realidade social resulta da construção histórica dos homens, construção intencional e plena de tensões. De acordo com Frigotto (2010b), esse método é, ao mesmo tempo, uma postura ou uma concepção de mundo que permite uma apreensão radical da realidade, sendo práxis: uma unidade entre teoria e prática em busca de novas sínteses no conhecimento e na realidade histórica.

Como concepção de mundo, o autor assegura que o materialismo histórico-dialético se distancia dos demais que orientam as investigações de forma linear, harmônica, a-histórica e rigorosamente lógica. Assim, é impraticável que a apreensão da realidade seja possível de maneira objetiva e neutra, porque os fenômenos sociais não são regidos por leis naturais. O

método materialista histórico-dialético compreende que a realidade é dinâmica, contraditória e que forma as concepções dos seres humanos que com ela sucessivamente se encontram (FRIGOTTO, 2010b).

A própria atividade do pensamento se baseia na matéria, como afirmam Marx e Engels (2007, p. 93): “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens [...]”. Assim, a concepção de mundo materialista histórica é a de que o real é dinâmico, contraditório, constitui uma totalidade e se articula por diversas mediações presentes no mundo material.

O método materialista histórico e dialético também sistematiza uma forma de apreensão da realidade, que “se constitui em uma espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2010b, p. 84). Segundo essa concepção, é preciso compreender como se desenvolvem e se produzem de maneira concreta os fenômenos sociais. Frigotto (2010b) explica que, para o materialismo histórico-dialético, tal construção se dá de maneira sincrônica e diacrônica, revelando o caráter histórico do objeto em investigação.

Reafirma-se que um aspecto importante a se considerar é que a realidade é dialética e que “as coisas” não se manifestam de imediato ao homem. Como afirma Kosik (1976, p.13), “[...] para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*”. Para tanto, será assumido um caminho analítico, a fim de se compreender as determinações mais simples que compõem o objeto.

Esse movimento é percebido na análise que Marx (2008, p. 258) faz da produção:

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples.

O caminho percorrido para análise das determinações mais simples não é o suficiente para a compreensão da rica totalidade. Marx (2008, p. 258) afirma que “chegando a esse ponto [às determinações mais simples], teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. O ponto de chegada é uma síntese melhor elaborada dos elementos que superariam as análises iniciais,

portanto, esse ponto é o concreto, como elucidado por Marx (2008, p. 258):

O concreto é concreto, porque é síntese de muitas determinações, isto é, da unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Dessa maneira, o esforço do método materialista histórico-dialético é buscar e revelar a essência do objeto, partindo dos fatos empíricos analisados e retornando à realidade com uma compreensão da totalidade sistematizada e crítica.

Outro aspecto fundamental do método materialista histórico-dialético é que esse método não visa apenas explicações bem elaboradas e críticas da realidade, mas implica necessariamente na sua transformação.

Marx afirmou tal necessidade na sistematização de suas teses sobre Feuerbach, mais especificamente na Tese 11: “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 535). Assim sendo, o movimento de construção do conhecimento deve objetivar modificação da realidade posta ao processo de investigação.

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento (FRIGOTTO, 2010b, p. 90).

A prática torna-se o ponto de partida e intervenção dos que se propõem a utilizar o materialismo histórico-dialético. Isso significa dizer que nesse método as análises não partem de abstrações sobre a realidade, antes tomam como critério de partida e chegada a prática social, porém, tendo na chegada uma elaboração mais complexa sobre o real.

Mediante esse aspecto, Marx elabora sua segunda tese sobre Feuerbach:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica (MARX; ENGELS, 2007, p. 533, grifo dos autores).

Para o MHD, explicar e transformar a prática social e suas relações sociais concretas é tarefa primordial. Em síntese, o método materialista dialético expressa uma concepção de mundo reveladora da realidade contraditória, dinâmica e fruto da ação intencional dos homens nas relações sociais. Trata-se, pois, de um processo de construção de conhecimento que

considera o caráter histórico e social da ciência em que os obstáculos em direção ao objeto precisam ser removidos. Aprender a verdade histórica e provisória do objeto fundamenta a ação na prática social, com a finalidade de transformá-la para a humanização dos sujeitos.

1.2. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para conferir à investigação elementos do real, necessários para se compreender seu movimento, foram construídos instrumentos de levantamento de informações básicas, essenciais para a configuração das categorias de análise.

Delimitação da investigação

A instituição pesquisada oferta EP de nível médio no estado de Goiás. Na modalidade a distância, esta oferta abrange os cursos ministrados pela Rede e-Tec Brasil e pelo Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário). Pela Rede e-Tec Brasil, a instituição implementou, em cinco polos de apoio presencial, quatro cursos técnicos na forma subsequente: Álcool e Açúcar, Cerâmica, Edificações e Química. A gestão desses cursos é de responsabilidade da diretoria de educação a distância, da coordenação pedagógica geral, das coordenações geral, de curso e de polo.

A Rede e-Tec Brasil dessa instituição e os cursos que ela oferta foram o escopo desta investigação. Os sujeitos, os procedimentos de pesquisa e o conjunto de documentos analisados serão apresentados nos itens que se seguem. Esta pesquisa ainda foi caracterizada como qualitativa, com análise documental, de entrevistas e grupos de discussão.

1.2.1. Procedimentos metodológicos

A técnica de entrevista e suas análises permitem captar o significado que os sujeitos atribuem aos fatos, processos e saberes com que eles estabelecem relação. Como assegura Severino (2007, p.124), esta é uma

[...] técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado [...]. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Optou-se então por realizar entrevistas individuais orientadas por um roteiro semiestruturado e previamente elaborado, que garantiu a flexibilidade necessária para o acesso aos diferentes questionamentos e objetivos da investigação.

As entrevistas foram realizadas com dez gestores da Rede e-Tec Brasil na instituição, sendo eles: um diretor e uma coordenadora pedagógica de EaD, três coordenadores dos cursos em funcionamento e cinco coordenadores de polo¹².

O registro dessas entrevistas foi feito com o auxílio de anotações realizadas pelo pesquisador no momento da entrevista e de gravadores de voz. Posteriormente, foi feita a transcrição desses dados pelo próprio pesquisador e foi submetida à aprovação dos sujeitos participantes. Com esse instrumento, buscou-se identificar as concepções de educação e trabalho verbalizadas pelos gestores, sendo reveladas as mediações com marcos regulatórios e as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas de trabalho e educação.

Para investigação com os estudantes, adotaram-se dois grupos de discussão, nos quais se respeitou a diversidade de curso, idade e gênero. Segundo Meinerz (2011, p. 494), valendo-se da experiência da sociologia crítica espanhola, o objetivo do grupo de discussão é

[...] elaborar, na interação de seus componentes, um discurso social. Busca-se, através desse discurso, numa microssituação artificial, reproduzir elementos de uma macrorrealidade social real. Os indivíduos falam para construir o grupo, fazendo com que o mesmo não seja uma finalidade, mas uma via para compreender algo.

Os grupos foram compostos por estudantes de dois cursos – Açúcar e Álcool e Química – ministrados em dois polos¹³ que possuíam maior número de estudantes. A escolha dos dois cursos se deu pela sua abrangência. Um dos quatro cursos, o de Cerâmica, não estava em funcionamento no momento da pesquisa.

Foram convidados entre cinco e oito discentes dos dois cursos ofertados em cada polo para compor a amostra. Então, participaram do grupo de discussão cinco estudantes¹⁴ de cada polo/curso, dada a dificuldade de encontrar, convidar e tornar a participação na pesquisa viável a esses sujeitos. Como indica Meinerz (2011), cada grupo se reuniu uma vez com seções que duraram entre uma hora e uma hora e quinze minutos. O registro dos grupos de discussão foi feito com o auxílio de anotações realizadas pelo pesquisador no momento do grupo e de gravadores de voz. Posteriormente, foi feita a transcrição desses dados pelo próprio pesquisador.

¹² Além destes sujeitos indicados, compunham o corpo de coordenadores do programa na instituição um coordenador geral e um coordenador adjunto, a função destes será explorada no capítulo 4. Todavia estes não foram entrevistados porque sua atuação estava restrita ao pagamento de bolsas para os trabalhadores envolvidos no programa.

¹³ Ao contrário do curso de Edificações, que só foi ofertado em uma cidade, o curso de Açúcar e Álcool, no momento da pesquisa, era ofertado em três polos, e o curso de Química em dois.

¹⁴ No momento da pesquisa, o curso de Açúcar e Álcool possuía, em um polo principal, dez estudantes concluintes. Já o de Química, no polo central, contava com nove discentes concluindo o curso.

A técnica de grupo de discussão congrega pessoas que possuem alguns aspectos em comum, predominantemente unidas por vivências comuns, envolvendo a atividade coletiva de debater algumas questões e focalizando determinado assunto, respectivo ao objeto investigado.

O desenvolvimento do grupo de discussão favoreceu aos participantes uma comunicação profícua que instigou a reflexão sobre alguns aspectos de maneira direta e fluente. Foram criadas condições para o surgimento de sínteses e críticas de modo que o objeto da investigação fosse bem discutido pelo grupo. Para aplicar essa técnica, o papel do pesquisador

[...] é de mediar e constrói-se nessa perspectiva dentro do grupo. Deve apresentar o objetivo da reunião e instigar o grupo a falar. Não deve emitir opiniões sobre o tema em debate, apenas confirmar o que foi expresso pelo grupo. Sua posição é de observação e de escuta, inclusive dos possíveis momentos de silêncio que se produzam no processo do grupo (MEINERZ, 2011, p. 496).

Nota-se que a execução de técnicas de pesquisa com estudantes da educação a distância é bastante difícil, uma vez que muitos se encontram distantes geograficamente e possuem poucos momentos de reunião presencial nos polos. Em geral, marcam presença para realizar avaliações.

No tocante à análise de documentos, outro procedimento metodológico, destaca-se que esses documentos são “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Foram pertinentes à análise os seguintes documentos:

- a) Decreto n.º 6.301, de 12 de dezembro de 2007; o Decreto n.º 7.589, de 26 de outubro de 2011, e a Resolução n.º 18, de 16 de junho de 2010. São decretos e resoluções de instituição e regulamentação da Rede e-Tec Brasil.
- b) O currículo referência para a Rede e-Tec Brasil foi produzido pelo Grupo de Pesquisa Científica em Educação a Distância (PCEADIS/CNPq), em parceria com as coordenações do Sistema e-Tec Brasil.
- c) A Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que, a partir da sua data de criação, agrega a educação a distância na educação profissional de nível médio.

d) A Resolução CD/FNDE n.º 6, de 10 de abril de 2012, que versa sobre as orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições participantes da Rede e-Tec Brasil.

e) O Parecer n.º 11, de 9 de maio de 2012, e a Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio.

Além desses documentos oficiais gerais, foram analisados, por serem igualmente importantes, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos, buscando os aspectos centrais da investigação.

Nesse conjunto de documentos, buscou-se a compreensão sobre a relação educação e trabalho. Entende-se que, do ponto de vista da dinâmica de limites, possibilidades e contradições, é possível analisar a relação entre educação e trabalho, observando também as concepções de homem, mundo e sociedade que tais documentos advogam.

1.2.2 Análise dos dados: a triangulação dos dados

A análise dos dados tem como fundamento que tanto os marcos regulatórios quanto as “falas” dos sujeitos expressam uma realidade objetiva que é síntese de diversas determinações (econômicas, políticas e culturais) com as quais os sujeitos se encontram. Isso porque

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações sociais determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

A construção das concepções e propostas de educação não se dá exclusivamente no âmbito da vontade humana ou de um conjunto de ideias bem intencionadas, mas, antes, é síntese da relação que as propostas estabelecem com o real e com a história que os seres humanos produziram em sua existência objetiva, e que em determinadas situações reproduzem ou as transformam. Sendo assim, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1997, p. 95). O conteúdo manifesto nas leis e nas “falas” dos sujeitos está carregado de ideologias que permeiam historicamente a existência humana, e de propostas de transformação ou reforma desse conteúdo.

O desenvolvimento da triangulação de dados, tal como propõe Triviños (2009, p. 138), auxilia a captar o máximo de elementos da realidade. Para o autor,

[...] a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Por isso, Triviños propõe que as técnicas e as análises sejam centradas em três aspectos que se inter-relacionam e alimentam tanto as análises como a coleta de informações. Tais aspectos consistem em processos e produtos centrados no sujeito; elementos produzidos pelo meio dos sujeitos; processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito.

No primeiro aspecto, dois são os elementos elucidados, sendo eles: os “processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito” (TRIVIÑOS, 2009, p.139), tendo como principais instrumentos utilizados nesse processo as entrevistas e os “[...] processos e produtos construídos pelo sujeito” (*Ibid.*, p. 139), que são produções desenvolvidas pelo próprio sujeito/sujeitos pesquisados, como: livros, obras e, em nosso caso, os planos de curso.

No segundo aspecto, são investigados os “elementos produzidos pelo meio dos sujeitos” (TRIVIÑOS, 2009, p.139), sendo representados por documentos internos relacionados com a vida das organizações, cujo objetivo é orientar e atingir os membros de uma comunidade em geral. Nesse aspecto, incluem-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição, os instrumentos legais, as leis, os decretos e as diretrizes.

No terceiro aspecto de análise, localizam-se os processos e os produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social, que se referem às relações do modo de produção, mediante a compreensão das “forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais” (TRIVIÑOS, 2009, p.139).

Apesar de estarem apresentadas de maneira fragmentada, a coleta e a análise dos dados se retroalimentam constantemente. Essa separação tem somente caráter didático, pois a totalidade que envolve as políticas educacionais pode assim, de maneira processual, histórica e coletiva, ser compreendida por meio de análises rigorosas e articuladas.

Importa notar que as determinações específicas de um programa governamental possuem características e dinâmicas singulares ao mesmo tempo em que se inserem em relações sociais amplas que “modelam” a educação e a sociedade.

Neste capítulo, enfatizou-se que a relação fundamental entre trabalho e educação produz formas específicas de organização das ações de educação, em especial as da educação formal. Então, sob a dinâmica do trabalho alienado, a formação humana é fraturada pela ação do capital em impedir que frações da sociedade apreendam os elementos necessários para o gozo da plena existência.

As crises do capitalismo e as reestruturações provocadas no âmbito da produção e do tecido sociocultural revelam interesses e finalidades educacionais que articulam o mundo do trabalho com diversas esferas da vida social e individual. A compreensão dos processos de crise e reestruturação do capitalismo indicam importantes elementos para a compreensão da contradição capital-trabalho e dos processos educativos dos trabalhadores. Essas questões serão analisadas nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II - CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE TRABALHADORES (AS): CRISES DO CAPITAL, CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E NECESSIDADES DO TRABALHO

As relações fundamentais de trabalho e educação são organizadas na sociedade capitalista sob as formas específicas de cada momento histórico. Essas especificidades são mediadas por formas particulares de alienação, às quais estão submetidas a humanidade, como já apresentado no capítulo anterior. A obliteração do trabalho e da educação, no seio da sociedade do capital, torna-se uma constante apesar de se manifestar de maneira distinta, como no último século, por exemplo.

O século XX foi emblemático em revelar o potencial destrutivo do capitalismo como modelo de organização social e econômica. E no que se refere às tendências educacionais contemporâneas, as crises do capital de 1929, 1970 e 2008 foram significativas em legar ao trabalhador do século XXI o caráter que este deveria assumir.

Considerando as crises do capital, e seus efeitos reais, as análises podem seguir pelo menos duas linhas interpretativas. A primeira é a compreensão de que a crise é um momento singular para que o mercado se reinvente, organizando um espaço de possibilidades empreendedoras para gerar riqueza, produtividade e oportunidades; e a segunda linha interpretativa é de que ela é um momento de colapso, normalmente pouco controlável e com dimensões pouco previsíveis.

As vozes que ecoam na primeira linha interpretativa, em geral, são as dos grandes empresários “bem-sucedidos”, dos altos gerentes financeiros/econômicos de grandes empresas de avaliação de riscos e consultoria de mercado. Sob o argumento desse primeiro grupo, estão a elucidação das taxas de crescimento de empresas individuais e Estados nacionais que aderiram aos modelos de reorganização da produção pós-crise (1929 e 1970). Nesse processo, geralmente é enfatizada uma mudança na formação/educação dos trabalhadores como sujeitos da produção, o empreendedorismo ou a capacidade de criar e recriar formas de mercado que aumentem o lucro do capital, a necessidade da produtividade e, em especial, a necessidade de diminuição dos custos com o trabalho.

Quanto à segunda forma de compreensão, o colapso revela a pouca racionalização do uso das matérias-primas e das condições de produção, provocando, em alguns casos, escassez ou extinção de recursos. Tais movimentos críticos na produção capitalista não lançam

problemas apenas para as dimensões econômicas das sociedades. Em conjunto com o processo de exploração excessiva, estão a destruição de formas de socialização e a desorganização/destruição da natureza dos seres humanos, que equilibra os espaços sociais (urbanos, rurais, naturais). A crise, segundo esse grupo, também é propícia ao capital para reinventar sua dominação educacional, impondo aos trabalhadores modelos de aprendizagem e objetivos educacionais centrados nas demandas do capital e do mercado. Nessa segunda forma de compreensão da crise, são elucidados os efeitos depressivos desse processo, muitas vezes prejudiciais, inclusive economicamente. A crise é explicada por pesquisadores, sindicatos, associações de trabalhadores, revelando o desemprego, a depreciação das condições de trabalho e renda da classe trabalhadora.

Assim, compartilhamos ideias de Harvey (2011, p.18), quando afirma que

[...] as crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo. Geralmente levam a reconfigurações, novos modelos de desenvolvimento, novos campos de investimento e novas formas de poder de classe. Tudo isso pode dar errado, politicamente. Mas a classe política dos EUA até agora cedeu ao pragmatismo financeiro e não tocou as raízes do problema.

Os movimentos de depreciação do trabalho e dos seres humanos podem ser elucidados nas três grandes crises do capital ocorridas em 1929, 1970 e 2008. Como elemento de análise, consideram-se os ensinamentos de Fernandes (2008, p. 23):

[...] o capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorreram vários fatores extraeconômicos (do direito e do Estado nacional à filosofia, à religião, à ciência e à tecnologia).

Portanto, é fundamental compreender a formação e a evolução dos fatores determinantes do capitalismo na cultura e nas ações de EP para que seja possível desvelar as mediações socioculturais da contradição entre capital e trabalho.

Desse modo, neste capítulo, serão apresentadas as transformações e as permanências do conjunto de características dos modelos de produção capitalista na formação do trabalhador. Em um primeiro momento, abordam-se a crise de 1929, o impulso à produtividade, a racionalização e a mecanização do trabalho advogado pelo fordismo e o impacto desse modelo na educação a distância. Em um segundo momento, a crise de 1970, a ressignificação da produtividade e eficiência sob o paradigma toyotista da flexibilidade e o seu impacto na educação a distância. E, na terceira parte do capítulo, serão tratadas as implicações da crise do capital de 2008 para o aprofundamento da precarização do trabalho e da formação do trabalhador iniciado pelo toyotismo.

2.1. ANO 1929 E A GRANDE DEPRESSÃO

A crise de 1929 ensejou e ainda enseja a preocupação com a destruição de recursos naturais e financeiros como poucos momentos na história do capitalismo. Keynes (2009, p.167), ao se referir a 1930, reconhece a dimensão do processo que ele vivia, pois “só lentamente o mundo tem vindo a perceber que este ano estamos a viver na esteira de um dos maiores desastres econômicos da história moderna”.

O contexto político e econômico da crise de 1929 requer a compreensão dos acontecimentos dos períodos entre guerras mundiais. Hobsbawn (1995) assinala que alguns nós apresentavam-se às economias mais desenvolvidas à época, a globalização de capitais e o crescimento da economia como um todo não avançavam com a mesma velocidade com que era percebido nos períodos de guerra.

A economia durante esses períodos apresentava vigor e expansão significativos, tanto pela iminência de escassez, incrementando a produção nacional, quanto pela necessidade de trânsito e “diálogo” com outros países para incrementar o câmbio industrial.

Hobsbawn (1995, p. 93) ressalta que “durante a Grande Depressão, até mesmo o fluxo internacional de capitais pareceu secar. Entre 1927 e 1933, os empréstimos internacionais caíram mais de 90%”. A esperança de retomada dos negócios e de crescimento após a Primeira Guerra não foram confirmadas, ao contrário, houve decréscimo.

A crença no constante crescimento do capital não ganhava força no período entre as guerras mundiais. Outro ponto significativo é o enorme custo imposto pela economia de guerra, tanto no que tange à produção de bens, serviços e capitais, quanto nas consequências internas e externas de destruição de cidades e pessoas. O montante das dívidas que as principais nações à época contraíram e teriam que pagar era um ponto de enfraquecimento de países centrais, como a França, a Alemanha e a Inglaterra.

Outro aspecto estagnador da circulação de capitais e de avanço da circulação de bens e produtos foi o investimento que alguns países fizeram na autossuficiência de suas indústrias. Quanto maior a independência nesse caso, menores foram o câmbio e a circulação capitalista. Hobsbawn (1995, p. 93) questiona:

[...] por que essa estagnação? Sugeriram-se vários motivos, como por exemplo que a maior das economias do mundo, a dos EUA, passara a ser praticamente autossuficiente, exceto pelo suprimento de umas poucas matérias-primas; jamais dependera particularmente do comércio externo. Contudo, mesmo países que tinham

sido comerciantes de peso, como a Grã-Bretanha e os Estados escandinavos, mostravam a mesma tendência.

Ainda conforme o autor, o caráter de globalidade da crise de 1929 se deu, apesar da autossuficiência e da estagnação, pela conexão que as economias dos países centrais possuíam, ou não, por intermédio da Liga das Nações.

O cenário da crise revelara um grande endividamento dos países de maior economia industrial, por exemplo, a Grã-Bretanha e Alemanha com os Estados Unidos. Como sintoma da quebra, Keynes (2009) destaca, à época, a quantidade significativa de desempregados (10 milhões). Em países como França, Inglaterra e Alemanha, os índices de desemprego rondavam os 13%.

O contexto de crise revelou também a globalidade desse processo. A diminuição do valor dos produtos primários da cadeia produtiva afundou ainda mais a recessão, provocando retenção de estoque e queda na produção. O efeito dominó nos demais níveis da cadeia produtiva foi sentido e provocou instabilidade generalizada na produção industrial. A queda no valor dos produtos primários afetou os países centrais que os produziam em menor escala, levando a crise à população desses países que viviam da agricultura e da mineração, bem como aos países periféricos, que tinham nos produtos primários sua principal fonte de renda, como, por exemplo, o Brasil.

A dimensão da crise no setor primário é avaliada por Keynes (2009) especialmente pelo fato de o setor industrial ter experimentado um crescimento de lucros exorbitante, fazendo com que o preço das matérias-primas caísse.

Os períodos de diminuição da produção com a crise de 1929 produziram efeitos diferentes no setor primário e no setor industrial. O problema é que não é simples lidar com a paralisia da produção em um setor como a agricultura em que a produção envolve bastante tempo e investimentos maciços. A respeito, Keynes (2009, p.168) afirmava que:

[...] na maioria dos casos, as unidades de produção são bem menores e menos bem organizadas entre si para poderem executar um processo de contração ordenada; a duração do período de produção, especialmente na agricultura, é mais longa; os custos de um encerramento temporário são maiores; os agricultores são muitas vezes os seus próprios empregados, pelo que se sujeitam mais facilmente a uma contração do rendimento pelo qual estão dispostos a trabalhar; os problemas sociais decorrentes de lançar os homens no desemprego são maiores nas comunidades mais primitivas; e os problemas financeiros de uma cessação da produção primária são mais graves nos países onde essa produção primária representa quase todo o sustento do povo.

Dessa maneira, para falar do impacto da retração na produção provocada pela crise financeira de 1929, não é suficiente analisar apenas a porcentagem de desempregados. Retirar de um setor importante da produção o trabalho de quase um semestre ou ano pode significar um duro golpe ou até a quebra de produtores e famílias. Mais do que isso, o impacto é sentido tanto na produção material como na consciência dos sujeitos que estão inseridos nesse modo de vida. Não sem motivo, a questão agrária ganhou contornos especiais nesse período da crise. A revolução de 1917, na Rússia fortemente agrária, aumentou as preocupações de diversos países com a agricultura.

A diminuição no valor e a recessão de fabricação dos produtos primários provocaram uma queda no poder de compra dos agricultores, diminuindo o consumo de produtos manufaturados. Tal processo gera um círculo vicioso que provoca recessão na produção global.

Outro fator importante sobre a crise de 1929, no que tange ao desemprego, é a correlação de forças que indivíduos e sujeitos coletivos estavam submetidos na produção capitalista. Trabalhadores e sindicatos vivenciaram um redimensionamento nas relações de disputa que destoava dos anos anteriores.

Com isso, o poder dos trabalhadores foi minado – o desemprego britânico depois disso não mais caiu muito abaixo dos 10%, e os sindicatos perderam metade de seus membros nos doze anos seguintes – fazendo assim mais uma vez a balança pender para o lado dos patrões, mas a prosperidade continuou fugida (HOBSBAWN, 1995, p. 94).

O desemprego na conjuntura da crise motivou um conjunto de demandas tanto para os capitalistas quanto para os trabalhadores e sindicatos. Com isso, a agenda política desses grupos se renovou e listou as demandas, estando, de um lado, a diminuição dos custos com o trabalho e o aumento da produtividade; de outro, um incremento na estabilidade do emprego e reabertura de postos de trabalho.

Frente a um cenário caótico de destruição de ativos e da estabilidade social e do emprego que a crise de 1929 provocara, a saída do capital demandava planejamento e racionalização. No que tange ao trabalho na globalidade da produção capitalista, as medidas direcionam-se a um maior controle, tanto do processo de produção quanto da própria subjetividade do trabalhador.

A racionalização da produção e do processo de trabalho permitiu que a indústria levasse a produção capitalista para o patamar da massificação. Essa racionalização constituía a divisão do trabalho, a quantidade de produto e os processos de armazenamento.

A fragmentação da força de trabalho possibilitou também a superexploração do trabalho pela execução de tarefas pequenas e específicas, demandando cada vez menos protagonismo do trabalhador na criação e no processo de produção das mercadorias.

Esse processo de reestruturação da produção capitalista atendia parcialmente à incapacidade de empresários e governantes, adeptos do *laissez-faire*¹⁵, produzirem respostas rápidas e suficientes para saírem da crise.

2.1.1. Os trabalhadores e a ressaca da grande depressão: o trabalho mecanizado e controlado

O processo de transformação das bases do capitalismo industrial provocado pela crise de 1929 ressoa até os dias atuais nas diretrizes para a indústria, para a gestão do trabalho e para o trabalhador.

Nos processos de reforma e mudança, oriundos normalmente de crises, imputam-se aos trabalhadores mudanças objetivas na produção e sentimentos gerais, entre os quais o medo ocupa um papel fundamental. Não sem razão, um dos autores que viria a ser reformador do capitalismo, John Keynes, assim ressalta a instabilidade e o medo gerado nas populações:

[...] o homem da rua, desconhecendo as causas e as consequências, está hoje tão completamente imbuído de um temor que pode vir a verificar-se excessivo, como anteriormente, quando o problema surgiu, lhe faltava o que na altura teria sido uma razoável ansiedade. Começa a ter dúvidas sobre o futuro. Está a despertar de um sonho agradável para enfrentar o negrume dos factos? Ou a cair num pesadelo que se há de desvanecer? (KEYNES, 2009, p.167)

A reestruturação do trabalho no final da década de 1920, e pelo menos nos quarenta anos seguintes, obedeceu a um complexo reorganizador do capital e do trabalho, que envolvia a organização da fábrica, a hierarquia do trabalho, o controle da produção e do trabalhador, a concentração de capital, o saber sobre o trabalho e a organização de classe do trabalhador. Gramsci (2001, p. 248), no final da década de 1920 e início da década de 1930, indica os seguintes elementos:

¹⁵Expressão em francês que significa literalmente deixar fazer. No campo econômico, simboliza uma corrente do liberalismo econômico em que o capitalismo e suas formas de mercado devem desenvolver seu funcionamento sem qualquer interferência, assumindo apenas regulamentos para defesa do direito de propriedade privada.

[...] na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo: esta elaboração está até agora na fase inicial e, por isso, (aparentemente) idílica. É ainda a fase da adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, buscada através dos altos salários; ainda não se verificou (antes da crise de 1929), salvo talvez de modo esporádico, nenhum florescimento “superestrutural”, ou seja, ainda não foi posta a questão fundamental da hegemonia. A luta se dá com armas tomadas do velho arsenal europeu e ainda abastardadas, que são portanto “anacrônicas” em relação ao desenvolvimento das “coisas”. A luta que se desenvolve na América (descrita por Philip) é ainda pelos direitos profissionais, contra a “liberdade industrial”, isto é, uma luta semelhante àquela que se travou na Europa no século XVIII, embora em outras condições; o sindicato operário americano é mais a expressão corporativa dos direitos das profissões qualificadas do que outra coisa e, por isso, sua destruição, exigida pelos industriais, tem um aspecto “progressista”.

Esse complexo processo de inovação do capital assumiu alguns termos centrais que sintetizavam esse processo, são eles: eficácia, eficiência, produtividade, racionalização e especialização. A reorganização do capitalismo, apesar de sua aparência, não atingia apenas o mundo da produção, pois

[...] tais atividades estavam menos desconectadas entre si do que poderia parecer, já que os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro (GRAMSCI, 2011, p. 266).

Nesse sentido, dois movimentos foram relevantes na conjugação administrativa e científica desse processo, o fordismo e o taylorismo. Para Gramsci (2001, p. 241), os Estados Unidos da América (EUA), berço da crise, sintetizaram esse processo de reorganização, assim como um conjunto ideológico legitimador que, para o autor, está sob a rubrica do “americanismo”.

Pode-se dizer, de modo genérico, que o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática: estes problemas nascem das várias formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra em sua evolução, formas que provêm das dificuldades presentes na *societas rerum* e na *societas hominum*.

O conjunto ideológico de legitimação no modelo produtivista racionalizado e especializado encontrou terreno fértil na sociedade americana, que buscava se formar culturalmente, porém, ainda sem raízes muito profundas, e sem as diversas relações históricas¹⁶ presentes em outros países.

¹⁶ Gramsci sinaliza para a relação entre Estado, Igreja Católica, Propriedade Privada e Mercado que existia na Europa e em especial na Itália. O autor vê nos EUA uma relação não tão aprofundada entre estas instituições, fato que corroboraria o desenvolvimento do americanismo/fordismo.

Essa condição dos EUA lhe permitiu lidar de maneira singular tanto com as forças sociais relacionadas ao trabalho e à produção - sindicatos e associações - quanto com os indivíduos que compunham a produção nas indústrias e empresas. Assim, a persuasão e a dissuasão de forças ganhavam, à época, contornos singulares frente às demais nações do mundo, em especial os países europeus.

Dado que existiam essas condições preliminares, já racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção (GRAMSCI, 2001, p. 247).

Esse “clima” propício da sociedade estadunidense engendra e ressignifica o capitalismo de tal maneira que sua produção alcança o mundo, assumindo hegemonia até o final da década de 1970.

O processo de reorganização do capitalismo direcionado ao trabalho e ao trabalhador engloba alguns aspectos fundamentais, que serão aqui tratados: a racionalização, a mecanização e a fragmentação do trabalho; os altos salários; as lutas dos trabalhadores; o corporativismo e o controle da vida cotidiana. Então, discutem-se esses aspectos a seguir.

A racionalização, a mecanização e a fragmentação do trabalho

Algumas características fundamentais do trabalho no taylorismo/fordismo - a racionalização, a mecanização e a fragmentação do trabalho - são uma réplica dos elementos problemáticos do capitalismo anterior a 1929.

Como resposta à crise do *laissez-faire*, as propostas de organização da indústria e do capitalismo assinalavam fortemente a necessidade de racionalização da produção. Nesse contexto, as ideias de Taylor ganham terreno por sua defesa de cronometragem de tempo de produção, eliminação do erro no processo de produção e aproveitamento máximo do tempo de produção. Para tanto, havia a necessidade de diminuir a tarefa de um trabalhador, ou de um grupo de trabalhadores, para que ele a executasse em um maior número de vezes em um menor tempo.

Tal dinâmica do trabalho só seria possível caso o produto tivesse sua produção fragmentada em muitas vezes para que o trabalhador pudesse executar uma pequena tarefa de produção de uma pequena parte do produto. Ao contrário de como o trabalho era executado antes de Taylor, com um operário executando a maior parte do trabalho, um grande número

de trabalhadores iria fabricar o produto, só que dividido em um certo número de tarefas, de modo que um trabalhador não necessariamente dominaria o processo total de sua produção.

A divisão de tarefas no âmbito da fábrica foi possibilitada pela ampla mecanização do processo de produção. E parte da produção seria feita e regulada pela ação de máquinas mecânicas, mais complexas do que as máquinas a vapor, e que articulariam e diminuiriam o tempo de produção de um produto. Obviamente, além da crise do *laissez-faire* como modelo de organização da economia, essa mudança só se deu pelo avanço tecnológico que possibilitaria essa forma de produção industrial.

Entretanto, as transformações aqui indicadas não se restringiram à organização da produção industrial, haja vista que as ideias de Taylor e Ford, sobre a indústria e a organização do trabalho, já existiam e eram testadas desde a década de 1910.

O complexo racionalizador, mecanicista e fragmentado, antes restrito à indústria, avançou sobre diversos tipos de trabalho, material ou imaterial, e chegou ao Estado, às escolas, aos serviços e a outros campos da vida social. Na educação, as medidas tecnicistas foram adotadas em plenitude, com base na pedagogia tecnicista que incita a racionalização e a divisão do trabalho, que levam à sectarização do conhecimento e das atividades pedagógicas. Nas palavras de Saviani (2011b, p. 381-382):

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. [...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. [...] Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Seja no trabalho fabril ou no trabalho escolar, a mecanização e a fragmentação do trabalho produzem marcas profundas de desumanização e de dominação do trabalhador pelo modelo de organização e produção capitalista. A progressiva perda do domínio do processo de trabalho pelo trabalhador se manifesta nessa forma de organização da produção, rompendo laços dos seres humanos com o trabalho.

Gramsci (2001, p. 266) desfere violenta crítica à proposta de Taylor, no que tange à mecanização do trabalho e suas consequências aos trabalhadores:

Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de um tipo *superior*.

A força da crítica do autor italiano revela um empreendimento histórico do capitalismo industrial, no qual, mesmo com bases diferentes, a quebra da conexão psicofísica do trabalho ainda continua como um projeto. Gramsci esclarece que essa linha do capitalismo, com propriedade, vislumbrou o que o toyotismo faria décadas mais tarde: aprofundar este rompimento pela cooptação/adequação subjetiva do trabalhador ao trabalho alienado¹⁷.

Mecanização do trabalho

O processo de naturalização da produção fordista foi um empreendimento necessário para a reestruturação produtiva empreendida pós 1929. Não é sem motivo que a forma de trabalho executada pelos sujeitos cindia o trabalho intelectual e o trabalho manual, revelando esse rompimento como algo natural ao caráter de cada ser humano.

Para certa classe de homens, o trabalho repetido, ou a reprodução contínua de uma operação que não varia nunca, constitui uma perspectiva horrível. A mim me causa horror. Ser-me-ia impossível fazer todos os dias a mesma coisa; entretanto, para outros – posso dizer para a maioria, este gênero de trabalho nada tem de desagradável. Com efeito, para certos temperamentos a obrigação de pensar é apavorante. O ideal para eles corresponde ao serviço onde o cérebro não trabalhe. O tipo médio de operário, com tristeza digo, evita o trabalho que requer dois esforços conjuntos. Não querem pensar: Os homens dotados do que poderíamos chamar espírito criador, e que aborrecem a monotonia, imaginam que todos são, como eles, inimigos do repouso e lamentam a sorte do operário que faz sempre a mesma coisa (FORD, 1954a, p. 86).

A crença de que o trabalho manual era adequado ao caráter de alguns sujeitos, e não vinculado à divisão de classes ou às suas oportunidades restritas de formação humana, escamoteava a degradação real do trabalho. Isso é demonstrado por Ford (1954a, p. 87):

Até hoje não pude convencer-me de que um trabalho que se repete seja prejudicial ao homem. Aos bem falantes ouço dizer que o trabalho repetido inutiliza o corpo e alma. Minhas pesquisas entretanto negam isso. Um homem que passava o dia acionando com o pé um pedal, encasquetou que aquele movimento lhe desenvolvia o corpo de um lado só. O exame médico não comprovou o fato, mas designamos-lhe outro trabalho que pusesse em movimento o grupo de músculos prejudicados. Depois de algumas semanas pediu ele volta ao antigo posto. Parece racional que da

¹⁷ Como Alves, G. (2011) apresenta a captura da subjetividade pelo toyotismo.

repetição dos mesmos movimentos por oito horas diárias resulte anormalidades físicas, mas não o pudemos comprovar até agora em um só caso.

O controle da rotina se dava especialmente amparado nas teorias de Taylor, pelo controle do tempo de execução de uma tarefa. A crença na fragmentação do trabalho e no embrutecimento dos trabalhadores, negando-lhes o conhecimento total do processo de trabalho, era mediada pelo cronômetro e pela capacidade de repetição da operação em um tempo menor. A chamada administração do tempo-movimento taylorista leva à repetição do trabalho ao limite do sadismo (SENNETT, 2014).

A confiança na mecanização chegava a tal ponto, que, apesar de reconhecer uma mínima capacidade reflexiva nos trabalhadores, Ford só a aceitava se produzisse efeito útil à produção.

A direção da fábrica aceita todas as sugestões; estabelecemos para isso um sistema pelo qual todo operário pode comunicar qualquer ideia que tenha, bem como tentar sua realização. [...] De toda parte nos afluem sugestões. Os operários polacos parecem entre os estrangeiros os mais engenhosos. Um deles, que nem sequer sabia inglês, lembrou que se uma tesoura da sua máquina fosse colocada sob um ângulo diferente reduzir-se-ia o atrito. Até então aquela peça resistia somente a quatro ou cinco cortes. O homem tinha razão e por sua iniciativa economizou-se muito dinheiro no esmeril (FORD, 1954a, p. 83).

Apesar de se orgulhar da linha de comunicação com os trabalhadores, esta se limitava à ocupação imediata do operário, sendo rejeitada para outras finalidades. Ford julgava ser, qualquer outra comunicação, ineficiente na fábrica,

Parece-me que uma empresa consiste num ajuntamento de homens reunidos para trabalhar e não para trocar correspondência. Não é necessário que uma seção qualquer saiba o que se passa na outra. A quem está seriamente ocupado no seu trabalho não sobra tempo para cuidar do vizinho. É tarefa dos que dirigem a empresa, zelar para que cada seção adapte o seu esforço à finalidade comum. E mais ainda não é útil provocar reuniões que visem estabelecer relações cordiais entre as personalidades e os serviços, como não é necessário que os homens se amem uns aos outros para trabalharem em comum (FORD, 1954a, p.77).

O processo de mecanização do trabalho semeou, para as diversas profissões e para o trabalhador, a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, julgando ser este último inútil ao trabalhador da indústria. Gramsci (2011, p.18) expõe a contradição dessa cisão como aspecto da sociedade de classes, visto que

[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora. [...] Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...].

A fragmentação do trabalhador e a separação de sua materialidade e espiritualidade são extremamente funcionais para solidificar e lançar novas bases para a divisão social do trabalho e a fragmentação de operações na indústria.

A fragmentação do trabalho

A divisão da indústria em áreas diferentes de produção envolvia também uma complexa divisão do trabalho dentro da empresa. Ao contrário da divisão do trabalho da indústria pré-fordista, nesse momento há uma complexificação da divisão. Essa forma de organização do trabalho vem acompanhada por uma naturalização dessa divisão, como registra o próprio Ford (1954a, p. 20):

Não há maior absurdo do que pretender a igualdade entre os homens. A natureza os fez desiguais e toda a concepção democrática que intenta igualá-los resulta pois num esforço que retarda o progresso. Todos os homens não podem prestar serviços iguais, porque o número de aptos é muito menor do que o dos inaptos. [...] Na natureza não há duas coisas exatamente iguais.

A questão fundamental é que a desigualdade de funções no trabalho não estava restrita à ação de produção, mas também aos rendimentos. Para Ford (1954a, p. 20), “a vida de um indivíduo deve ser proporcionada ao rendimento do seu trabalho”. Ora, se o rendimento do trabalho de um sujeito no topo da hierarquia de uma empresa for maior, na visão de Ford, é porque seu trabalho produz mais, não necessariamente porque está em uma posição desigual de trabalho. Como ele mesmo refere quando trata da questão do salário, “o sistema de salariedade é o único que permite recompensar, segundo o seu valor, a parte de cada um na produção. Suprimam o sistema, e a injustiça será universal. Aperfeiçoem-no, e a justiça será universal” (FORD, 1954a, p.101).

A formação da divisão do trabalho na indústria fordista consistia em manter, em postos elevados, os que já tinham alguma formação e ensinar de maneira bastante limitada conhecimentos simples e operacionais aos que não tinham formação,

[...] ainda que dispendo de mecânicos peritos e em elevado número, não os empregamos em fabricar automóveis, mas em fornecer ao operário comum os meios de os fabricar. Nossos especialistas são os fabricantes de aparelhos, os experimentadores, os mecânicos e modeladores. Não são inferiores aos melhores do mundo e são muito preciosos para que percam o tempo em trabalhos que as máquinas estabelecidas por eles executam superiormente. A maioria dos homens que se apresentam em nossa fábrica não possuem especialidade nenhuma e em horas ou dias aprendem o seu ofício. E se não o aprendem é que não prestam para nada (FORD, 1954a, p. 69).

Quanto ao tempo preciso para a aprendizagem técnica, a proporção é a seguinte: 43% não requerem mais que um dia; 36 requerem de um dia até oito; 6, de uma a duas semanas; 14, de um mês a um ano; 1, de um a seis anos (*Ibid.*, p. 91).

A separação da formação de trabalhadores e das elites, assim como entre as frações da classe trabalhadora, manifesta-se na proposta de Ford cujo processo repercute na escola básica. Constitui-se um tipo de escola e cursos para os ricos, no qual o tempo de estudo, os conhecimentos e a elaboração cognitiva são elevados e sistematizados; e outro tipo de escola e formação para os pobres, no qual a aprendizagem, os conhecimentos e a elaboração cognitiva são ligeiros e rasos (FRIGOTTO, 2001).

A divisão do trabalho e a fragmentação da produção alcançavam não só a aprendizagem e hierarquização dos trabalhadores, mas também naturalizavam a existência dos chefes. Ford defende que

[...] o mundo sempre necessitou de chefes. Os chefes de ontem eram militares ou políticos. Pouco importa a forma de governo que um país tenha; o país prospera quando possui chefes e falha quando não os tem. [...] Os tempos mudaram e hoje a liderança política ou militar não pode servir tão bem aos povos como a liderança industrial (FORD, 1954b, p. 225).

Não por acaso Ford enxergava o mundo a sua maneira, acreditando e defendendo os grandes industriais como sujeitos bem-sucedidos na liderança na indústria, nos governos e, conseqüentemente, na visível dominação da classe dos trabalhadores.

O controle psicofísico do trabalho

Observando o discurso fordista puritano de defesa da humanidade e da espiritualidade, Gramsci (2001, p. 267) assinala que o humano e o espiritual são ressignificados e refuncionalizados para a indústria moderna.

É desse ponto de vista que se devem estudar as iniciativas “puritanas” dos industriais americanos do tipo Ford. É certo que eles não se preocupam com a “humanidade”, com a “espiritualidade” do trabalhador, que, no nível imediato, são esmagadas. Esta “humanidade e espiritualidade” só pode se realizar no mundo da produção e do trabalho, na “criação” produtiva [...].

O “bem-estar” e as diversas potencialidades do humano são adaptadas e pinçadas com a finalidade de adequação e modelagem do trabalhador de suas potencialidades criativas e produtivas à produção industrial. Isso porque

As iniciativas “puritanas” têm apenas o objetivo de conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psicofísico, capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo novo método de produção. Este equilíbrio só pode ser puramente externo e mecânico [...]. O industrial americano se preocupa em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa: é de seu interesse ter um quadro estável de trabalhadores qualificados, um conjunto permanentemente harmonizado, já que também o complexo humano (o trabalhador coletivo) de uma empresa é uma máquina que não deve ser excessivamente

desmontada com frequência ou ter suas peças individuais renovadas constantemente sem que isso provoque grandes perdas (GRAMSCI, 2001, p. 267).

Apesar de Gramsci não ter assegurado que diversas indústrias europeias incentivassem os trabalhadores à prática do esporte e da ginástica, essa preocupação era estritamente funcional ao trabalho e “deu a luz” não só a métodos ginásticos específicos, como a ginástica laboral, mas também a modalidades esportivas¹⁸.

A luta dos trabalhadores e o corporativismo

A organização dos trabalhadores é outro aspecto bastante atacado pelos fundamentos do modelo fordista de organização do trabalho. Nas primeiras décadas do século XX, a luta dos trabalhadores se organizava com perspectivas revolucionárias em estágio de desenvolvimento. Como já mencionado, a mais emblemática foi a revolução de 1917 que se instaurou na Rússia, a República Socialista Soviética (URSS). Ressalta-se que, nessa época, diversos movimentos de organização dos trabalhadores surgiam, na legalidade e na clandestinidade, e “alvorocavam” o mundo da produção.

Nessa conjuntura, algumas considerações e propostas foram feitas sobre a luta dos trabalhadores. Por exemplo, Ford (1954a, p.194) pensava que

[...] praticamente nada se consegue por meio de reivindicações. Por isso as greves, ainda que pareçam triunfar, falham sempre. Se uma consegue elevar o salário e diminuir as horas de trabalho, trazendo assim uma nova carga para a comunidade, claro é que falhou. Tornou apenas a indústria menos apta a bem servir o público e diminuiu a sua capacidade de proporcionar trabalho. [...] Uma greve pode ser de justiça, mas que se obtenha justiça por esse meio, nada mais duvidoso.

A greve, como instrumento de luta de trabalhadores na visão de Ford, era inócua e só atrapalhava o bom desenvolvimento da empresa¹⁹. Aos trabalhadores, bastava os salários que eram oferecidos e as participações nos lucros da empresa²⁰. Assim, o industriário apontava como o operário deveria ser.

Não sou adversário de nenhuma espécie de organização que trabalhe para o progresso. Mas há organizações tanto de patrões como de operários que visam

¹⁸ Parte dos esportes mais conhecidos no Brasil foi criada no interior de organizações que, segundo Gramsci (2001), foram importantes agentes de divulgação do americanismo, como as Young Man Christian Association - YMCA ou, em português, Associação Cristã de Moços - ACM. Sobre a relação do esporte e da ginástica com o trabalho, ver Sávio (2001) e Soares (2007).

¹⁹ Ao longo de suas obras, Ford defendia que a função da empresa era servir à população e não gerar lucro. A geração de lucro é natural quando a empresa serve o povo com produtos que lhe atendam. Mesmo não tendo centralidade na defesa do industriário, o lucro é tido como resultado do seu trabalho e serve como recompensa deste.

²⁰ Ford faz a defesa de participação dos trabalhadores no montante de lucros da empresa. Obviamente, essa participação obedecia à proporcionalidade na escala da hierarquia, já definida na lógica dos salários diferentes por nível hierárquico na indústria.

limitar a produção. O operário deve pôr-se em guarda contra uma série de noções perigosas tanto para ele como para o bem-estar do país. Espalha-se a ideia de que quanto menos um operário trabalha mais trabalho deixa para os outros (FORD, 1954a, p.193).

Outro mecanismo importante na organização dos trabalhadores, segundo Gramsci (2001), é a falsa saída para a organização/valorização deles sugerida pelo movimento de corporativismo, o que alguns filósofos conterrâneos de Gramsci e entusiastas desse movimento viam como uma alternativa aos trabalhadores frente à revolução. Gramsci, por sua vez, considerava que esse movimento promovia a ascensão de uma forma sociocultural americanizada e pequeno-burguesa.

Na realidade, até agora, a orientação corporativa funcionou para defender posições ameaçadas de classe média, não para eliminá-las, e está se tornando cada vez mais, em função dos interesses constituídos que surgem sobre a velha base, uma máquina de conservação do que existe tal como existe e não uma mola propulsora (GRAMSCI, 2001, p. 259).

Em suma, a proposição do corporativismo aponta para uma renovação do conservadorismo com aparência de novidade, especialmente aos trabalhadores.

Os altos salários

A adaptação/formação do novo trabalhador não se dá apenas pela coerção, mas também pelo “convencimento”, pelo consenso dos altos salários.

A adaptação aos novos métodos de produção e de trabalho não pode ocorrer apenas através de coação social: este é um “preconceito” muito difundido na Europa (e especialmente no Japão), onde não tardará a provocar consequências graves para a saúde física e psíquica dos trabalhadores, “preconceito” que, de resto, tem sua base tão-somente no desemprego endêmico surgido no após-guerra. Se a situação fosse “normal”, o aparelho de coerção necessário para obter o resultado desejado custaria mais do que os altos salários. Por isso, a coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consenso, e isto pode ser obtido, nas formas próprias de uma determinada sociedade, por meio de uma maior retribuição que permita um determinado padrão de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço. Mas tão logo os novos métodos de trabalho e de produção se generalizarem e se difundirem, tão logo o novo tipo de operário for criado universalmente e o aparelho de produção material se aperfeiçoar ainda mais, o *turnover* excessivo será automaticamente limitado pelo desemprego em larga escala e os altos salários desaparecerão (GRAMSCI, 2001, p. 272).

Esse processo era conduzido por Ford e sustentado em uma ideologia complexa sobre o salário. No entendimento do empresário, o operário era tido como um sócio da empresa.

Consideremos as relações entre os cooperadores de um trabalho. Não é corrente chamar os operários sócios de empresa, e contudo eles o são. Quando um homem verifica que a condução de um negócio se torna desproporcionada ao seu tempo ou força, procura auxiliares com quem dividir a gerência. Mas se se trata da produção, nega o título de sócio aos que chamou para colaborar consigo – aos operários. Todo negócio que emprega mais de uma pessoa constitui uma sociedade. Do momento em

que um homem reclama a ajuda de outra pessoa – seja de um menino, admite sócio (FORD, 1954a, p. 95).

A construção da ideia de “colaborador” e “sócio”, por mais romântica que seja, escamoteia a verdadeira relação entre o industrial e o operário, uma relação de exploração da força de trabalho do segundo, uma vez que este não recebe a exata medida do que produz. Tal ideia ainda habita o ambiente empresarial contemporâneo, impregnando, no imaginário dos trabalhadores, que a sua colaboração é vital aos negócios e de que os “colaboradores” são a “alma” da empresa.

A noção de que o operário era sócio da indústria não se sustentava por si só, embora o pagamento de salários acima da média para a época fosse importante motor da produtividade das indústrias Ford. Então, a cobrança por produtividade estava diretamente associada ao pagamento de salários maiores, assim reafirmado por Ford: “Os salários só podem ser pagos se os operários os produzirem; o seu trabalho é o fator da produção do salário. [...] Onde se junta uma direção hábil e um trabalho honesto, é o operário que aumenta o seu salário” (FORD, 1954a, p. 97).

Outro componente importante de produção de consenso nos trabalhadores das indústrias Ford era a participação nos lucros, como se observa a seguir:

[...] o plano era distribuir lucros; ao invés, porém, de esperar que estes se realizassem, os calculávamos antecipadamente e os juntávamos, sob certas condições, ao salário dos que já tinham seis meses na companhia. [...] Primeiramente, ao operário cabia o salário comum que já era em média 15% mais alto do que o tipo corrente. Lucro e salário eram calculados de modo a dar-lhe uma renda mínima de 5 dólares diários. [...] O operário e sua família tinham de conformar-se com certas regras de dignidade e civismo. [...] Nossa ideia era estimular a vida bem ordenada, e julgáramos que o melhor estímulo fosse um prêmio em dinheiro (FORD, 1954a, p.103).

Em resumo, os salários altos eram instrumentos de consenso em torno do modelo de produção fordista, assim como imputavam aos trabalhadores a responsabilidade de gastarem bem seu dinheiro.

O chamado alto salário é um elemento dependente desta necessidade: trata-se do instrumento para selecionar os trabalhadores qualificados adaptados ao sistema de produção e de trabalho e para mantê-los de modo estável. Mas o alto salário é uma arma de dois gumes: é preciso que o trabalhador gaste “racionalmente” o máximo de dinheiro para conservar, renovar e, se possível, aumentar sua eficiência muscular-nervosa, e não para destruí-la ou danificá-la (GRAMSCI, 2001, p. 267).

O pagamento de altos salários ainda se articulava a outro componente importante de formação do trabalhador, qual seja, o uso “correto” de seu dinheiro e de seu tempo livre.

O controle da vida cotidiana

A formação do homem adequado ao fordismo/taylorismo passava pelo controle de diversos campos da vida individual. Tendo como foco a eficiência da indústria e da organização do capital como um todo, o controle sobre a vida individual do trabalhador²¹ se torna imperativo, invadindo práticas como a alimentação.

A alimentação é um dos mais importantes problemas que temos solver. Cada dia mais me convenço de que precisamos consagrar mais tempo ao estudo dos alimentos e maneira de tomá-los. Em regra comemos demais. E comemos errado e comemos fora de tempo – e acabamos por sofrer as inúmeras consequências desses erros. [...] Não é extravagância admitir que um dia estaremos habilitados a renovar nossos organismos do mesmo modo como renovamos uma caldeira pela supressão dos seus pontos fracos. [...] Razão não vejo para que não se faça o mesmo com o corpo humano. Nenhuma lei o proíbe. [...] Nossa esperança está na geração nova. Ela aceita as novas possibilidades mais rapidamente porque está menos falsamente educada, menos saturada de ideias preconcebidas (FORD, 1954c, p. 403).

O anseio do empresário não está em melhorar a capacidade de vida dos sujeitos, por si só. Mas antes vislumbrava um homem que seria produtivo até aos oitenta anos, e de que os efeitos desse controle legariam às novas gerações um “patrimônio” de controle do corpo e adequação deste à produtividade.

Dinâmica semelhante se apresenta quando Ford trata do consumo de álcool e do fumo:

A separação entre o povo e seus condutores não pode ser melhor discernida do que no caso da proibição do álcool. Numerosos líderes mostraram-se favoráveis ao álcool, mas o povo é e sempre foi contrário. [...] Por elementar decência a geração alcoólica devia ser deixada morrer em silêncio. Sua agonia não merece constituir o tópico diário dos jornais americanos. [...] A abolição do comércio de bebidas alcoólicas é coisa tão definitiva neste país como a abolição da escravidão. São duas grandes reformas que a moral americana tomou a peito desde os inícios da nacionalidade. Tudo quanto interfira com a nossa capacidade de pensar com clareza, viver saudavelmente uma vida normal e realizar a nossa tarefa de povo construtor acabará por ser removido da nossa frente [...]. O fumo está nos casos. É um narcótico que impõe um pesado tributo à nossa geração. Em nossas fábricas ninguém fuma. Não vem desse hábito nenhum benefício para a indústria ou para o indivíduo (FORD, 1954c, p. 404).

A defesa puritana da proibição do álcool e do tabaco escondia-se na defesa da saúde, colocando sob o escuro a motivação principal que era o benefício da indústria. A condição de produção plena do trabalhador só seria alcançada em sua sobriedade e funcionalidade. O trabalhador é tomado por Ford como mais uma engrenagem da indústria. Dessa forma, Gramsci (2001, p. 267) descreve o verdadeiro problema do consumo de álcool:

²¹ Gramsci (2001, p. 268) deixa bastante claro que esse controle puritano sobre a vida cotidiana (álcool e sexo) para as classes dominantes estava apenas no âmbito do discurso, com a finalidade de dar exemplo aos trabalhadores. No entanto, na prática, os ricos continuavam a levar uma vida bastante regada de álcool, proveniente de caríssimo contrabando, e sexo desregulado.

E é por isso que a luta contra o álcool, o mais perigoso agente de destruição das forças de trabalho, torna-se função do Estado. É possível que também outras lutas “puritanas” se tornem funções do Estado, caso a iniciativa privada dos industriais se revele insuficiente ou caso se desencadeie uma crise de moralidade excessivamente profunda ou extensa entre as massas trabalhadoras [...].

Assim como o álcool e o tabaco, a procura por sexo, para o puritanismo de Ford, era ponto de controle na vida cotidiana do trabalhador. O instinto sexual precisava ser domado, fazendo com que a sexualidade do trabalhador também se tornasse um aspecto digno de atenção. Gramsci indica que esses aspectos limitadores da liberdade do trabalhador eram encaminhados via

[...] regulamentação e a criação de uma nova ética. Deve-se observar como os industriais (especialmente Ford) se interessaram pelas relações sexuais de seus empregados e, em geral, pela organização de suas famílias; a aparência de “puritanismo” assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado (GRAMSCI, 2001, p. 252).

Os novos métodos de trabalho do taylorismo/fordismo exigiam não só o controle psicofísico no ambiente da fábrica, mas também o controle humano, travestido de puritanismo, que precisava chegar à forma como os trabalhadores formavam suas famílias e regulavam sua atividade sexual. Conforme Gramsci (2001, p. 264),

[...] estes novos métodos exigem uma rígida disciplina dos instintos sexuais (do sistema nervoso), ou seja, um fortalecimento da “família” em sentido amplo (não desta ou daquela forma do sistema familiar), da regulamentação e da estabilidade das relações sexuais.

Revela-se claramente que o novo industrialismo quer a monogamia, quer que o homem-trabalhador não desperdice suas energias nervosas na busca desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional: o operário que vai para o trabalho depois de uma noite de “orgias” não é um bom trabalhador; a exaltação passional não pode se adequar aos movimentos cronometrados dos gestos produtivos ligados aos mais perfeitos automatismos (*Ibid.*, p. 269).

O imprescindível controle sobre a vida cotidiana do trabalhador era condição para o sucesso da indústria e da nova forma de organização da vida social. A conformação da vida cotidiana, sob o signo do americanismo, seguia o padrão industrial de controle e racionalização sobre os mais diversos aspectos da vida privada dos trabalhadores.

A intenção do capital era o progressivo abandono das formas anteriores de trabalho e a adequação dos sujeitos às características centrais da indústria e do capitalismo à época. Esse processo ensejou um rompimento com as conexões intelectuais e manuais que o trabalhador possuía com o trabalho e a cultura, engendrando uma forma diferente de humanização no capitalismo americanizado.

2.1.2. O Fordismo e a educação a distância

O modelo de produção fordista organizou a produção, especialmente na indústria, e inspirou a educação com o paradigma da racionalização, fragmentação e massificação.

A educação guiada pela lógica fordista manifestava a essência do modelo industrial, de maior eficiência/alcance com menor custo. A reprodução da educação a uma grande quantidade de pessoas era possível pela massificação, que operava pelo paradigma da centralização da produção e controle de conteúdos e formas educacionais.

Nesse contexto, a educação a distância herda elementos do padrão exposto, como indica Peters (1983, s.p.)²²

Desde o início, o estudo a distância tem um relacionamento especial com o processo de produção industrial, na medida em que a produção de materiais de estudo em si é um processo industrial incorporado, como parte constituinte, em todo o processo de ensino. Este processo é bastante diferente da produção de livros didáticos, por exemplo. No caso dos estabelecimentos comerciais de ensino a distância, a questão adicional de vender as unidades de estudo impressas ou duplicadas adiciona cálculos de economia aplicada ao processo de ensino. Mesmo os departamentos de ensino à distância de universidades financiadas pelo governo não são totalmente livres dessas considerações.

A adaptação dessa modalidade aos paradigmas da produção fordista constituía singularidade e semelhança com as dinâmicas de controle, planejamento e racionalização próprias do capitalismo industrial do início do século XX.

Segundo o mesmo autor, tal adaptação diferenciava esta modalidade frente a outras formas de ensino acadêmico.

A industrialização é o símbolo de uma nova época no desenvolvimento do homem, fundamentalmente diferente de todas as épocas anteriores. É sem exemplo na história, sobretudo, por causa das mudanças básicas na maioria das esferas da existência humana. O ensino acadêmico por si só parece ter permanecido praticamente ileso pela industrialização - com exceção do estudo a distância, pois esta forma de estudo é notavelmente consistente com os princípios e tendências da industrialização. Por esta razão, experimentalmente, elementos estruturais, conceitos e princípios derivados das teorias da produção industrial são usados aqui para interpretar o fenômeno do estudo a distância. (PETERS, 1983, s. p.)

A equiparação dos processos de ensino na modalidade a distância, embora estes não sejam plenamente comparáveis, como adverte o autor, guarda similaridades com o modelo de produção taylorista/fordista. Modelos teóricos, didáticos, políticas e práticas em EaD foram,

²² O texto original está em inglês e todas as partes foram traduzidas livremente pelo autor desta tese. Não há indicação de páginas consultadas porque o texto está disponível em uma página da internet, não havendo assim paginação a ser indicada.

ao longo do século XX e até os dias atuais, influenciados pelas analogias realizadas entre o fordismo e a EaD (BELLONI, 2003).

A possibilidade de crescimento e a massificação da EaD, ancoradas em princípios do fordismo, se deram pelo desenvolvimento de formas específicas de transporte e comunicação. O amplo desenvolvimento do transporte por trens e da comunicação via correios garantia maior agilidade e regularidade na comunicação, tornando possível a ampliação do ensino por correspondência.

Peters (1983) foi o responsável, no século XX, pela analogia e sistematização de reflexões sobre a relação da educação a distância e o fordismo. Com base nessa dinâmica, o autor sintetizou o modelo fordista de EaD, apresentando as características de racionalização; divisão do trabalho; mecanização; linha de montagem; produção em massa; planejamento; formalização; estandardização; mudança funcional; objetivação; concentração e centralização.

Dentre as características, três princípios são importantes para a compreensão da EaD, a racionalização, a divisão do trabalho e a produção em massa (BELLONI, 2003).

A racionalização, segundo Peters (1983), importante característica da EaD, adota medidas metódicas de organização do conhecimento, provocando uma diminuição da subjetividade no processo de ensino. A subjetividade a que se refere o autor é aquela presente na organização e divulgação do conhecimento por parte do professor. Nas palavras do autor,

Todo professor da universidade, ao planejar uma palestra, escolherá os assuntos que melhor o ajudarão ele ou ela a cumprir o propósito dessa palestra particular. No ensino a distância, no entanto, podem ser encontrados modos de pensar, atitudes e procedimentos que só se estabeleceram na sequência de uma maior racionalização na industrialização dos processos de produção. [...] No estudo a distância, o processo de ensino é baseado na divisão do trabalho e separado da pessoa do professor universitário. É, portanto, independente de uma situação de ensino determinada de forma subjetiva, eliminando assim uma parte dos obstáculos anteriormente mencionados à racionalização (PETERS, 1983, s. p.).

A retirada da interferência subjetiva do professor, ao mesmo tempo em que diminui as intervenções do sujeito docente no processo de aprendizagem, permite a centralização da aprendizagem em métodos, técnicas e conhecimentos determinados. Abrem-se, nessas condições de retirada da educação, aspectos políticos e ideologicamente indesejáveis para a sociedade capitalista.

No contexto da EaD fordista, a restrição da ação do professor é potencializada pela substituição de determinadas áreas da atividade docente por instrumentos que medeiam a aprendizagem, os meios de suporte técnico, como atesta Peters (1983, s. p.):

Em alguns dos mais recentes estabelecimentos de ensino à distância, meios modernos de suporte técnico, como instalações de cinema, televisão e processamento de dados eletrônicos, substituíram o corpo docente em determinadas áreas de seu trabalho, em particular, nas áreas de transmissão de informação e avaliação de desempenho.

A mediação de conhecimentos e a avaliação do ensino inerentes ao trabalho docente são substituídas por meios de suporte à EaD, possibilitando o alcance de mais pessoas em espaços e tempos diferentes e oportunizando novas estruturas de divisão do processo educativo.

Amparado em Émile Durkheim e Adam Smith, Peters (1983) identifica a divisão do trabalho como condição central para o desenvolvimento da EaD, pois esta “[...] é o principal pré-requisito para que as vantagens dessa nova forma de ensino se tornem eficazes. O princípio da divisão do trabalho é, portanto, um elemento constituinte do ensino à distância”.

Operar a divisão do trabalho educativo implicaria dividir as funções de planejamento, produção de conteúdos, transmissão dos conhecimentos, acompanhamento dos estudantes e avaliação do processo educacional, porém, conservando a centralização e o controle realizado por apenas uma insituição. A ampla fragmentação do trabalho e a centralização da construção da oferta permitiriam a mecanização do processo educativo.

Peters (1983) indica que, na EaD, a fragmentação garante a efetividade e a diminuição dos custos com a educação. A divisão do trabalho, segundo esse autor, poderia trazer as seguintes vantagens:

- Os materiais necessários para o desenvolvimento do curso de estudo a distância podem ser montados por especialistas líderes nos campos especializados.
- Tendo completado o manuscrito, o autor pode então ser liberado dos processos demorados de referências de fontes exatas e de palestras.
- Educadores e profissionais experientes de ensino à distância podem rever os manuscritos das unidades de estudo, a fim de tornar o processo de ensino planejado mais efetivo.
- Colegas do "nível intermediário acadêmico" podem se envolver na correção de exercícios realizados pelos alunos. Há casos em que até mesmo alunos mais avançados assumiram essas tarefas, especialmente onde se concentram corrigir os exercícios de um número limitado de unidades de correspondência. Tal como no processo de fabricação industrial, o nível de formação anterior pode ser menor devido à divisão do trabalho e, "um número maior de pessoas podem

realizar o trabalho". Uma vez que com uma extensa especialização deste tipo, o número de roteiros de estudo que um professor universitário pode marcar pode ser muito maior, esse processo também é mais barato. (*Ibid.*, s.p.)

A divisão do trabalho que gera uma crescente especialização dos sujeitos, associada à crescente racionalização do trabalho educativo, constitui base concreta para que a massificação da oferta de cursos via EaD seja possível.

Tal qual Ford via a produção de bens padronizados em larga escala e a um custo pequeno, Peters (1983) analisa que a tendência de massificação na sociedade moderna tende a se livrar de sua conotação negativa e assumir a neutralidade. Como característica fundamental da sociedade capitalista do século XX, a massificação (da educação) é assumida como fenômeno de resposta à sociedade massificada. Assim, a resposta adequada a uma crescente demanda da população por acesso à educação caminhará no sentido da massificação de oportunidades educativas.

Obviamente, a "demanda" ultrapassa a "oferta" em universidades e faculdades, o que levou nossas universidades e faculdades a operarem em larga escala. Como as formas tradicionais de ensino acadêmico originalmente preveem pequenos grupos de estudantes, a prática atual de aplicar métodos projetados para pequenos grupos em grandes grupos devem ser vistos como uma perversão de um conceito educacional. Assim, pode-se entender porque vários governos veem o ensino à distância, devido à sua semelhança com o processo de produção em massa, como um dos meios de se fornecer a grupos de alunos muito maiores uma forma mais adequada de ensino acadêmico do que os métodos convencionais permitiriam (PETERS, 1983, s. p.).

A reprodução em larga escala de materiais e métodos de ensino caracteriza a educação a distância fordista como estratégia pertinente à sociedade industrial do início e meio do século XX. Tal estratégia assume, na sua essência, os princípios basilares do taylorismo/fordismo, incorporando, ao trabalho educativo, as características fundamentais do capitalismo industrial após 1929.

Em síntese, Peters (1983, s. p.) apresenta que

O estudo a distância é um método racionalizado - envolvendo a divisão do trabalho - de proporcionar conhecimento que, como resultado da aplicação dos princípios da organização industrial, bem como do uso extensivo da tecnologia, facilitam a reprodução da atividade de ensino objetivo em qualquer número. Fato este que permite um grande número de estudantes participar de estudos universitários simultaneamente, independentemente do local de residência e ocupação.

As diversas características desenvolvidas pela EaD de base fordista ganharam experiências e replicações em nível mundial, não estando o Brasil isento desse processo. Políticas públicas e ações de organizações privadas ofertaram, ao longo do século XX, cursos

técnicos, de educação básica e superior, testando a EaD sob os moldes anteriormente apresentados.

Sobre esse processo, Belloni (2002, p.124) ressalta que

No Brasil (país historicamente dado a grandes experimentos tecnológicos inovadores na educação, que acabam por se tornar “elefantes brancos”, pela incúria do poder público e visão tacaña do setor privado), tem havido experiências de educação a distância nas quais se pode observar algumas características estruturais recorrentes: as políticas públicas do setor têm um caráter tecnocrático, autoritário e centralizador que as destina necessariamente a resultados mediocres, senão ao fracasso, ao passo que a iniciativa privada vai ganhando terreno, construindo competência e obtendo verbas públicas. [...] As propostas são tecnocráticas no sentido em que, às vezes válidas do ponto de vista puramente técnico, não levam em consideração as condições (sociais e políticas, micropolíticas) de realização [...]. As condições concretas de implementação das políticas propostas, aí incluídos os interesses políticos em jogo, não apenas prejudicam sua efetividade como obnubilam a compreensão do processo de inovação tecnológica na educação, mascaram as avaliações, escondendo fracassos e canalizando os eventuais sucessos da ação educacional como dividendos para interesses políticos eleitorais.

As dinâmicas próprias da EaD brasileira, sob o paradigma fordista, subsumiam as possíveis potencialidades dessa forma de educação, trazendo à tona o fracasso escolar dos sujeitos e das políticas.

A fragilidade dos modelos massificados, racionalizados e padronizados, reside na desintegração social e bloqueio da interação pessoal e crítica. O formato fordista de EaD esvazia o conteúdo humanístico das práticas educativas, preenchendo-a com técnica e padronização de conteúdo (BELLONI, 2003).

A fragmentação do trabalho docente, a centralização da produção de materiais e de organização dos conteúdos, características do modelo fordista de EaD, se distanciavam, e ainda se distanciam, da formação que articula criticamente os conhecimentos oriundos da ciência, da cultura e do trabalho, aproximando a EaD da educação direcionada à conformação dos sujeitos à realidade da produção industrial capitalista.

2.2. ANO 1970: O FIM DA “ERA DE OURO”

A crise da década de 1970 não foi só uma crise no mundo da produção material. Nessa década, aparentemente se encerrava um ciclo de crescimento econômico ímpar, com taxas de qualidade de vida e relativa valorização do trabalhador²³ igualmente crescente.

²³ Dentro dos limites do Capital.

Nesse período, modelos de produção e de Estado garantiram este cenário até o limiar da década em questão. O taylorismo/fordismo como modelo promissor de produção conduziu o produtivismo ao seu ápice. Sob as ideias de Keynes, o Estado de bem-estar social formulou um panorama de segurança social e do trabalho, no qual o pleno emprego, a ampliação de serviços públicos e a expansão de políticas sociais propiciavam ambiente social e econômico seguro para o crescimento econômico-capitalista.

Antunes (2009a, p.33) realça que

[...] a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma *crise estrutural do capital*, em que se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro [...].

O autor ainda aprofunda o assunto, dando realce aos seis traços mais evidentes desta crise. O primeiro deles foi a

1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o *controle social da produção*. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro (ANTUNES, 2009a, p. 31).

A crença devotada do capital no crescimento constante e infinito enseja diversas ações e explorações em vários campos. Os economistas clássicos apontavam que, na economia de mercado, capital e trabalho são dois polos que se relacionam. Para Marx (2014), esse relacionamento não tende ao equilíbrio, e é baseado em diversos meios, aparentes ou não, estáveis ou não, pacíficos ou não, de contradição entre capital e trabalho e de exploração do trabalhador pelo capital.

O aparente equilíbrio entre capital e trabalho na década de 1970 era dado por “[...] padrões materiais de vida para a massa da população nos países capitalistas avançados [que] se elevaram e um ambiente relativamente estável para os lucros corporativos prevalecia” (HARVEY, 2013, p.134).

Dois elementos são centrais neste cenário: o avanço do poder de compra e do poder político dos trabalhadores. Economicamente, consumiam mais aumentando a demanda de produção, que era abastecida pela indústria fordista e seus elevados índices de acumulação de mercadorias. Politicamente, se fortaleciam em sindicatos e partidos, expandindo sua atuação política.

A elevação do consumo pelas massas, no entanto, não se mostrou constantemente crescente, apresentando uma estabilização comprometedora para o crescimento da produção e, conseqüentemente, do lucro do capital.

O trabalho revelou-se um grande obstáculo à acumulação de capital e consolidação de poder da classe capitalista. Esta buscava desestabilizar esse quadro, ampliando um processo que Harvey (2011) denomina de repressão salarial, que assumiu as seguintes características:

- Estímulo à imigração com leis mais brandas, para isso os EUA abriram fronteiras para os latinos, os franceses para os africanos do norte, os alemães para os turcos, os suecos para os iugoslavos, entre outros.
- Incentivo e impulso à robótica e ao maquinário industrial, aumentando o desemprego e o exército de reserva, embora houvesse resistência do trabalho via acordos de produtividade.
- Uso da força política do Estado para desestabilizar sindicatos e associações de trabalhadores, desvalorizando o trabalho.
- O capital se desloca para onde o trabalho excedente se encontra, incorporando o trabalho rural dos países ao sul e o trabalho executado por mulheres.

Esse processo de reorganização de forças e modos de produzir são fatores que elevaram a taxa de desemprego, constituindo um enorme exército de reserva, o que, em curto prazo, também trazia conseqüências para o consumo. O desemprego estrutural manifestava dois outros traços evidentes da crise estrutural do capital, quais sejam:

[...] o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava [e o] incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico [...] (ANTUNES, 2009a, p. 31- 32).

Os elevados estoques e uma estrutura organizacional laboral e social “cara” (sob o ponto de vista do capital) foram fatores que pressionaram o padrão taylorista/fordista e suscitaram uma maior flexibilização.

Essa flexibilização era sustentada por uma conjuntura econômica e ideológica complexa. A flexibilização impactava três frentes principais que favoreceram o

enfraquecimento do trabalho diante do capital. A primeira frente era a da flexibilização do fazer e do saber do trabalhador frente ao processo de trabalho e à maquinaria fordista. A segunda centrou-se na flexibilização da oferta de trabalho. E a terceira era a flexibilização e retirada de direitos do trabalhador mais qualificado.

Na primeira frente, as relações com os saberes e fazeres são questionadas, visto que postam os trabalhadores frente a outra forma de produzir e lidar com o maquinário. Para atender à demanda da flexibilização, Antunes (2011b, p. 33) indica que

[...] é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamentava o fordismo. E a chamada “polivalência” do trabalhador japonês, que mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas [...].

Longe de ser uma superação do trabalho manual mecanizado, o trabalho sob a flexibilização mostrou-se mais intensificado e regulado. Tal movimento foi amplamente potencializado pelos avanços tecnológicos na produção, provocando uma volumosa quantidade de desempregados, seja pela não adequação ao novo modelo (em geral trabalhadores mais experientes), seja pela substituição do homem pela máquina.

A segunda frente só foi possível pelo avanço de outros complexos que favoreceram a mundialização do capital, como o relaxamento das leis nacionais com as importações e indústrias multinacionais. Esse fenômeno articulado atingiu não só o capital, mas também o trabalho que passou a ser buscado em países onde a força de trabalho era mais barata, aumentando o desemprego nos países centrais.

Perante o “aumento” na oferta de trabalho, as empresas que lidavam com um trabalhador mais organizado, mais qualificado e relativamente valorizado, obtiveram as armas necessárias para flexibilizar os direitos e as remunerações, confrontando-os com o “exército de reserva”. Esse movimento compunha a terceira frente.

O avanço do capital, no sentido de desestabilização do trabalho, também se valia do incremento do capital financeiro, constitutivo do terceiro traço da crise estrutural do capital:

[a] hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava *relativa autonomia* frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para especulação, na nova fase do processo de internacionalização (ANTUNES, 2009a, p. 31).

A hipertrofia do capital financeiro se deu pelo aumento de crédito disponível no mercado e pela migração de capitais da produção para os bancos e bolsas de especulação.

A solução em curto prazo para o problema dos baixos salários e a queda da demanda foram o que gestou a crise de 2008, o aumento do crédito e das margens de endividamento. “A lacuna entre o que o trabalho estava ganhando e o que ele poderia gastar foi preenchida pelo crescimento da indústria de cartões de crédito e aumento do endividamento” (HARVEY, 2011, p. 22). Algumas consequências dessa política de endividamento dos trabalhadores solidificariam a crise de 2008, que serão explanadas no item 2.3.

O processo de crescimento de capital financeiro, assim como o processo de “globalização” das empresas e dos trabalhadores, impulsionou a mundialização de circulação de capitais financeiros. Tal processo se dava pela flexibilização de legislação de diversos países, centrais e periféricos, que permitiam a circulação de capitais, sendo então utilizadas melhores taxas de câmbio e lucro.

O “globalizar-se” foi facilitado, conforme Harvey (2011), pelo desenvolvimento de:

- Derrubada de barreiras artificiais do comércio, como tarifas, cotas, entre outros.
- Instituição de uma nova arquitetura financeira global, para facilitar a circulação do fluxo internacional de capital-dinheiro líquido. Isso graças a um processo de desregulação das finanças que iniciou no fim dos anos 1970 e se manifestou incontrolável na década de 1990.
- “Containerização” dos transportes, diminuindo os custos com a circulação.
- Novos sistemas de comunicação permitiram uma organização mais rigorosa da cadeia produtiva de mercadorias.

Assim, recompôs-se um cenário que favoreceu a reorganização do capital produtivo e financeiro ao redor do mundo.

Outro traço significativo da crise de 1970 foi a existência de uma “[...] maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas” (ANTUNES, 2009a, p. 32).

O capital excedente de empresas norte-americanas começou a se expatriar em meados da década de 1960, expandindo-se na década de 1970 e se consolidando na década de 1980, ao produzir mercadorias globais. Ao contar com o capital dos países ricos e as peças produzidas nos países pobres, compunha-se o chamado produto global. Harvey argumenta que soma-se a esse avanço sobre o trabalho excedente a abertura da China para indústrias de todo o mundo e o colapso do bloco soviético (mais tarde), atraindo ainda mais trabalhadores para o trabalho assalariado global.

O quinto traço da crise estrutural do capital em questão é “[...] a crise do *Welfare State* ou do ‘Estado de bem-estar social’ e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado [...]” (ANTUNES, 2009a, p. 32).

O Estado de bem-estar social, como manifestação histórica da ação do Estado em diversos campos da política social, visava relacionar-se com o mercado, cuja finalidade era garantir estabilidade para a população. Behring e Boschetti (2011, p. 94) apontam como características deste Estado:

1) Responsabilidade estatal na manutenção das condições de vida dos cidadãos, por meio de um conjunto de ações em três direções: regulação da economia de mercado a fim de manter elevado nível de emprego; prestação pública de serviços sociais universais, como educação, segurança social, assistência médica e habitação; e um conjunto de serviços sociais pessoais; 2) universalidade dos serviços sociais; e 3) implantação de uma “rede de segurança” de serviços de assistência social.

As condições de crise desse modelo de Estado estavam:

- Na reação burguesa da crise econômica dos anos 1970, ou seja a queda do lucro não podia estar acompanhada do aumento da seguridade e do valor do trabalho;
- Na crise fiscal do Estado que era provocada pela estagnação do crescimento do capital, associada a um aumento da população e crescimento dos gastos públicos com o bem-estar social, que saltaram, em 50 anos, de 5% para 25% em média.

As diversas reações do capital ao *Welfare State* foram a pressão para que os gastos públicos com áreas como da saúde, educação, seguridade social e habitação fossem gerenciados pelo capital privado e não mais pelo Estado, via transferência de recursos do Estado para o capital privado, ou via desonerações e mudanças na política fiscal. Esse

processo não se findou nos países centrais e ainda possui ressonância nos países periféricos. Apesar de não ter consolidado um Estado de bem-estar social, o Brasil experimentou mudanças na política social entre 2002 e 2015, que se assemelhavam à configuração desse modelo de Estado. Todavia, presencia-se, a partir de 2016, um decréscimo nos gastos públicos com políticas sociais, ao mesmo tempo em que há, por parte do Estado, um movimento de não participação deste em áreas estratégicas, desoneração e transferência de recursos ao setor privado²⁴.

Na transição dos anos 1960 para os 1970, esses modelos fordista e keynesiano mostravam seu esgotamento na capacidade de satisfazer ao capital e ao trabalho. O capital experimentava taxas cada vez menores de crescimento e, conseqüentemente, de estagnação.

O esgotamento desse modelo foi impulsionado pelas mudanças no governo de dois países centrais do capitalismo (Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margareth Thatcher, na Inglaterra), que, impulsionados pelas ideias fiscais e de governo dos neoliberais²⁵, deram o golpe de misericórdia nessa forma histórica de capitalismo.

Somada à conjuntura, temporária, de aparente equilíbrio das forças capital e trabalho, está a crise econômico-política em torno do petróleo no Oriente Médio. O aumento da oferta de petróleo, fazendo com que o preço do barril caísse, provocou a reação dos países produtores de elevar o preço do produto. Tal movimento provocou nos países consumidores, em sua maioria centrais²⁶, um aumento da inflação, fato este que diminuiu ainda mais o lucro do capital.

Nesse sentido, Harvey (2011, p. 14) advoga que, após a Segunda Guerra Mundial, iniciou-se a primeira crise em escala global do capitalismo, que

[...] começou na primavera de 1973, seis meses antes de o embargo árabe sobre o petróleo elevar os preços do barril. Originou-se em um *crash* do mercado imobiliário global, que derrubou vários bancos e afetou drasticamente não só as finanças do Estado de modo mais geral. O *boom* japonês na década de 1980 terminou em um colapso do mercado de ações e preços da terra em queda (ainda em curso). O sistema bancário sueco teve de ser nacionalizado em 1992, em meio a uma

²⁴ No Brasil, as desonerações fiscais a empresas e os empréstimos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) configuram um importante avanço do setor privado ao fundo público. As desonerações diminuem ou zeram o pagamento de impostos de algumas empresas ao Estado, gerando diminuição na arrecadação. Os empréstimos do Estado às empresas fomentam, com juros abaixo do valor de mercado, incremento de capital privado.

²⁵ Tinham como principais representantes dessas ideias as Escolas de Chicago, com Milton Friedman, e a Escola Austríaca, com Friedrich Hayek e Ludwig Mises.

²⁶ Estados Unidos da América e países da Europa.

crise nórdica que também afetou a Noruega e a Finlândia, causada por excessos nos mercados imobiliários.

A articulação entre os mercados financeiros e o mundo da produção material é tamanha que o efeito das crises do capitalismo geram consequências diversas nos campos da economia, produzindo crescimento e crises desastrosas. Assim, os mercados financeiros avançam pós-1973 como um fundo de reserva para eventuais crises na produção material.

2.2.1. A crise de 1970 e as diretrizes para a formação dos trabalhadores

Há um claro posicionamento na virada dos anos 1960 aos 1970 sobre o toyotismo.

O novo método, iniciado pelos japoneses, e tornado possível pelas tecnologias da década de 1970, iria ter estoques muito menores, produzir o suficiente para abastecer os vendedores *just in time* (na hora), e de qualquer modo com uma capacidade muito maior de variar a produção de uma hora para outra, a fim de enfrentar as exigências de mudança (HOBSBAWN, 1995, p. 394).

E essa mudança não se restringe apenas à gestão da produção, pois há uma aberta diretriz no conjunto de mudanças para o capitalismo, e nesse conjunto a flexibilização é a palavra síntese desse processo.

Desse modo, flexível tornou-se palavra de ordem para a forma de produção das mercadorias. Então, diminuindo a rigidez da standardização fordista, flexibilização tornou-se símbolo da organização do capital em nível mundial, rompendo as últimas barreiras nacionais de regulação de capital e do trabalho. Essa palavra de ordem também se converteu em signo central da forma como o trabalho é apropriado e o trabalhador é formado.

A rigidez de linhas de montagem concentradas em poucos países, os grandes volumes de mercadorias gerando robustos estoques e a enorme especialização do trabalhador eram elementos característicos do fordismo/taylorismo, que são rompidos na chamada produção/acumulação flexível. Como as linhas de montagem se diversificam e são internacionalizadas, o volume de mercadorias em estoque diminui, adotando-se o modelo de produção “just in time”. Assim, o trabalhador necessário para operar tais mudanças é o trabalhador polivalente.

Para Alves, G. (2011, p. 43),

O toyotismo é a “ideologia orgânica” do novo complexo de reestruturação produtiva do capital que encontra nas novas tecnologias da informação e comunicação e no sociometabolismo da barbárie, a materialidade sociotécnica (e psicossocial) adequada à nova produção de mercadorias. Existe uma intensa sinergia entre inovações organizacionais, inovações tecnológicas e inovações sociometabólicas,

constituindo o novo empreendimento capitalista que coloca novos elementos para a luta de classes no século XXI.

A articulação de inovações (organizacionais, tecnológicas e sociometabólicas) conforma um cenário diferente no âmbito material e imaterial no capitalismo, que permitiria novas formas de apropriação do trabalho (vivo e morto) e ressignificação de anseios antigos²⁷ que encontraram ambiente para se desenvolver.

Inovações organizacionais

O toyotismo não se resume a uma forma de engenharia de produção, e sim a toda uma filosofia e mentalidade que alcançam tanto a produção material quanto o setor de serviço e da administração pública. Mais do que se apropriar do trabalho e dos seus mecanismos de realização, esse modelo de produção busca capturar a subjetividade, ou seja, cooptar o envolvimento dos trabalhadores no espírito da empresa. Isso porque “Os valores e dispositivos organizacionais do Sistema Toyota de Produção ou toyotismo tornaram-se ‘senso comum’ da gestão do capital” (ALVES, G., 2011, p. 43).

O modelo de organização da produção, intra e extraempresa, sofre alterações em relação ao modelo fordista. No campo da produção, o toyotismo advoga fortemente alguns elementos que se articulam

- à produção difusa, ou seja, a produção não está concentrada toda em uma fábrica. Isso amplia as redes de colaboradores, via terceirização, subcontratação, trabalho por encomenda, via trabalho domiciliar e clandestino;
- à produção flexível (produção de diversos produtos em uma só fábrica), que implica uma reorganização rápida do maquinário e uma produção de lotes menores, cujo processo foi denominado de nivelamento da produção; a flexibilidade também está ligada ao trabalhador, sua forma de contratação, estabilidade no emprego e remuneração por produção/meritocracia;
- à produção fluida, que se constitui como uma gestão informatizada dos fluxos de produção, com trabalhadores e máquinas polivalentes. Quanto ao trabalhador, espera-se dele a polivalência [saber intervir em diversos tipos de materiais] e a poliatividade [fazendo tarefas de produção, discussão, manutenção trivial e gestão produtiva];

²⁷ Alves, G. (2011) entende que a cooptação da subjetividade do trabalhador é um anseio antigo do capital que não se manifestou plenamente, dados os contextos históricos e ideológicos, mas que encontrou terreno fértil na reestruturação produtiva da década de 1970.

A fluidez e a flexibilidade da produção toyotista lançam novas questões para a produção da mercadoria. Sendo assim, a fragmentação da produção entre fábricas demanda uma rede de transporte e comunicação entre as empresas mais complexa e ágil, além de provocar uma ruptura na forma de organização dos trabalhadores. Não mais concentrados em uma fábrica, estes se encontram em condições diversas de salário, contratação, carreira e organização, em comparação com os trabalhadores fordistas.

Como as empresas realizam o que Alves, G. (2011) denomina de cooperação complexa da produção, o conjunto de empresas que produz um só produto possui tamanhos diversos. Desse modo, é possível haver uma grande empresa responsável pelo produto final e empresas menores que realizam partes da produção.

Essa complexificação da produção produziu efetivamente, no campo da produção, uma fragilização do valor do trabalho, manifestada em alterações na carreira do trabalhador e na forma de contratação, abrindo espaço para terceirizações e contratações informais (ANTUNES, 2009a).

A fluidez da produção, no âmbito do toyotismo, se deu pela possibilidade tecnológica do desenvolvimento de maquinário inteligente e complexo, como é o caso dos robôs. O controle das máquinas se deu também pelo avanço da microinformática, assunto que será aprofundado no próximo item.

A figura da esteira que movimentava a peça e do trabalhador que age sobre ela, controlando-a, regulando o trabalho vivo, seus erros e acertos, é substituída por um robô que executa grande parte do trabalho de produção. Na indústria automobilística, por exemplo, um só robô encaixa, solda e pinta um automóvel, além de controlar o processo caso algum erro aconteça. É nesse momento que a máquina ganha toque humano.

O Sistema Toyota de Produção exige não apenas máquinas automáticas, que funcionem sozinhas uma vez que estejam ligadas, mas máquinas automáticas “inteligentes”, capazes de parar diante de condições anormais, impedindo desse modo produtos defeituosos (ALVES, G., 2011, p. 55).

O trabalhador passa a gerenciar o trabalho das máquinas, precisando estar atento aos diversos processos realizados pelo robô, assim como gerenciar o *script* da ação das máquinas detalhado por programas de computador. A polivalência atinge tanto a máquina quanto os trabalhadores.

Os conjuntos de trabalhadores são reorganizados no interior da empresa, a partir de equipes que fiscalizam a qualidade da mercadoria produzida pela maquinaria, gerenciam a atuação dos demais trabalhadores frente a seus papéis, assim como antecipam possíveis problemas na produção (ALVES, G. 2011). Esse processo de controle geral e mútuo provoca, inclusive, uma reorganização em funções de supervisão da produção.

Termos como “equipe”, “engajamento” e “colaboração” passam a habitar o vocabulário da literatura empresarial, psicológica, e dos trabalhadores. Sob a influência de Taiichi Ohno²⁸, normalmente, os esportes coletivos e individuais são lançados como elementos metafóricos para convencer e tornar pessoal aos trabalhadores o conjunto ideológico do toyotismo.

Alves, G. (2011, p. 46) ressalta que a analogia com os esportes deixa claro que o essencial no espírito do toyotismo era a “[...] imprescindibilidade do ‘engajamento’ moral-intelectual dos operários e empregados na produção do capital (o que implica a necessidade da ‘captura’ da subjetividade do trabalho vivo pelos ditames da produção de mercadorias).” Objetiva-se, no toyotismo, a reorganização da produção material, das formas de pensamento, da ação e envolvimento com o trabalho.

O mote da superação/continuidade do toyotismo possibilitou formar subjetividades cada vez mais úteis à empresa, mas não pela negação da inteligência e sim pela formação de uma inteligência funcional. As habilidades cognitivas e comunicacionais ganham destaque no modelo flexível dada às alterações na organização da produção. Sendo assim, sai de cena o “gorila amestrado” e entra o “colaborador pós-moderno”, que, com base em sua história, colabora para o desenvolvimento da empresa.

Na verdade, a “captura” da subjetividade é a “subjetividade às avessas”. O avesso não significa a subjetividade ao contrário. Na verdade é outra subjetividade. O que parece ser a recomposição do velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado é o seu “simulacro”. O que significa que a solicitação da inteligência, da fantasia e da iniciativa do trabalhador se dá no interior de uma nova rotinização do trabalho (ALVES, G., 2011, p. 64).

A racionalidade é cínica, pois não esconde seus mecanismos e coopta sujeitos a fazê-los mesmo assim, ainda que possa ficar claro o significado de destruição do trabalho. Se, por um lado, a intensificação física do trabalho aparentemente diminuiu, há um sistemático e amplo incremento da intensificação psicológica e da racionalidade funcional do trabalhador.

²⁸ Segundo Alves, G. (2011), criador do Sistema Toyota de Produção, tratando-o de modo sistemático em sua obra *O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala*.

A própria forma de gestão da produção foi modificada para esse novo momento. Com isso, figuras como do trabalhador unilateral e dos supervisores de produção caíram cada vez mais em desuso, dado o novo modelo de gestão do trabalho. O clássico desenho fordista de produção, um trabalhador por máquina, passa por transformação no modelo japonês, graças ao auxílio da modernização do maquinário com o uso de novas tecnologias.

Inovações tecnológicas

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) constituem-se como um importante elemento de caracterização da sociedade global e da mundialização do capital concentrado. Além de reorganizar os fatores de produção, essas tecnologias contribuíram para a depreciação do trabalho organizado.

Consoante Garcia (2009, p.137),

As TIC, em suas funções de produção, processamento e distribuição da informação, transformam-se em núcleo central da atividade produtiva do capitalismo de ponta, garantindo poder àqueles que têm o controle sobre o conhecimento e a informação. [...] que é uma forma mais eficiente de exercer o controle e o poder de forma camuflada, invisível. O acesso privilegiado à informação, o acesso ao conhecimento técnico científico e às últimas descobertas tecnológicas constituem fator estratégico na competição entre indivíduos e grupos corporativos empresariais.

Longe de estarem em uma posição neutra e acessível, como sublinham os mais entusiastas das TIC, o conhecimento e a informação constituem dinâmicas de concentração e de controle por parte de grupos e indivíduos que detêm capital financeiro e exercem, no jogo de poder capitalista, dosagem, manipulação e comércio da informação, do conhecimento e das tecnologias. Mesmo com movimentos que oferecem resistência²⁹ a esse processo de controle e manipulação da informação, o domínio das tecnologias e da informação, em âmbito global, segue o movimento de hegemonia aqui descrito.

A terceira revolução industrial, de base microeletrônica, promoveu uma transformação na produção que permitiu uma variabilidade dos processos, uma vez que a atividade de máquinas e robôs se complexificou ganhando progressiva automação. Essa variação de demandas que as máquinas permitem facilita o processo de reorganização da produção, assim como a diminuição do desperdício pelo erro. Por outro lado, também favorece a diminuição de trabalhadores engajados na produção e com as máquinas, aprofundando o desemprego

²⁹ Na esfera das TIC, estão os movimentos de *software* livre e de liberdade da informação, como o sítio *Wikileaks*.

estrutural e a recolocação de trabalhadores em outros postos e setores de trabalho, como, por exemplo, o setor de serviços (ALVES, G., 2011).

Essa revolução industrial é marcada pela terceira revolução tecnológica com o desenvolvimento da grande indústria articulada aos avanços da informática e pela quarta revolução tecnológica - a revolução das redes informacionais/ciberespaço.

Para Alves, G. (2011), nesse estágio de maquinaria capitalista, o ciberespaço e a informação ganham centralidade: o ciberespaço, por seu potencial organizativo e controlador; e a informação, por sua forma de mercadoria, tanto implementando produtos como por ela própria se tornar mercadoria.

Esse processo de associação entre o maquinário microeletrônico e as redes comunicacionais interativas ou controladoras constitui o que o autor chama de cooperação complexa, com a interpenetração (não a fusão ou substituição) das forças produtivas materiais, sociais e humanas. Porém, existe aí uma grande contradição, em virtude de uma enorme possibilidade de associação homem máquina e desenvolvimento sociotécnico e, igualmente ou superior, negação do humano no processo de trabalho, no processo de humanização (compreender e criar o que existe) e na apropriação do produto e de seu excedente.

No processo de transformação da maquinaria informática, não só o maquinário é transformado, mas também o próprio trabalho vivo. Sennet (2014, p.79) exemplifica esse processo observando o trabalho de uma padaria³⁰:

A panificação computadorizada mudou profundamente as atividades físicas de balé da padaria. Agora os padeiros não têm contato físico com os materiais ou as bisnagas de pão, monitorando todo o processo por ícones em telas que mostram, por exemplo, imagens da cor do pão, extraídas de dados sobre a temperatura e tempo de cozimento dos fornos; poucos padeiros veem de fato as bisnagas que fazem. Suas telas de trabalho são organizadas da conhecida maneira do Windows; numa delas aparecem ícones para muito mais tipos diferentes de pão do que os que eram preparados antes – bisnagas russas, italianas, francesas, todas possíveis toando-se a tela. O Pão tornou-se uma representação numa tela. Como consequência de trabalhar dessa forma, os padeiros não mais sabem de fato como fazer pão.

Essa transformação implica e demanda uma mudança qualitativa no fazer e no saber do trabalhador. Deslocando de um fazer mais manual e ligado a uma inteligência sensório-motora, as formas de trabalho em relação com as máquinas contemporâneas exigem dos trabalhadores ações mais abstratas e de concepção. Há uma diminuição das ações motoras

³⁰ Observação referente à pesquisa que o autor desenvolveu e exposta em Sennet (2014).

(mas sem eliminá-las) e assumem protagonismo as ações de reflexão, da objetivação por informações e concepções.

A mudança de atividades proporcionada pelas TIC no trabalho flexível assevera ainda mais a perda de controle do processo de trabalho pelo trabalhador, visto que cada vez mais o trabalho vivo pertence ao capital por intermédio da maquinaria e das modernas tecnologias (ALVES, G., 2011). Ademais, torna-se visível uma atitude de subsunção formal-intelectual do trabalhador ao capital, que exige cada vez mais trabalhadores flexíveis, capazes de mudar de postos de trabalho, aceitar demandas flexíveis, enfrentar imprevistos, polivalentes, e constantemente atualizados em suas competências e aprendendo novas.

Todo esse processo de nova cultura de base informacional produz uma nova subjetividade conformada com o sujeito “inteligente”, capaz de lidar com a máquina, identificar problemas/melhorias e propor soluções. Essa face, aparentemente branda e colaborativa do capitalismo contemporâneo, imprime um controle mais velado e menos formalizado da força de trabalho, o que evita resistência e conflitos.

Inovações sociometabólicas

A mudança na forma do capital e em suas demandas ao trabalho não está restrita à gestão/organização da produção, mas avança sob a lógica da manipulação em diversos campos da vida, por meio de valores que se amplificam como naturais elementos do capitalismo no seio da reprodução social. As mudanças sociometabólicas manifestam-se como “[...] mudanças no metabolismo social que contribuem para o novo clima ideológico (e emocional) dentro das grandes empresas” (ALVES, G., 2011, p. 89).

Nesse sentido, diversos processos se constituem, em suas particularidades e relações, como construtores de sociabilidades e formas de humanização, sob a tensão entre a humanização toyotista (e precária) e a humanização plena. Isso porque, “na verdade, o mercado é alçado à instância estruturante da vida social” (ALVES, G., 2011, p.102). É possível identificar tais alterações no âmbito da cultura de massa e organizacional, nas expectativas e utopias da vida contemporânea e na formação das novas gerações.

No que se refere ao âmbito da cultura de massa e organizacional, um novo vocábulo e conteúdo sociocultural é constituído, pois, tomando conta de diversos espaços e instituições sociais,

As inovações sociometabólicas do capital se disseminam por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e, inclusive, igrejas, que constituem uma plethora de “valores, expectativas e utopias de mercado” que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social. Eles são uma espécie de “nova língua” ou espécie de vulgata do capitalismo neoliberal (ALVES, 2011a, p. 90).

Os valores do capitalismo flexível chegam aos mais diversos locais e relações, impregnando seus sentidos e retirando outros sentidos possíveis de práticas e tempos de lazer, afetividade e construção humana.

Um dos elementos fortes que colocam sobre a reprodução social e a formação humana elementos de identidade com a reestruturação produtiva toyotista é a crescente publicação, tanto na literatura geral quanto na empresarial/administrativa, dos livros com conteúdo de autoajuda.

A aceitação popular da ideologia flexível se materializa em *workshops*, livros, cursos, nos quais conceitos fundamentais do toyotismo formam conceitos caros à nova forma de organização, como mudança, flexibilidade, aceitação do novo, sensação de liberdade, entre outros.

A ofensiva do capital não se restringe apenas à instância da produção propriamente dita, mas atinge hoje, mais do que nunca, sob o capitalismo manipulatório, instâncias da reprodução social, colocadas como nexos orgânicos da produção como totalidade social. Deste modo, é pela tempestade ideológica de valores, expectativas e utopias de mercado que se busca formar o novo homem produtivo do capital (ALVES, G., 2011, p. 89).

Em tempos de mercantilização universal, a ótica do valor envolve os mais diversos campos da vida social e da reprodução social. Os valores do toyotismo são transferidos para os diversos elementos da vida social, buscando, pela hegemonia da mídia social, a consolidação do mercado como instância estruturante das utopias da vida contemporânea.

Existe um pressuposto material que permite a disseminação dos valores-fetice que nascem na fábrica: a coletivização do valor que caracteriza o capitalismo tardio, ocasionando a corrosão das delimitações inscritas do espaço da produção e do espaço da circulação e da vida social. (ALVES, G., 2011, p.103).

Sob esta investida do valor e do mercado à vida individual, os sujeitos precisam estar atentos a todos os elementos da existência e maximizar a capacidade dos sujeitos de se autorresponsabilizarem pelas suas necessidades.

Estar em constante condição de se empregar, capacitado, e disposto a inovar são características de outro importante signo que toma de assalto a vida cotidiana - a

empregabilidade. Isso porque o mito do autoempreendedor escamoteia as contradições reais do capitalismo contemporâneo individualizando tudo.

Se por um lado toda a vida e seus aspectos são tomados pelos negócios, aparentando ser essa a única forma viável de se existir, o contrário também é verdadeiro, pois o negócio precisa ser a substância da vida contemporânea. A organização da produção na fábrica deve assumir uma forma “colaborativa”, considerando cada setor como autônomo e associado aos demais que empreendem entre si. Desse modo, o trabalhador assume a figura de “colaborador”.

A formação do novo homem não se encerra nos trabalhadores ativos, mas também se estende às gerações que iniciam ou ainda nem iniciaram a vida laboral. Assim, a juventude é uma população privilegiada para a disseminação e inculcação das novas formas de socialização.

Mudanças nas expectativas de carreira e sustento financeiro e nos valores enfatizados no trabalho são o principal mote de mudanças ocorridas nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Valores transformam-se, caracterizando o trabalho e os sujeitos.

Vejam a questão do compromisso e lealdade. “Não há longo prazo” é um princípio que corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo. [...] O esquema de curto prazo das instituições modernas limita o amadurecimento da confiança informal. Uma violação particularmente flagrante do compromisso mútuo muitas vezes ocorre quando novas empresas são vendidas pela primeira vez. Nas empresas que estão começando, exigem-se longas horas e intenso esforço de todos; quando a empresa abre o capital – quer dizer, oferece ações publicamente negociadas – os fundadores podem vender e pegar o dinheiro, deixando atrás os empregados de níveis inferiores (SENNET, 2014, p. 24).

A mudança no toyotismo não é só de tecnologia, mas também um investimento geracional em novas pessoas que aderem ou já vem formadas sob o “espírito” do toyotismo. A mudança na linguagem é um elemento importante na captura da subjetividade, uma vez que esse é um mecanismo de dominação toyotista.

A reestruturação produtiva e o trabalhador

O conjunto das inovações do modelo de acumulação flexível produziu efeitos nas profissões, extinguindo algumas e dando nova função a outras. A valorização do trabalho também se altera impactando os referenciais de inserção dos trabalhadores nas profissões. Esse processo se deu em uma refuncionalização de demandas históricas dos trabalhadores pelo capital, como afirma Antunes (2009b, p. 233):

[...] os capitais utilizaram-se de expressões que, de certo modo, estiveram presentes nas lutas sociais dos anos 1960, como *controle operário e participação social*, para dar-lhes outras configurações, muito distintas, de modo a incorporar elementos do discurso proletário, porém, *sob clara concepção burguesa* (ANTUNES, 2009b, p. 233).

Essa refuncionalização e complexificação da produção gerou efetivamente, no campo da produção, uma fragilização do valor do trabalho, manifesta em alterações na carreira do trabalhador e na forma de contratação, abrindo espaço para terceirizações e contratações informais (ANTUNES, 2009a).

No que tange à (des)valorização do trabalho, um dos aspectos principais é a substituição da carreira como longo prazo de desenvolvimento da profissão.

O sinal mais tangível dessa mudança talvez seja o lema “Não há longo prazo”. No trabalho, a carreira tradicional, que avança passo a passo pelos corredores de uma ou duas instituições, está fenecendo; e também a utilização de um único conjunto de qualificações no decorrer de uma vida de trabalho. Hoje, um jovem americano com pelo menos dois anos de faculdade pode esperar mudar de emprego pelo menos onze vezes no curso do trabalho, e trocar sua aptidão básica pelo menos outras três durante os quarenta anos de trabalho (SENNET, 2014, p. 21).

No Brasil do governo Temer, esse processo de precarização e fragmentação da formação/trabalho está posto no texto da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). A divisão do ensino médio em uma parte dedicada à Base Nacional Comum Curricular e outra a diversos itinerários formativos, cinco ao todo³¹, materializa e naturaliza, também nas instituições educacionais, a volatilidade das profissões, a reconversão profissional e a formação rápida e flexível. Caso necessite, por algum revés do mercado, o estudante volta ao ensino médio e se forma em algum outro itinerário e quiçá inserir-se-á em outro campo profissional.

Com efeito, em tempo de acumulação flexível, a valorização dos cursos formais que o cidadão realizou, o tempo de profissão, o reconhecimento social de uma profissão são subsumidos pela competência do sujeito em relação a um determinado trabalho (RAMOS, 2002).

Assim, o valor do trabalho seria dado pela competência do sujeito em situações específicas da empresa e de sua capacidade de se recolocar em situações e contextos diferentes da organização da produção. O diploma, o tempo de carreira, a valorização social

³¹ I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V - Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017a).

da profissão teriam menor valor no trabalho contemporâneo, significando, com isso, pouca garantia de remuneração melhor para o trabalhador.

No marco da competência, reconfigura-se a dimensão ético-política da profissão, mediante a ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica. Sob as novas relações de produção haveria, então, a tendência de se configurar uma profissionalidade de tipo liberal. Esta se baseia no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo tardio. A construção da identidade profissional torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios externos. Funda-se um novo profissionalismo: estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes empresas, para o subemprego ou para o trabalho autônomo (RAMOS, 2002, p. 284).

Como consequência do processo de constante mudança da organização do trabalho toyotista, a centralidade do domínio técnico-conceitual desloca-se, como indica Stroobants (1997, p.141), pois

[...] as competências se enriquecem também com todas as aptidões que se destacam dos saberes técnicos: saber-ser, “saberes-sociais”, capacidades de se comunicar, representações. A fórmula mais corrente para definir todas essas capacidades consiste em justapor a palavra “saber” a uma ação ou verbo de ação. O *savoir-faire* subdivide-se em uma espécie de módulos que correspondem a tarefas ou a funções diferentes. Falar-se-á, por exemplo, de “saber-agir”, “saber-transformar” e de “saber-de-perícia”. Portanto, essas competências, supostamente mais reais do que as capacidades oficialmente reconhecidas, mais eficazes que os saberes formais, definem-se também por oposição aos saberes escolares.

A modificação da organização da produção toyotista lançou novas questões sobre o conhecimento: a formação dos trabalhadores e o valor do trabalho. E as consequências dessa reorganização exerce influência nas empresas e, progressivamente, nas escolas.

O processo desencadeado pela reestruturação produtiva, com base no modelo de competências profissionais, modifica a organização do trabalho, inserindo-se nas ações empresariais e escolares, visto que

O modelo das competências profissionais é o terreno ideológico a partir do qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho. Este será o novo léxico ideológico que permeará a pedagogia escolar e empresarial imbuída do espírito toyotista (ALVES, G., 2011, p. 76).

Tal modelo auxilia no processo de reconfiguração das profissões, elevando os aspectos individuais e de ação dos sujeitos e lhes dando importância superior. Emerge, então, uma virada nas formas de agir, educar e organizar os trabalhadores, que garantiria as características do trabalho contemporâneo.

No âmbito da pedagogia escolar, o modelo de competências dialoga com proposições filosóficas, psicológicas e pedagógicas e é amparado, segundo Ramos (2002), por uma concepção natural-funcionalista de homem e uma concepção subjetivo-relativista de conhecimento.

A concepção natural-funcionalista de homem advoga que a competência é um fator determinante e natural ao processo de produção. As formas de organização do trabalho e as instituições que o organizam no capitalismo não são objetos de análise aprofundada, histórica e com foco nas contradições³². Seja em sua forma condutivista – que analisa a conduta dos sujeitos no sistema-, seja em sua forma construtivista - em que os eventos que provocam o equilíbrio e o desequilíbrio são o foco-, “[...] a competência configura-se como uma noção adaptadora do comportamento humano à realidade contemporânea (RAMOS, 2002, p. 289).

Sobre a concepção subjetivo-relativista de conhecimento, Ramos (2002, p. 292) apresenta que

A concepção natural-funcionalista de homem redundava numa concepção subjetivo-relativista de conhecimento. Isto é, o processo de construção do conhecimento pelo indivíduo seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social. Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado a modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro.

Se não há representação da realidade objetiva, o processo de aquisição do conhecimento se dá na adaptação do que está posto, em sua “fruição” e reprodução. A lógica pós-moderna em voga nas ciências humano-sociais dão substrato e sustentação a essa concepção de conhecimento. No âmbito da formação por competências, a experimentação prática do trabalho, tal qual como se busca aprimorá-lo, é o cerne da pedagogia.

Sob esse novo paradigma, os conteúdos da formação humana dirigida à classe trabalhadora também se alterou. Operações manuais e conteúdos básicos de leitura e matemática dividiram espaço com conhecimentos de informática e científicos básicos e, talvez o mais importante, conhecimentos relacionais e afetivos. O chamado “aprender a ser” e o “aprender a viver junto”, advogados pela Unesco, princípios constantes em Delors (1998), são um reflexo da ênfase na subjetividade exigida pelo mercado de trabalho. O saber conviver

³² Ramos (2002) indica, como teorias que fundamentam esse processo, a Teoria Funcionalista e a Teoria Geral dos Sistemas. Para maiores informações, conferir a referida autora nas páginas 285 a 289.

estimula não só a “fraternidade” no ambiente de trabalho, mas também o desenvolvimento de trabalhos em equipe, por exemplo, nos Ciclos de Controle de Qualidade (CCQ). Sobre o modelo das competências, Ramos (2002, p. 221) afirma que

No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar.

A mudança nos conteúdos escolares, agora centralizados em conhecimentos práticos e relacionais, opera a “docilização” do trabalhador, contribuindo para a legitimação de um *corpus* formativo da classe trabalhadora, que tem a escola pública como principal lócus de formação dessa classe. Nessa formação, predominam os conhecimentos do “aprender a aprender” em detrimento dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, como bem argumenta Duarte (2004, p. 156):

[...] em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender alguma coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. Assim, como ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só lhe restando vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo.

O modo de produção, a flexibilização do trabalho e das condições de trabalho/valorização, desprovidos de uma formação aprofundada, induzem uma formação dos trabalhadores acrítica, polivalente, neotecnicista e esvaziada.

Na educação brasileira, o “modelo das competências” tem ampla inserção nos anos 1990 com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que implementou a refuncionalização do Estado a partir de Bresser-Pereira (1997). Este modelo, aplicado à pedagogia escolar, impactou a elaboração da LDB (1996), do Plano Nacional de Educação (2001), das Diretrizes Curriculares da Formação de Professores da Educação Básica (2002) e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem por competências, inspirados no fazer e nos resultados. Atualmente, há um aprofundamento desse modelo nas ações do governo Temer, especialmente na Reforma do Ensino Médio e no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

A incorporação do modelo de competências na educação auxilia na ressignificação das dimensões individuais e coletivas dos sujeitos, especialmente em contraposição às características do fordismo. Há uma valorização dos aspectos individuais e subjetivos do trabalho e da aprendizagem, especialmente ancorados na prática e na solução de situações-problema. No âmbito coletivo, há um incentivo de competências relacionais e sociais para lidar com a produção coletiva dos CCQ. O processo de adesão dos trabalhadores a essa forma de organização do trabalho se dá pelo pagamento de bônus, individualmente ou por CCQ.

A inculcação nos trabalhadores de que o progresso da empresa também é progresso individual do trabalhador, especialmente com as políticas de bônus³³, abre as portas para a naturalização do modo de ser do capital flexível ao próprio modo de ser, aprender e agir do trabalhador.

No campo educacional, a pedagogia de bonificação do capital é inserida sob o discurso da meritocracia. O controle por resultados, de alunos e professores, é construído sobre a racionalidade do “mérito” em testes estandardizados de escala global. Sobre os alunos, a racionalidade meritocrática elege padrões que congregam os estudantes em resultados médios, prejudicando os que se encontram acima da média e também os abaixo dela, uma vez que professores se concentram em atingir os padrões de qualidade com os alunos chegando apenas aos níveis médios. Os efeitos dessa racionalidade sobre professores e escolas são: a redução da motivação do trabalho docente ao dinheiro; exposição pública e desmoralização de professores e escolas com “baixo rendimento”; adoção de critérios e métodos de cálculo questionáveis para avaliação do docente e da instituição; e a longo prazo não há certeza de melhoria do desempenho dos estudantes (FREITAS, 2012).

Inspirada na teoria de competências e no modelo toyotista de gestão e bonificação por produtividade, atualmente a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás aderiu à prática de concessão de bônus aos professores que dedicam 60 horas/semanais à docência, sem direito a abono de faltas. Esse processo tem levado os profissionais a um

³³ As empresas, especialmente as toyotistas, implementaram diversas ações de remuneração e delegação de poder aos trabalhadores com a finalidade de “integrá-los” à empresa e fazer com que eles sentissem e se vissem como parte/donos. A bonificação por produtividade e a elevação na hierarquia da empresa aos funcionários que resolvessem problemas e criassem novos processos de produção mais rentáveis são alguns exemplos desse processo.

processo de mal-estar no trabalho, à semelhança do ocorrido com os trabalhadores flexíveis (ALVES, G., 2011).

Desde os bancos escolares, os sujeitos ajustam-se à meritocracia e à gestão por competências. Essa forma de gestão guia a inteligência e a ação do trabalhador para os problemas e necessidades da produção da empresa local, restringindo a capacidade intelectual e encarcerando-a às necessidades da empresa e do capital.

2.2.2 O modelo flexível e a educação a distância

As chamadas novas exigências sociais impostas pelo capitalismo flexível dialogam com a educação e suas formas de organização. No que tange à EaD, Belloni (2003) aponta que, a partir dos anos 1970, o modelo fordista apresentava-se cada vez menos adequado às novas formas sociais de educação.

No conjunto de alterações globais do capital, o crescimento do setor de serviços orienta mudanças no tocante à formação do trabalhador, buscando superações para as inadequações do fordismo. No campo da EaD, a defesa de um “pós-fordismo”³⁴ implicava a adaptação aos interesses do “cliente”, personalizando o serviço em contraponto à lógica de produção estandardizada e em massa de produtos educacionais.

Como ampliam criticamente Silva Júnior e Martins (2013, p. 240),

O pós-fordismo, identificado com o modelo japonês de produção, sugere estratégias de alta inovação dos produtos, variedade na produção com base no uso intenso das tecnologias, da flexibilização da produção, da mão de obra mais qualificada, da responsabilização do trabalhador e supressão da tradicional divisão do trabalho e do rígido controle. [...] No plano da EaD, os princípios do pós-fordismo são representados por mais exigências de qualificação dos trabalhadores, flexibilização e diversificação dos cursos, que podem ser oferecidos de modo presencial, a distância e/ou semipresencial. Além disso, existiriam outros elementos, tais como atender às necessidades dos alunos.

Tais apropriações educacionais de características do toyotismo aparecem no campo da EaD, algumas vezes indicando explícita relação com o mercado de trabalho, outras vezes escamoteadas em explicações cognitivistas e filosóficas da educação do novo século.

Segundo Belloni (2003), no campo da EaD, a crítica aos modelos fordistas surgem com base na concepção de educação aberta. Esta indica que, devido às constantes transformações no mundo do trabalho, os modelos educacionais devem ser mais flexíveis às

³⁴ Utilizamos o termo pós-fordismo para manter o diálogo com os autores da EaD. Este é identificado com o modelo japonês de produção, o toyotismo.

demandas do mundo contemporâneo, mais integrados a estudos e práticas presenciais e a distância e mais horizontais, privilegiando uma educação ao longo da vida.

Se o modelo fordista era caracterizado pela produção em massa e padronizada, o modelo flexível é baseado na educação aberta. Este demanda que

[...] a adaptação dos serviços ao perfil individual do usuário pode ser conseguida através do fracionamento dos serviços de educação e formação em módulos menores, o que facilitaria a escolha e a composição de um “menu” personalizado [...]. Esta perspectiva, porém, exigirá do estudante-usuário competências de autoestudo e de autogestão [...] (BELLONI, 2003, p. 19).

A edição de formas de educação do trabalhador, mediante o modelo pós-fordista de educação aberta, organiza currículos, modalidades e práticas de acordo com a procura dos indivíduos.

Apesar de alguns estudiosos da EaD ensejarem um afastamento de modelos educacionais a distância com modelos de organização da produção,

[...] a relação de influência parece continuar: as novas formas ou os novos modelos de AA³⁵ que pretendem indicar os caminhos desta modalidade de ensino a distância vão buscar inspiração... nos paradigmas econômicos e da sociologia industrial, nomeadamente no pós-fordismo [...] (BELLONI, 2003, p. 19).

A defesa de modelos flexíveis de educação a distância vem associada à indicação de que estes seriam mais democráticos e que respeitariam mais a subjetividade, tanto de professores quanto de estudantes.

Segundo Silva Júnior e Martins (2013, p. 241),

Essa nova concepção (conceito) de educação (a distância) é parte da política do Estado implementada com base nas recomendações dos órgãos de fomento, como o relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de autoria da Comissão Internacional sobre Educação, coordenada por Jacques Delors (2006), sobre a educação para o século XXI.

As orientações pedagógicas e as reflexões da mudança necessária para o século XXI, contidas no referido relatório da Unesco, permeiam os discursos, os documentos e as práticas educativas do final do século XX e início do século XXI. É possível perceber, no centro desse processo, algumas mudanças que aproximam a educação a distância das mudanças do modelo flexível.

³⁵ Segundo Belloni (2003), Aprendizagem Aberta.

A inserção das características do modelo toyotista no âmbito educacional se dá, segundo Duarte (2008), pelo desenvolvimento das pedagogias do “aprender a aprender”³⁶. Tais pedagogias concentram características comuns, como a focalização em aspectos individuais e a defesa de métodos ativos de aprendizagem, especialmente pela experiência. Como abordado anteriormente, tais características compõem a pedagogia das competências, que, por sua vez, demonstra estreita relação com o modelo flexível de produção.

Quatro posicionamentos são fundamentais para Duarte (2008) caracterizar as pedagogias do “aprender a aprender”: a aprendizagem autônoma, ou por si mesmo, é mais desejável; a aquisição de um método de aprendizagem é mais importante que apreender conhecimentos historicamente produzidos; a atividade do aluno deve ser dirigida por seus interesses e necessidades; a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem o acelerado processo de mudança.

A base conceitual do primeiro posicionamento é a distinção dos modelos massificados de educação centrados no professor, adotando-se modelos flexíveis que privilegiam os discentes como centro do trabalho educativo.

Esse movimento propõe a autonomia do aluno como finalidade do processo educacional, devendo o discente desenvolver formas de aprender sozinho. Desse modo, o estudante deve ser colocado em diversas situações “cotidianas” e “problemáticas” para que desenvolva capacidades reflexivas e crie formas, novas ou não, de mobilização de conhecimentos. Ou seja, “[...] trata-se do fato de que as pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2008, p. 8).

Deixar o estudante em situação de aprender sozinho, sem a mediação de um professor ou com pouca interferência deste, significaria, segundo a EaD flexível, colocá-lo em possibilidade de criar formas ativas de busca, seleção e validação do conhecimento disponível. Nesse sentido, Belloni (2003, p.102-103) afirma que

Um processo educativo centrado no aluno significa não apenas a introdução de novas tecnologias na sala de aula, mas principalmente uma reorganização de todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento de capacidades de autoaprendizagem [...]. A concepção de estratégias adequadas de utilização dos

³⁶ A pedagogia das competências, o construtivismo, a Escola Nova e os estudos do profissional/professor reflexivo.

materiais e tecnologias de aprendizagem a distância, que são tão ou mais importantes que os próprios materiais, é fundamental para o sucesso de uma ação educacional a distância. Estas estratégias devem ser parte integrante dos materiais, tendo como objetivo promover, orientar e facilitar a aprendizagem autônoma.

A autonomia do aluno se restringe à identificação dos conhecimentos e seleção das situações em que estes mais se aplicam. Tal processo pouco se centra no conhecimento historicamente produzido, na forma de organização das ciências e seus conhecimentos, ou então nas contradições, opressões e superações presentes na produção e veiculação do conhecimento na sociedade.

Nesse contexto, as atividades e os papéis educativos se alteram, sendo direcionados para outras finalidades e funções educacionais,

Assim, tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo "aula" como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento (MORAN, 2002, p.2).

A motivação e as formas de aprender assumem a centralidade do trabalho educativo, anteriormente ocupado pelo professor e pelo conhecimento sistematizado. O posicionamento de adoção da autonomia do aluno, sob o molde flexível, privilegia experiências em situações específicas, mobilizando apenas conhecimentos necessários para a solução do problema. Esse contexto, próximo ao escolanovismo, limita a autonomia e a criatividade dos indivíduos, colocando-os na solução de problemas já existentes. A autonomia do sujeito frente às condições limitantes do trabalho, da sociedade e da educação é empobrecida sem a aquisição de conhecimentos aprofundados sobre a realidade social.

Associado ao primeiro posicionamento, e para que a autonomia intelectual seja possível, é necessário que haja uma ênfase no método de aquisição dos conhecimentos, sendo este o segundo posicionamento. Duarte (2008, p. 8) indica que, para as pedagogias do “aprender a aprender”,

[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente.

A apropriação de um método de conhecer é mais bem valorizada do que adquirir conhecimento, porque, supostamente, permite conhecer a todo momento em qualquer lugar. Dessa maneira, estar em constante condição de conhecer é melhor, segundo o aprender a aprender e o toyotismo, do que conhecer um conjunto de conhecimentos já construído pela

humanidade. Tal processo é considerado mais útil às constantes mudanças no mundo flexível do que o conjunto de conhecimentos, que pode ser classificado como “obsoleto” em tempos pós-modernos.

A autonomia do aluno e a aquisição de um método de conhecer, segundo as pedagogias do aprender a aprender, só são eficazes se estiverem voltadas ao indivíduo. O terceiro posicionamento sinaliza que, para que o método de conhecer seja individualizado, é preciso que os interesses dos sujeitos/discentes sejam o centro do processo.

A ideia de autoaprendizagem – ausente ou apenas implícita nas definições behavioristas e economicistas – é, no entanto, crucial para a educação a distância [...] na EaD o sucesso do aluno (isto é, a eficácia do sistema) depende em grande parte da motivação do estudante [...]. Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de autoaprendizagem (BELLONI, 2003, p. 30-31).

O processo de ensino, segundo essa perspectiva, deve passar por uma reestruturação, adotando-se um modelo individualizado de educação. Esse processo se dá em resposta, e pela negação, da massificação do conhecimento, tão operada pelo modelo fordista aplicado a essa modalidade.

O acompanhamento da mudança no mundo da produção do fordismo ao toyotismo é objeto de atenção do campo da EaD. No processo de reestruturação produtiva, o aumento do setor de serviços é um indicador de mudança no capitalismo, que se curva ao consumo. Belloni (2003, p.14) aponta que, no âmbito da EaD flexível, a diferenciação dos modelos fordistas e massificados se dava na adoção de outros referenciais de organização. E “uma forma de superar este impasse seria considerar a EaD não como uma atividade do setor secundário (industrial), mas como uma atividade de prestação de serviços (setor terciário)”.

Ao apontar a diferença fundamental entre o modelo fordista e o flexível baseado na AA, Belloni (2003, p. 20) indica que

Os discursos sobre AA, ao contrário, colocam ênfase nas necessidades específicas e/ou mercados disponíveis e nos meios necessários para atender estes mercados. Esta é a diferença fundamental entre estes dois modelos: a ênfase na demanda, seja do ponto de vista do sistema de produção, seja desde a perspectiva das exigências e expectativas do estudante, considerado como consumidor. Tal perspectiva condiz perfeitamente com a filosofia da centralidade do aprendente como princípio orientador da aprendizagem aberta e a distância. Isto pode significar também que as instituições educacionais incorporem formas de flexibilidade de gestão de processos de trabalho encontradas na empresa privada.

O mercado e os negócios são alçados a estruturantes na vida social, imbricando-se nas experiências educacionais, na organização da gestão e na definição dos currículos. Como lógica social global do toyotismo, esse processo invade a educação formal e encontra, na EaD, terreno fértil de propagação. Os sujeitos sociais envolvidos no processo educacional, em especial os estudantes, são seduzidos pela ideologia do mercado aplicada à formação. Desse modo, o corpo discente é alçado à condição de “cliente”, que organiza sua formação da maneira que lhe parecer mais adequada, ou então de acordo com as exigências do mercado.

Os interesses individuais dos estudantes precisam ser conhecidos para se tornarem a bússola do trabalho educativo. Algumas demandas sociais, coletivas e supraindividuais, são colocadas à margem na educação. Assim, na perspectiva das pedagogias do “aprender a aprender”,

[...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança [...] além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança [...] (DUARTE, 2008, p. 9).

A exaltação ao interesse individual, em detrimento do interesse coletivo, torna-se uma marca comum da pedagogia do “aprender a aprender” e do toyotismo. A aceitação de que só é verdadeira a aprendizagem se for motivada por um interesse individual suscita o individualismo nas práticas escolares.

É mister lembrar que, após a crise de 1970, as mudanças na forma de organização do trabalho foram acompanhadas de investidas na transformação da subjetividade e das aspirações dos trabalhadores. Sendo assim, assumir vontades do capital como vontades individuais é um dos grandes empreendimentos do toyotismo, que se vale do engajamento do trabalhador com diversas atividades da empresa de produção e controle.

A centralidade no indivíduo e a hipervalorização do aprender sozinho consolidam a noção de responsabilização do sujeito por sua aprendizagem. O quarto posicionamento se articula ao anterior pela necessidade acelerada de mudança própria do toyotismo. Consoante a ideologia flexível, incorporada pelas pedagogias do “aprender a aprender”, como o mundo se encontra em constante mudança, a formação é de responsabilidade individual e deve ser contínua, no sentido de se adquirir novos conhecimentos e profissões, ininterruptamente.

Como indica Duarte (2008, p.10), as pedagogias do “aprender a aprender” defendem que

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão de conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que é hoje tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses.

A adaptação às mudanças traz a naturalização da sociedade toyotista flexível, que está centrada na transformação e no atendimento das demandas constantemente.

Nesse sentido, a EaD, segundo seus defensores, seria também modalidade importante para o atendimento das demandas por formação continuada, garantindo as qualificações necessárias para a manutenção da empregabilidade.

Em nível mais geral, cabe lembrar que a clientela de educação aberta e a distância é adulta e em geral trabalhadora, ou seja, estuda em tempo parcial. Este fato deve necessariamente deslocar o enfoque da formação inicial científica e profissionalizante para a **formação ao longo da vida** como o único caminho para alcançar ou manter condições de competitividade em nível individual ou nacional, numa economia globalizada altamente tecnologicizada. A educação **ao longo da vida** será crucial para a competitividade do país [...] (BELLONI, 2003, p. 42).

Para compreender e apreender as sistemáticas mudanças, mais do que um conhecimento estático e reprodutor do que já existe, os sujeitos devem, de acordo com a educação flexível, ao longo da vida³⁷ se adequar e aprenderem cotidianamente.

Segundo Duarte (2008, p. 11), não há dúvida quanto

[...] ao fato do “aprender a aprender” ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.

A mudança proposta pela EaD pós-fordista constitui-se como parte do processo de reestruturação social toyotista, que impacta a educação do trabalhador em geral, presencial ou

³⁷ O lema da educação ao longo da vida ganha força, significando uma inserção do modelo flexível na educação. Apesar de ter no relatório Delors síntese significativa, essa fração da ideologia toyotista, veiculada pelas pedagogias do “aprender a aprender”, continua em processo de entrada na educação brasileira. Sintoma dessa continuidade é a recente alteração na LDB 9.394/1996, operada pela Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, que altera o artigo 3º da LDB, incluindo o princípio XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. A inserção do termo “ao longo da vida”, podendo significar a adequação à reconversão profissional toyotista, foi realizada ainda no artigo 37 e no artigo 58, parágrafo 3º.

a distância. As mudanças manifestadas pós-1970 e que auxiliaram na constituição dos novos modelos de EaD mostram adesão a um eixo pragmático do ponto de vista político e do ponto de vista teórico-metodológico cognitivista.

Tais mudanças que conformam-se nas mediações e contradições das décadas finais do século XX influenciando a educação com modelos, práticas e concepções que se desenvolveriam na primeira década do século XXI. A crise do capital de 2008 aprofundou e reafirmou aspectos do modelo flexível, lançando novas mediações e desafios à formação para o trabalho.

A mudança proposta pela EaD pós-fordista constitui-se como parte do processo de reestruturação social toyotista, que impacta a educação do trabalhador em geral, presencial ou a distância. As mudanças manifestadas pós-1970 e que auxiliaram na constituição dos novos modelos de EaD mostram adesão a um eixo pragmático do ponto de vista político e do ponto de vista teórico-metodológico cognitivista.

2.3. ANO 2008: A GRANDE DEPRESSÃO FINANCEIRA

A crise do capital manifestada em 2008, especialmente nos bancos americanos, provocou uma das mais severas depressões que o capitalismo já presenciou. Com teor financeiro, esse processo provocou enormes mudanças no capital industrial e na produção agrícola, não se restringindo à dimensão financeira do capital.

Para Harvey (2011, p.13), “essa foi, sem dúvida, a mãe de todas as crises financeiras.” Para esse autor, as crises financeiras tornaram-se mais frequentes e mais profundas ao longo dos anos, desde a última grande crise do capitalismo nos anos 1970 e início dos anos 1980.

A política de repressão salarial da década de 1980 foi benéfica do ponto de vista do capital, ficando mais ricos os capitalistas, porque investiram em ações, em bolsas de valores e muito pouco na produção.

Temerosos de que a produção material pudesse propiciar outro revés ao capital, capitalistas expandiram um processo de desinvestimento na produção industrial no mundo, em especial nos países centrais. Esse processo se desenvolveu timidamente na década de 1990, porém, ganhou intensidade no início do século XXI. A proporção de investimento e lucros no capital financeiro era tão exorbitante que possuía um “canto da sereia” em torno da sustentabilidade e pequena destruição de capital ativo. Tal entendimento levou os capitais

mais sólidos a investirem nessa perspectiva. Harvey (2011) refere-se à General Motors (GM), que, após anos de produção de peças e carros, rendendo-lhe altas taxas de lucro, investiu pesado em crédito para compra de automóveis e imóveis. A empresa organizou corporações adjuntas específicas para gerenciamento dessas transações financeiras³⁸. Então, Harvey (2011, p. 28) enfatiza que

[...] a General Motors Acceptance Corporation tornou-se logo uma das maiores detentoras de hipotecas de propriedade privada, bem como um lucrativo negócio de financiamento de compra de carros. Mas, mais importante ainda, o comércio interno dentro de uma corporação que produzia autopeças em todo o mundo permitiu que os preços e demonstrativos de lucro fossem manipulados em diferentes moedas de forma a declarar o lucro em países onde as taxas eram mais baixas e usar flutuações de moeda para obter ganhos monetários.

O investimento em crédito, e não tanto em produção industrial, revelou ao menos duas potencialidades para o aumento do lucro e fortalecimento do capital: a) a baixa regulamentação e volatilidade cambial em torno de objetos financeiros – em oposição a uma regulamentação em torno da produção industrial; b) uma facilidade operacional de migrar capitais entre países com a finalidade de lucrar mais em diferentes partes do mundo.

Sobre a primeira potencialidade, Harvey (2011) indica que, após o colapso do sistema fixo de câmbio, no ano de 1973, ascende em todo o mundo um sistema cambial mais volátil, produzindo um mercado de trocas mais descentralizado e informal. Todo um complexo favoreceu a maior financeirização do capital: a) a expansão do número de trabalhadores empregados no sistema financeiro, notavelmente menor do que em uma indústria para o volume de capital movimentado, fator que diminui o volume de encargos com o trabalho; b) um sistema de regulação de lucro e juros diversos em diferentes países, favorecendo hiper ou sub-regulações a depender do país; c) diferentes níveis de peso cambial em diversos países³⁹.

A segunda potencialidade encontra-se na facilidade de migração de capitais financeiros. Isso porque o capital financeirizado não dispõe de amplos maquinários e peças tecnológicas a serem transportados ou vendidos e ainda lida com baixo número de pessoas e

³⁸ No caso da General Motors, o braço financeiro da companhia era a General Motors Acceptance Corporation, atualmente Ally Financial Incorporation.

³⁹ Um exemplo das vantagens da volatilidade cambial e da taxa de juros para o capital financeiro mundializado, no que se refere à taxa cambial, é que a zona do Euro esteve, nos últimos 13 anos, acima do valor do dólar, e no que tange à taxa de juros a mundialização favorece o aporte de capitais em países com taxas de juros maiores do que em países centrais, como é o caso do Brasil. Obviamente, a viabilidade ou não da aplicação financeira depende de outros fatores, em particular da credibilidade de pagamento destas nações e das classificações de risco dadas a esse país, entre outros.

equipamentos. Tal dinâmica favorece muito a expansão, retração e até extinção de uma corporação em um país e migração para outro⁴⁰.

Para se ter uma real dimensão da lucratividade, e posteriormente do problema financeiro ocasionado pela crise, é necessário apontar que, segundo Harvey (2011), o mercado financeiro circulou 250 trilhões de dólares, em 2005, enquanto a produção total mundial foi de 45 trilhões de dólares, ou seja, um volume cinco vezes maior de recursos. Em proporção semelhante de lucros apresentou-se a crise.

O problema envolvia quase toda a carteira de produtos do capital financeiro (Fundos de Pensão, Seguros, Hipotecas, outros).

Investidores incautos em todo o mundo, como fundos de pensão, pequenos bancos regionais europeus e governos municipais da Noruega à Flórida, que haviam sido atraídos para investir em carteiras de hipoteca com “muita garantia de retorno”, terminaram segurando pedaços de papel sem valor incapazes de cumprir suas obrigações ou pagar seus empregados (HARVEY, 2011, p.10).

O desenvolvimento ampliado de mundialização do capital, do trabalho e dos riscos mostrou sua potencialidade em 2008. Nesse momento, havia uma clara ambivalência ao se olhar para a crise. Por um lado, um montante assustador de lucros e capitais, construído com base em ações, títulos e fundos sem uma relação de quantidade proporcional no mundo da produção material. Assim, o capital crescia em progressão geométrica, enquanto a produção crescia em progressão aritmética. Por outro lado, a destruição provocada por esse arquétipo de capitalismo prejudicou a produção, os empregos e as indústrias, dado o volume de recursos que escoou em razão dos efeitos críticos desse modelo.

Com o acirramento da instabilidade e depreciação do trabalho, como dito anteriormente, a solução para manutenção da demanda foi a progressiva oferta de crédito, em especial à classe trabalhadora. Todavia, sem melhora no cenário de valorização de trabalho, a bolha de inadimplência crescia exorbitantemente, gerando um grande colapso no sistema financeiro.

O resultado desse processo foi uma grande destruição de ativos, como revela Harvey (2011, p.13):

⁴⁰ Processo desenvolvido na crise de 2008. Só foi possível por meio da extinção de várias barreiras nacionais, entre elas a proteção da produção nacional. A globalização foi fundamental para abrir caminho para o fortalecimento de empresas multi e transnacionais, intensificando-se, ao mesmo tempo, a exploração mundial da força de trabalho.

Na primavera de 2009, o Fundo Monetário Internacional estimava que mais de 50 trilhões de dólares em valores ativos (quase o mesmo valor da produção total de um ano de bens e serviços no mundo) haviam sido destruídos. A Federal Reserve estimou em 11 trilhões de dólares a perda de valores ativos das famílias dos EUA apenas em 2008.

A destruição de ativos resulta em desemprego e reduz a capacidade de compra, fazendo eclodir uma crise nas condições de existência dos cidadãos. Geralmente, os processos de crise provocam forçosamente uma reorganização do trabalho a fim de reduzir os custos.

Os mecanismos para conter a onda de desemprego são o incentivo ao empreendedorismo individual e ao mercado informal de trabalho. Ambos resolvem, temporariamente, o problema do desemprego e da demanda, sendo “naturalizados” o desmonte da seguridade social e a estabilidade do trabalho. No Brasil, percebe-se um grande incentivo ao empreendedorismo individual e o estímulo ao emprego com baixa remuneração e qualidade.

O apelo à informalidade e ao empreendedorismo são soluções mágicas do capital para os trabalhadores, seja no trabalho, seja nas instituições socializadoras como a escola.

2.3.1. Diretrizes para a classe trabalhadora em 2008

A depreciação do trabalho e de seu valor não é uma novidade, apesar de suas formas históricas ora revelarem, ora ocultarem essa finalidade. Isso porque

O mundo do capital, desde sua gênese, estampou um claro sentido destrutivo em relação ao trabalho, sem deixar de acentuar que esse traço de superfluidade e destrutividade também afetou diretamente a natureza e, sob a forma ainda mais perversa, a destruição por meio da guerra, dentre tantos outros elementos que conformam seus traços atuais. No que concerne mais diretamente ao trabalho, é também evidente que as formas atuais de valorização do valor trazem embutidos novos modos de geração da mais valia (quer sob a forma *absoluta*), ao mesmo tempo em que expulsa da produção uma infinidade de trabalhos que se tornam sobrantes, descartáveis e cuja função passa a ser a de expandir o bolsão de desempregados, deprimindo ainda mais a remuneração da força de trabalho em amplitude global, pela via da retração do valor necessário à sobrevivência dos trabalhadores e das trabalhadoras (ANTUNES, 2011, p. 406).

Sob diversas modificações estruturais, de linguagem e das relações o trabalho se reproduz em sua forma destrutiva ao assumir ou reafirmar as contradições próprias da sociedade do capital. Se a flexibilidade foi o signo central das propostas formativas do trabalhador na década de 1970, após a crise de 2008, e como aprofundamento de características já presentes nas décadas de 1970 e 1980, outro signo mostra-se crescente nos ideários de formação dos trabalhadores - a informalidade toma dimensões mundiais.

Durante alguns anos o capital, no âmbito da reestruturação produtiva do final do século XX, tentou obliterar a compreensão sobre a estabilidade e valor do trabalho⁴¹. Após 2008, o capital ampliou a defesa da instabilidade e a informalidade como fontes de criatividade, produtividade e competitividade.

Aprender com a informalidade e se ajustar a tempos maiores ou menores de empregos informais tornou-se prática no capitalismo contemporâneo. Sobre a crise de 2008, Antunes (2010, p. 633) descreve:

[...] estamos presenciando, no meio do furacão da crise global do sistema capitalista — que vem atingindo o coração do sistema capitalista, ou seja, o conjunto dos países centrais do Norte do mundo —, a erosão do trabalho contratado e regulamentado, herdeiro das eras taylorista e fordista, que foi dominante no século XX e que está sendo substituído pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, formas que mascaram frequentemente a autoexploração do trabalho. E presenciando também a explosão do desemprego estrutural em escala global, que atinge a totalidade dos trabalhadores, sejam homens ou mulheres, estáveis ou precarizados, formais ou informais, nativos ou imigrantes, sendo que estes últimos são os primeiros a ser penalizados.

A ideologia que conduziu a esse processo foi a destruição progressiva da estabilidade e da legislação trabalhista. As ações objetivas presentes no mundo foram a progressiva desregulação e a destruição da seguridade social do trabalho. A destruição do trabalho estável e sua substituição pelo maquinário, ou por trabalho precário e informal, manifesta-se como uma constante nos dias atuais.

Uma fenomenologia preliminar dos *modos de ser* da informalidade demonstra a ampliação acentuada de trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, quer em atividades mais instáveis ou temporárias, quando não na condição de desempregado (ANTUNES, 2011a, p. 408).

Houve um incremento de modos de contratação pouco formal ou informal, terceirizada, de tempo parcial, ou de trabalho intermitente. O processo de ampliação do trabalho informal, por consequência, amplia a diversidade de trabalhadores informais. Alves e Tavares (2006) caracterizam os trabalhadores informais em tradicionais, assalariados sem registro, os que trabalham por conta própria.

Pertencem ao primeiro grupo trabalhadores que executam atividades que demandam baixa capitalização, e na maioria dos casos vinculadas à prestação de serviços, por exemplo, “[...] as costureiras, pedreiros, jardineiros, vendedor ambulante de artigos de consumo mais imediato, como alimentos, vestuário, calçados e bens de consumo pessoal, camelôs,

⁴¹ Algumas empresas japonesas ofereciam empregos vitalícios e salários altos, sobre isso ver Antunes (2011b).

empregado doméstico, sapateiros e oficinas de reparos [...]” (ALVES; TAVARES, 2006, p. 431).

Existem subdivisões nesse grupo que indicam ainda um nível de precarização e informalização diferente. Nominados por Alves e Tavares (2006) de “menos instáveis”, estão os trabalhadores que executam o trabalho diretamente, e possuem um mínimo conhecimento profissional proveniente de alguma qualificação. No grupo de trabalhadores “menos estáveis” estão os que são

[...] recrutados temporariamente, sendo remunerados por peça ou por serviço realizado. Eles ocupam-se de trabalhos eventuais que dependem de sua força física e da disposição para realizar diversificadas tarefas de pouca qualificação. Por exemplo: carregadores, carroceiros e trabalhadores de rua e serviços em geral. Os instáveis podem até mesmo ser subempregados pelos trabalhadores informais mais estáveis (ALVES; TAVARES, 2006, p. 431).

Compõem também esse primeiro grupo os trabalhadores “ocasionais ou temporários”, que possuem o trabalho assalariado formal como referência e executam atividades informais ou quando estão desempregados, ou quando complementam renda de trabalho formal (“bicos”). Em tempos de precarização, muitos trabalhadores ocasionais ou temporários, que aderiram ao trabalho informal em período de desemprego, tornam-se, pelo desemprego estrutural, trabalhadores informais.

Nesses casos obtém-se um baixo rendimento com essas atividades, como os “vendedores de diversos produtos (limpeza, cosméticos, roupas), digitador, salgadeiras, faxineiras e confecção de artesanato nas horas de folga”. Ainda neste espectro de atividades informais tradicionais encontram-se as pequenas oficinas de reparação e consertos, estruturadas e mantidas pela clientela do *bairro* ou relações pessoais (ANTUNES, 2011, p. 409).

Nota-se que o horário de trabalho apresenta grande instabilidade, sem horário fixo, com uso de várias horas para a realização do trabalho, ou então utilização do tempo livre para a realização de trabalhos “ocasionais”.

Constam do segundo grupo de trabalhadores informais, os assalariados sem registro, que estão

[...] ao arrepio da legislação trabalhista, uma vez que perderam o estatuto de contratualidade e que passam da condição de assalariados com carteira assinada para a de assalariados sem carteira, excluindo-se do acesso das resoluções presentes nos acordos coletivos de sua categoria (ANTUNES, 2011, p. 410).

Nesse estágio de desenvolvimento do capital, a responsabilização e o incremento nas competências do trabalhador criam e recriam relações de produção e trabalho, que assumem características informais. A fragmentação da produção no capitalismo flexível lança mão de

trabalhos domésticos, realizados em casa ou em pequenas unidades de produção e que, em sua maioria, são realizados por famílias, grupos de trabalhadores associados ou subcontratados. Caracteriza esse grupo a quase ausência de vínculo formal de trabalho entre pessoas e a grande empresa que os contrata.

O terceiro grupo agrega os trabalhadores informais por conta própria. Estes “[...] podem ser definidos como uma variante de produtores simples de mercadorias, contando com sua própria força de trabalho ou de familiares e que podem inclusive subcontratar força de trabalho assalariada” (ANTUNES, 2011, p. 410).

Na fase de ampliação da informalidade, esses grupos compõem um quadro e complexificam a informalidade no trabalho. Essa é uma maneira de aumentar pequenos negócios com vinculação às grandes empresas da produção e dos serviços. Por não atraírem grandes volumes de capital, tais ramos são secundarizados pela grande indústria, ficando os trabalhadores e seus pequenos negócios controlados pelos grandes empresários que dominam a inserção, a concorrência e o valor destes no mercado (ANTUNES, 2011a). Essas manifestações contemporâneas da informalidade do trabalho reforçam a intensificação do trabalho, o aumento da jornada e a precarização estrutural do trabalho⁴².

Se assim não é, por que, em pleno século XXI, há jornadas de trabalho de dezessete horas por dia na indústria de confecções, no centro da cidade de São Paulo, a mais importante região industrial do Brasil, por intermédio da contratação informal de trabalhadores imigrantes bolivianos ou peruanos (ou ainda de outros países latino-americanos), controlados por patrões em geral coreanos ou chineses? (ANTUNES, 2013, p. 17).

Antunes (2011a) chama a atenção, ainda, sobre o processo de erosão do trabalho contratado e regulamentado, que vem sendo substituído por formas de cooperativismo e empreendedorismo.

O exemplo das cooperativas talvez seja ainda mais esclarecedor. Em sua origem, elas nasceram como instrumentos de luta operária contra o desemprego, o fechamento das fábricas, o despotismo do trabalho etc; como tantas vezes Marx indicou. Hoje, entretanto, contrariamente a essa autêntica motivação original, os capitais criam falsas cooperativas como instrumental importante para depauperar ainda mais as condições de remuneração da força de trabalho e aumentar os níveis de exploração da força de trabalho, fazendo erodir ainda mais os direitos trabalhistas. As “cooperativas” patronais tornam-se, então, contemporaneamente, verdadeiros empreendimentos visando aumentar ainda mais a exploração da força de trabalho e a consequente precarização da classe trabalhadora (*Ibid.*, p. 411).

⁴² Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/01/brasil-resgatou-mais-de-mil-trabalhadores-do-trabalho-escravo-em-2015>>. Acesso em: 13 fev. 2018 /Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/05/130508_trabescravo_estrageiros_fl>. Acesso em: 13 fev. 2018.

O cooperativismo patronal, assim como em certa medida os sindicatos patronais, refuncionaliza a organização dos trabalhadores para atender aos interesses da produção de capital, maximizando e complexificando a exploração/fragmentação do trabalho.

O empreendedorismo, e em especial o empreendedorismo individual, oculta a precarização do trabalho, flexibilizando horários, remuneração e estrutura organizacional e funcional. Então, sob a aparência de liberdade de constituir negócio e sob o âmbito individual, liberdade de elementos “aprisionadores” do trabalho alienado, o empreendedorismo contemporâneo possui essencialmente um vínculo com a precarização/intensificação do trabalho⁴³. Mediante o discurso da liberdade do patrão, há uma marginalização social, via empreendedorismo, de uma parcela da classe trabalhadora que, por ser “patrão”, não necessariamente está vinculada a algumas políticas de seguridade social. Constitui-se assim, na prática, um novo grupo de marginalizados e não um novo empresário.

A flexibilização pode ser entendida como “liberdade da empresa” para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho (ANTUNES, 2009b, p. 234).

O ataque à formalização do trabalho é mais uma faceta de avanço do capital na desvalorização do trabalho e na tentativa de autovalorização. Nesse sentido, como foi presenciado recentemente no Brasil com a Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017, há um processo de destruição das bases de regulação e segurança do trabalho. Como elucida Antunes (2011a, p. 411),

É nesse quadro, caracterizado por um *processo tendencial de precarização estrutural do trabalho*, em amplitude ainda maior, que os capitais globais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar essa legislação social significa — não é possível ter nenhuma ilusão sobre isso — aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente pós-1930, quando se toma o exemplo brasileiro.

⁴³ Empreendedorismo justificado pela criatividade e persistência do brasileiro e como saída para o desemprego. Disponível em: <<http://economia.ig.com.br/2017-04-18/empreendedorismo-no-brasil.html>>. Acesso em: 13 fev. 2018. Empreendedorismo individual supera o número de empresas no Brasil. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/empreendedorismo/noticias/redacao/2016/01/29/microempreendedores-individuais-superam-numero-de-empresas-abertas-no-pais.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

No âmbito educacional, a informalidade chega ao período atual com força e travestida de criatividade e empreendedorismo individual. Tal símbolo se fortalece e ganha destaque em discussões dos grandes organismos multilaterais do mundo, como a Unesco. Em um importante documento publicado em 2015, intitulado “Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional”, de autoria de P. T. M. Marope, B. Chakroun e K. P. Holmes, o referido organismo chancela e revela sua intenção quanto à educação dos trabalhadores, fazendo a defesa do trabalho informal como fonte de formação.

Os autores esforçam-se para apresentar que o trabalho está para além da concepção que o trata como sinônimo de emprego formal. Ao longo do documento, os autores criticam a redução do trabalho a um fator de produção e à sua dimensão econômica, entretanto, a sua construção alternativa centra-se na valorização das possibilidades do trabalho informal, como se constata a seguir.

Uma parcela significativa de oportunidades de trabalho é gerada no setor informal, principalmente no mundo em desenvolvimento. Dependendo se a agricultura for incluída ou não na estatística, entre 900 milhões e 2 bilhões de trabalhadores estão atualmente em empregos remunerados na economia informal ou trabalhando informalmente em empresas do setor formal (ILO, 2006). A agricultura responde por grande proporção desses trabalhadores: no mundo, quatro em cada dez homens e mulheres que trabalham estão tentando se sustentar com o trabalho rural e, em alguns países de renda mais baixa, três quartos ou mais dos trabalhadores, principalmente mulheres, trabalham na agricultura (ILO, 2006). Se, por um lado, diminuíram as oportunidades de emprego remunerado, o mesmo não ocorre necessariamente para o trabalho. Além disso, as respostas dos sistemas de TVET⁴⁴ às demandas do mercado de trabalho não são necessariamente adequadas para as demandas do universo do trabalho de maneira mais ampla. Assim, atender a essas variadas demandas é um desafio para esses sistemas. Historicamente, muito do interesse das políticas na economia informal estava concentrado na transição do emprego informal para o formal e, de fato, presumiu-se o fim inevitável do trabalho informal com a industrialização e a modernização. No entanto, tem ficado claro que tais transições, em ambas as direções, estão longe de ser inevitáveis. Além disso, muitos trabalhadores passarão toda a sua vida ativa na economia informal. No lado positivo, a economia informal tem sido frequentemente uma fonte importante de inovação, empreendedorismo e aprendizagem (MAROPE; CHAKROUN; HOLMES, 2015, p. 61).

Longe de significar o trabalho próximo à sua dimensão humanizadora, e mais próximo da redução do trabalho a uma mera atividade produtiva, o labor é reconvertido a elementos imprescindíveis à manutenção da economia de mercado.

Identifica-se uma dimensão formativa no trabalho, formal ou informal, porém, o que interessa não é um processo formativo com base nas necessidades de quem produz, mas sim na possibilidade de troca. O que está por trás desta lógica é a postura harmônica e de

⁴⁴ Technical and vocational education and training, que significa, em português, “Educação e treinamento técnico e vocacional” ou “Educação e formação técnica e profissional”.

interconexão entre capital e trabalho. Como se percebe ao longo do desenvolvimento capitalista, a harmonia entre burgueses e proletários tem significado grande qualidade de vida para os primeiros e desumanização para os segundos.

O discurso harmônico e entusiasta pelo trabalho informal, como fonte de empreendedorismo e inovação, escamoteia as difíceis condições de vida de quem dele depende. Em uma análise pouco consistente, idealista e pautada nas necessidades da economia e do mercado, os autores escondem as mazelas da população sem seguridade social, aposentadoria, ou com baixíssimos salários no final da vida.

A compreensão proferida no documento da Unesco sobre o trabalho tem articulação com o cenário de reconfiguração do mundo do trabalho, especialmente sob a dinâmica da flexibilização e desestabilização. A relação entre capital e trabalho tem-se mostrado conflituosa e com grandes desafios ao trabalhador para transformar a maneira como é constituído o valor das coisas e do trabalho.

A construção deste percurso está sedimentada na desvalorização do trabalho e do trabalhador. A responsabilidade pelas crises e quedas nos lucros é amplamente atribuída a práticas arcaicas e pouco tecnológicas de trabalho, pois, ao mesmo tempo em que o trabalhador é desqualificado, ele é responsabilizado pelas baixas na produtividade e nos lucros. Esses processos empenham-se em demonstrar que o trabalho e os trabalhadores precisam se adequar e se flexibilizar cada vez mais, aprendendo com o trabalho informal a se submeter às demandas do mercado. Somente assim os trabalhadores poderão melhorar seu empreendedorismo, progredindo em sua empregabilidade.

As lições do capital, presentes nas crises e nas reestruturações do capitalismo, invadem o ideário educacional e se encontram materializadas em projetos e programas governamentais e da sociedade civil. As crises do capital legaram, como prioridade na formação dos sujeitos, a racionalização, a fragmentação, a flexibilização, o controle da objetividade e subjetividade do trabalho e autorresponsabilização pela produção e qualificação.

No plano formal da educação do trabalhador, as heranças das crises do capital e da reestruturação produtiva convertem-se em uma agenda educacional empresarial. Repetida exaustivamente, esta se compromete com concepções formativas, conteúdos educacionais, projetos curriculares e modalidades de cursos que moldam os trabalhadores aos “desejos” do mercado. A inserção de uma pedagogia alinhada aos interesses empresariais integra diversas

ações educacionais, desde planos nacionais até programas, projetos, cursos e modalidades de formação.

No Brasil, essa agenda se conflita não só com a resistência dos projetos de formação oriundos da classe trabalhadora, mas também com as determinações histórico-sociais da educação brasileira em geral e especificamente da EP. O dualismo estrutural, a ser mais enfatizado no próximo capítulo, persiste na educação brasileira, reafirmando finalidades, conteúdos e lugares sociais desiguais aos trabalhadores.

CAPÍTULO III - CONDICIONALIDADES, DUALISMOS E ALINHAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

As manifestações históricas da crise do capital e as demandas desta à formação do trabalhador, abordadas no capítulo anterior, articulam-se com as especificidades dos países que adotam esse modelo. No caso do Brasil, um país periférico na geopolítica do capital, essas transformações se imbricam com a sociabilidade e a economia capitalista, ainda em construção.

A EP desenvolvida no Brasil apresenta-se com complexas dinâmicas, revelando, ao longo dos períodos da história brasileira, continuidades e rupturas de modelos e concepções em relação ao trabalho, ao trabalhador e à educação.

Um fio condutor de diferenciação escolar traduziu-se em nosso país como uma dualidade de escolas e humanizações dos cidadãos brasileiros (FRIGOTTO, 2001), que apresenta singularidades em diferentes regimes de Estado pelo qual o Brasil passou. No entanto, persiste a existência de uma escola ampliada e com mais conteúdo e experiências para a formação dos sujeitos oriundos das classes dirigentes e uma escola do trabalho alienado, mais esvaziada de conhecimentos e vivências, para os filhos da classe trabalhadora e para os “desvalidos de sorte”.

Os sintomas da dualidade estrutural, que se manifestam não só na EP mas também em alguma medida na educação brasileira, envolvem, entre outros: uma escola dual; a adequação da escolarização dos mais pobres ao trabalho alienado; o empobrecimento do conhecimento escolar; o aligeiramento na formação intelectual e profissional dos trabalhadores.

A análise da EP extrapola os muros da escola e das perspectivas didático-metodológicas. Essa análise deve estabelecer relações com tipos de sociedades, de Estados e com os sujeitos que com ela se envolvem. Essa perspectiva indica a compreensão da organização social nacional e internacional, bem como as disputas entre os países e as classes sociais de cada nação.

Somadas a estes elementos estão as contradições fundamentais do modo de produção do capital - atualmente hegemônico no mundo -, e as mediações e contradições específicas do Brasil, país que está à margem do capitalismo central.

Com base na compreensão desses elementos, propõe-se uma análise dos processos históricos e dispositivos legais relativos à EP no Brasil, que considere não só a mudança na legislação, mas também que busque apreender concepções de EP. Nessa lógica, não serão apresentadas as políticas educacionais, segundo as divisões tradicionais em períodos, como Brasil Colônia, Império, Primeira República. Pretende-se reconhecer aspectos comuns a essas legislações e períodos, com a finalidade de identificar aproximações e distanciamentos entre as concepções de trabalho e educação.

Tal divisão não é estanque e nem uma concepção substitui em tudo a outra. Entende-se que, em alguns aspectos, há continuidade, em uma lógica de superação por incorporação entre os períodos históricos. Esse movimento referente à EP se manifesta tanto na legislação educacional quanto no senso comum.

Considerando esse processo, foram organizados cinco agrupamentos de concepções de EP: EP assistencialista; EP correcional e civilizadora; EP tecnicista; EP flexível; e EP na disputa de projetos entre a integração e a formação flexível.

Sendo assim, objetiva-se discutir, neste capítulo, as concepções de EP que vigoraram no Brasil, apresentadas conforme a organização anteriormente citada. Para tanto, elucidam-se os elementos produtivos, culturais e sociais que constituíram, historicamente, a EP brasileira, a dualidade estrutural e as resistências possíveis ao empobrecimento da formação do trabalhador.

3.1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL⁴⁵ ASSISTENCIALISTA

A educação para o trabalho nas sociedades indígenas que estavam presentes no Brasil, antes e durante o período de colonização, era marcada pela simbiose da vida cotidiana e o aprender no trabalho. Manfredi (2002, p. 66) assegura que:

[...] suas práticas educativas em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com práticas cotidianas de socialização e de convivência no interior das tribos, com os adultos. As práticas de aprendizagem efetivam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecção de objetos.

Há, nesse momento, uma sinergia entre o saber e a execução. A prática dos povos indígenas que habitavam o país, dada sua distância com os processos socioeconômicos que se

⁴⁵ Em alguns momentos, utiliza-se, nesse subitem, o termo profissional como mecanismo de aproximação, uma vez que as expressões “profissão”, “educação profissional”, “formação profissional”, que são aceitas contemporaneamente, não se faziam presentes no período analisado.

desenvolviam na Europa, à época, integrava saber e fazer nas diversas atividades da vida em comunidade.

O processo de colonização do Brasil por países europeus, desencadeado por uma necessidade de avanço de uma forma de capitalismo em formação na Europa, modificou paulatinamente a relação simbiótica que o trabalho estabelecia com a educação.

Progressivamente, a EP no Brasil passa a ser marcada pela centralidade em trabalhos manuais e de intenso esforço físico, que seriam atribuições de pessoas pobres e com pouca instrução. Infere-se que tal característica arraigada na sociedade brasileira possui ligação com a forma com que tais atividades eram distribuídas na sociedade colonial que se organizou no Brasil há mais de trezentos anos.

Durante o período da Colônia, a organização econômica com base agrícola e do trabalho com base escravocrata orientava o modo de ser da EP. O aprendizado dos saberes e do fazer das profissões tinha como local privilegiado (ou talvez o único) o próprio local de trabalho. As fazendas, os engenhos, os estábulos eram os espaços de aprendizagem onde os conhecimentos sobre o trabalho eram disseminados. A dominação dos meios de produção e da própria vida dos sujeitos, por causa da escravidão, determinava a forma de aprendizado e o valor atribuído ao conhecimento e à prática de certos trabalhos.

A separação entre educação intelectual, rica e aprofundada nas letras e na cultura, e educação manual, aprofundada no fazer, é, para Cunha (2000a, p.7), uma herança europeia trazida por nossos colonizadores:

Na formação da cultura brasileira, exerceu uma influência marcante a herança da Antiguidade clássica no tocante ao trabalho manual representado como atividade indigna para o homem livre. Essa herança aqui chegou com os colonizadores ibéricos, provenientes de uma região da Europa onde a rejeição do trabalho manual era especialmente forte, como, também, pela ação pedagógica dos padres jesuítas, que elaboraram à sua maneira a herança clássica.

A educação jesuítica também se organizava com a finalidade de educar os jovens das classes e famílias com poder econômico privilegiado na sociedade brasileira da época. Na escola das elites, de caráter escolástico, o ensino era bastante distinto do ministrado nas escolas-oficinas:

[...] o ensino ministrado pelos jesuítas, de caráter clássico, intelectual e humanista era reservado à formação dos filhos dos colonizadores, de modo a instituir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 27).

A marca diferencial do conteúdo e forma das escolas nesse período carregava as singularidades de classe que marcava a divisão social no Brasil. As ocupações manuais, reservadas aos negros e indígenas escravizados, traziam em si as características próprias da atividade e também carregavam o peso social e o destino ao qual pobres e não dirigentes da sociedade eram direcionados.

O estigma de que os trabalhos manuais eram reservados aos trabalhadores escravizados crescia no Brasil, sintetizando tanto a cultura europeia quanto a forma histórico-social-econômica de construção do país pela escravidão de negros e índios. Tal processo de discriminação da classe trabalhadora do período colonial parece resistir no Brasil, e tem expressão no capitalismo contemporâneo, que valoriza social e economicamente a inferioridade dos empregos relacionados ao trabalho braçal. Esse processo recrudescer na sociedade contemporânea, que hipervalorizou o trabalho intelectual e a informação, ao mesmo tempo em que precarizou os trabalhos manuais.

No período colonial brasileiro, a fuga de homens livres do trabalho manual não era apenas a busca por um emprego mais leve corporalmente, mas também pela diferenciação social dos seres humanos escravizados.

O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como *coisa sua*. [...] Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2000a, p.16).

Nos engenhos, uma das principais fontes da economia brasileira à época, a aprendizagem do trabalho se dava no próprio processo de trabalho, sem complexos métodos de ensino, ou objetivos educacionais. Algumas habilidades e elementos identitários eram requeridos e desenvolvidos, uma vez que

[...] os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e à conservação de si próprio, também capital) (CUNHA, 2000a, p. 32).

Com o desenvolvimento da agricultura da cana de açúcar e da extração de minério, surgem grandes centros e algumas cidades, que abrigavam os senhores e parte da burocracia

da colônia. Dessa maneira, os artesãos e diversas profissões tornaram-se progressivamente necessárias.

Os padres jesuítas presentes no Brasil, e pioneiros na educação da Colônia, construíram suas escolas nesses grandes centros e nelas desenvolveram suas “escolas-oficinas”. Na composição da Companhia de Jesus, além dos padres dedicados ao trabalho religioso, havia cozinheiros, roupeiros, porteiros, alfaiates, sapateiros, pedreiros, entre outras profissões, que eram denominados de irmãos coadjutores. Mas a escassez de trabalhadores que dominassem tais ofícios

[...] fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para ensinarem seus misteres a escravos e homens livres, fossem negros, mestiços ou índios. [...] Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção (CUNHA, 2000a, p. 32).

Assim, os locais e a presença da Companhia de Jesus, com seus colégios e residências, foram provavelmente os primeiros núcleos de formação de trabalhadores e artesãos urbanos. Outro grupo importante, responsável pela construção de uma protoforma da EP no Brasil nesse período, foram as corporações de ofício.

O processo de desenvolvimento econômico do Brasil ensejou o aumento da burocracia do Estado na Colônia. Esse processo produziu um aumento e diversificação na demanda por equipamentos e serviços para comerciantes e seus empregados e também para os funcionários do Estado, o que provocou uma maior organização do trabalho artesanal no Brasil. Assim surgiu a necessidade de organização do trabalho e da “capacitação/formação” para o trabalho.

As corporações de ofício⁴⁶ eram formadas por aglutinações de artesãos e pessoas com ofícios específicos e por área social-econômica. Com organização hierárquica e político-social própria em Portugal, as corporações chegam ao Brasil pelo processo de colonização e aqui imprimem uma forma ainda simples, da existente, de organização do trabalho e da formação dos trabalhadores.

⁴⁶ Organizações de profissões com hierarquia própria, que, apesar de identificação com alguns símbolos religiosos, tinham objetivo estritamente econômico, social e político. As corporações de ofício, além de organizar e formar os trabalhadores, regulavam a quantidade de trabalhadores que seria formada e que ingressaria na economia. Para maiores informações, ver Cunha (2000a).

A aprendizagem era trocada por trabalho, assim os aprendizes pagavam aos mestres pelo conhecimento adquirido. Em média, os mestres poderiam ter dois aprendizes, em alguns casos um.

Apesar de variar por mestre de ofício e também da maneira como acontecia em Portugal⁴⁷, a formação de um mestre normalmente era assim: o aprendiz passava em torno de quatro anos ou mais trabalhando com um mestre, após isso o mestre concedia uma certidão que declarava o aprendizado, tornando oficial o aprendiz. Após receber a certidão de oficial, ele poderia solicitar aos juizes de ofício um exame, que consistia em reproduzir a prática e apresentar por escrito os processos do ofício. Só então, o oficial teria atribuições de um mestre, e seu registro na câmara municipal (CUNHA, 2000a).

As corporações de ofício tiveram declínio no Brasil a partir do último quartel do século XVIII, devido a alguns fatores importantes, entre eles: a dificuldade do mercado interno brasileiro (baixo consumo e grandes distâncias entre cidades); a importação de produtos manufaturados com preços menores do que os produzidos internamente; proibições legais de desenvolvimento da indústria no Brasil por Portugal, temendo fraudes fiscais e independência econômica da colônia e a investida da reforma do Estado português na direção do liberalismo econômico – as reformas pombalinas .

Este último fator impactou diretamente o poder político e social constituído pelas corporações. As ideias liberais confrontavam-se diretamente com as corporações de ofício, uma vez que apregoava a diminuição das “amarras” do Estado ao trabalho e também a inserção da força de trabalho nas indústrias e não na manufatura.

Na França do século XVIII, as corporações de ofício constituíam empecilhos à plena vigência das relações de trabalho próprias da sociedade capitalista, por não permitirem a livre contratação entre empregadores e trabalhadores. As normas reguladoras da aprendizagem impediam a multiplicação da oferta de trabalho, a formação de uma reserva de mão de obra capaz de frear a tendência inflacionista dos salários. As corporações fixavam também os padrões de produção, os preços dos produtos, os salários oficiais (CUNHA, 2000a, p. 54).

Esse confronto entre o capital industrial e o capital agrícola eclodia no Brasil e em Portugal. A questão dos trabalhadores/força de trabalho e o desenvolvimento econômico capitalista nacional/internacional seriam também elementos de processos posteriores, como a abolição da escravidão no Brasil.

⁴⁷ Cunha (2000a) assinala que, devido às especificidades brasileiras, algumas diferenças em relação a Portugal eram encontradas na forma de regular o trabalho e formar mestres. Sobre o assunto, consultar Cunha (2000a), no capítulo 2.

Uma marca da EP e da economia no Brasil Colônia era o descompasso entre os países centrais (Portugal e Espanha) e as potências europeias sobre a forma de produção de riquezas. No século XVIII, países como Inglaterra e França já apresentavam uma forma de acúmulo de riquezas baseada na mercadoria. Apesar de passarem por uma fase extrativista, essas duas nações engendraram um modelo de acúmulo de riquezas com a exploração da força de trabalho “livre” e a produção de mercadorias. Nesse mesmo período, Portugal e Espanha ainda investiam no acúmulo de ouro e prata e terras, o que levou a educação para o trabalho se organizar para atender a essas demandas.

Outra marca da nossa EP era a separação entre o trabalho e as atividades sociais. O trabalho de direção e de cunho intelectual era reservado às elites, que possuía formação específica para tal. Existiam os ofícios destinados aos trabalhadores livres e pequenos comerciantes, que, por sua vez, eram regulamentados e possuíam certo reconhecimento e valorização social. E ainda os ofícios destinados exclusivamente aos trabalhadores escravizados existentes, que não eram regulamentados e nem valorizados.

Esse processo de distinção pelo trabalho consolida, na EP brasileira, a vinculação ao trabalho desqualificado de jovens pobres, órfãos, mendigos, moradores de rua, os chamados desvalidos de sorte. Assim estigmatizados, o trabalho e a escola libertavam as crianças e os jovens da vagabundagem, resguardando a distinção e baixa valorização social de determinados ofícios pela condição social dos sujeitos que o executam. Essa característica social, que tem na sua raiz uma relação econômica de exploração da terra e de seres humanos em condição de escravidão, ressoa no Brasil contemporâneo com formas distintas e processos de exploração renovados⁴⁸.

A reforma Pombalina provocou mudanças profundas no Estado português para aproximar o país do ambiente político e econômico pelo qual a Europa passava, preparando Portugal para o “espectro” que rondava o continente. No Brasil, no âmbito educacional, a reforma Pombalina banuiu os jesuítas e suas escolas.

O golpe mortal às corporações e sua influência na formação de artesãos foi dado pelo Príncipe Regente João, depois Dom João VI, que, entre 1808 e 1824, editou uma série de

⁴⁸ Os dados de remuneração da população negra, rural e que ocupava postos de trabalho predominantemente manuais revelam uma desvalorização destes em relação a trabalhadores vinculados ao trabalho predominantemente intelectual. A discrepância de remuneração nas frações de classe trabalhadora ainda mostra resquícios da distinção posta no período colonial brasileiro.

alvarás de conteúdo econômico, que progressivamente diminuía até minar por completo o poder político e econômico das corporações (CUNHA, 2000a)⁴⁹.

A chegada da família real ao Brasil em 1808, fugindo das investidas de Napoleão, encadeou um processo de mudanças na economia, que incluía a retirada de diversos vetos que existiam à indústria e ao comércio no Brasil. Dada a escassez de força de trabalho, esse processo não caminhou como o esperado, mesmo atraindo indústrias têxteis e metalúrgicas para Minas Gerais e São Paulo.

Porém, algumas saídas para a formação da força de trabalho no Brasil foram empreendidas, umas com pouco sucesso e duração, outras com maior tempo de existência. Mas o que havia de comum eram os sujeitos a quem se destinavam as ações educativas.

Cunha (2000a) destaca que uma das ações de caráter filantrópico foi a criação da Casa Pia, em 1804, uma instituição que se destinava ao trabalho cujo objetivo era a formação moral de crianças marginalizadas (órfãos e pobres).

Segundo Caires e Oliveira (2016), no espaço de um século, as casas de orfanato começaram a ministrar educação profissional manual. Essa prática reforçou o estigma sobre a EP, o de que esta é uma modalidade direcionada para pobres e pessoas sem sorte.

Para Cunha (2000a), outra ação no sentido de formação para o trabalho foi a criação dos Colégios de Fábrica, que ensinavam ofícios e eram sustentados pelo tesouro e pela venda do produto do trabalho dos aprendizes. E a formação era focalizada na produção industrial têxtil, metalúrgica e carpintaria. No entanto, a conjuntura econômica e as importações para o Brasil interferiram na efêmera existência desses colégios, que durou de 1809 a 1812.

As forças armadas constituíram-se também como importantes agentes, à época, de formação para o trabalho. Na organização interior do Arsenal Real do Exército foi instituída uma Companhia de Artífices com a finalidade de treinamento para o trabalho relacionado à guerra. Todavia, o alcance da EP praticada no Exército não ficou restrito à corporação, como comprova Cunha (2000a, p. 73):

[...] no Arsenal do Exército do Rio de Janeiro funcionava, em 1820, uma “aula de desenho” para os aprendizes que praticavam nas oficinas, integrando provavelmente a Companhia de Artífices. Naquele ano, uma decisão do encarregado de assuntos militares da corte abria essa aula a artífices e aprendizes de fora do arsenal, atendendo “ao quanto é necessária esta Arte a todos os trabalhos mecânicos”.

⁴⁹ Maiores informações, consultar Cunha (2000a, p. 54-57).

Além das iniciativas de formação de artífices, as forças armadas constituíam instituições de formação superior para militares e civis nas áreas de medicina, engenharia e agricultura.

É digna de nota, nesse período, a missão francesa para criação da escola de belas artes no Brasil. Apesar da proposta da escola articular alguns conhecimentos das belas artes aos dos ofícios, o francês Joachim Lebreton alertou o governo português e brasileiro para a presença de pobres nas belas artes. Essa atitude preconceituosa reforçava a divisão de atividades para ricos e para pobres, já vigente na cultura da Colônia:

[...] embora o ensino de desenho interessasse tanto às belas-artes quanto às artes mecânicas, não se podia confundir o ensino de umas e outras. Nesse sentido, Lebreton alertava para que não se repetissem, no Rio de Janeiro, os defeitos da Academia de Belas-Artes de Paris que, por ser gratuita, recebia os filhos dos pobres, sem talento. Estes deveriam ser encaminhados para o aprendizado de ofícios mecânicos, evitando-se, assim, que esse “fermento grosseiro” contaminasse as belas-artes (CUNHA, 2000a, p. 32).

Nos campos da cultura e da educação, a separação entre o que era nobre e o que não era foi um traço significativo. Na educação e no trabalho, essa divisão legou ao Brasil uma duradoura discriminação e divisão de cursos e profissões, pois

[...] percebe-se que o Período Colonial deixou uma herança socioeducacional marcada, principalmente, pela gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, destinados apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos da fortuna. Por um lado, a preparação para os ofícios acontecia na vivência diária, sem que ocorresse a formalização de práticas de ensino. Por outro lado, a educação intelectual e humanística era organizada e destinada à camada social mais elevada, objetivando formar a elite da colônia (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 32).

O período colonial brasileiro e o conjunto de mediações socioeconômicas internas e externas semeiam o que seriam dois dualismos dos mais resistentes nas políticas educacionais e no imaginário social: o de que a EP é destinada aos pobres, órfãos e sem sorte, ao mesmo tempo em que a educação fundada na cultura geral seria reservada a uma elite político-econômica; e o dualismo de trabalho, sendo o trabalho manual destinado aos pobres e trabalhadores escravizados e o trabalho intelectual, ou menos pesado, atribuído aos homens livres e à elite.

No contexto de formação do Império do Brasil, em 1822, a “herança” de um aparato político-burocrático português revelou-se elemento significativo. As disputas entre o projeto liberal de sociedade e o projeto conservador, na metrópole Portugal, pareciam ter um resultado aparente na composição do Império. Os liberais ocupavam diversos postos de

direção e comando na burocracia herdada, o que direcionou vários dispositivos presentes na Constituição de 1824 (MANFREDI, 2002).

Segundo Caires e Oliveira (2016), no que tange ao projeto educacional, alguns traços característicos pareceram obliterados pela feição liberal da Constituinte de 1823, que, na prática, manteve os dualismos. Nessa Carta Magna, a EP não foi contemplada, embora continuasse existindo nas instituições originárias do final do período colonial. E o aspecto obscuro na Constituição de 1824 foi a definição de educação primária e a organização de colégios e universidades gratuitas e laicas.

Esse suposto avanço não foi levado a efeito devido à falta de recursos do Império para garantir educação para todos. Também a intensa segregação social e racial que o regime de escravidão de trabalhadores havia solidificado obstruía a universalização do ensino primário e a superação das discriminações educacionais e laborais.

A extinção das corporações de ofício em 1824, por meio do artigo 17 da nova Constituição, foi um fator que, temporariamente, alterou a organização da formação profissional da época. As corporações organizavam o trabalho, a formação e a certificação de ofícios e artífices à época. Esse processo, associado a uma crescente industrialização, provocou uma modificação na organização do trabalho e na formação profissional.

A ação do Estado em direção à EP orientava-se pela criação de instituições que ofertariam o ensino de ofícios e artes, e decretos que direcionavam recursos às instituições públicas e privadas de formação profissional.

As instituições focalizadas surgiram a partir de diferentes iniciativas, ora de associações civis, ora do próprio estado, ora, ainda, do entrecruzamento de ambas. Surgiam da providência do ministro do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Resultavam, também, de iniciativas de sociedades constituídas de particulares, em geral membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica), da nobreza e da burguesia latifundiária e mercantil. Em todas as iniciativas, o Estado marcava sua forte presença, se não na instituição, direção e manutenção das escolas de ofício, pelo menos na transferência dos indispensáveis recursos financeiros (CUNHA, 2000a, p.109).

Segundo Cunha (2000a), foram protagonistas, no período anterior à primeira República, os estabelecimentos militares, as entidades filantrópicas e os Liceus de Artes e Ofícios.

Os estabelecimentos militares mantinham a forma e a oferta de ofícios como antes do Império, porém, com crescimento devido à necessidade de defesa do Império independente. A formação continuava a ter como foco crianças entre 8 e 12 anos e incluía o aprendizado do

ofício, rotinas religiosas, exercícios ginásticos e aprendizagem de primeiras letras. Apesar de algumas modificações na estrutura da formação, os estabelecimentos militares mantinham a formação de pobres e pessoas sem sorte, conforme ressalta Cunha (2000a, p. 111):

Havia muito que os objetivos propriamente técnico-econômicos da formação de artífices para os arsenais de guerra tinham se mesclado a objetivos ideológicos que viam na aprendizagem de ofícios uma obra de caridade, destinada a amparar os desvalidos. Os aprendizes deveriam ser, necessariamente, órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia ou filhos de pais reconhecidamente pobres.

O sustento dessas instituições advinha do financiamento estatal e do trabalho dos aprendizes. Sendo assim, os produtos feitos pelos estudantes eram comercializados e o valor obtido era dividido entre o Estado, para manutenção das instituições, e um fundo de usufruto do aprendiz.

As entidades filantrópicas foram criadas entre 1840 e 1882 pelo Estado e funcionavam nas capitais das províncias. Elas compreendiam as casas de educandos artífices, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, o Asilo de Meninos Desvalidos e a Escola Mista da Imperial Quinta da Boa Vista.

As casas de educandos artífices, para Cunha (2000a, p.113),

[...] tinham as seguintes características semelhantes: ao contrário dos liceus de artes e ofícios, geralmente criados e mantidos por sociedades particulares, com auxílio governamental, as casas de educandos artífices foram criadas e mantidas integralmente pelo Estado; todas foram criadas por presidentes de províncias, autorizados por leis das assembleias provinciais legislativas; sua clientela era constituída, predominantemente, de órfãos e expostos, o que as fazia serem vistas mais como “obras de caridade” do que “obras de instrução pública” [...].

As demais instituições, apesar de atenderem sujeitos diferentes (cegos, crianças e jovens ex-escravizados, e crianças órfãs e pobres), possuíam uma perspectiva de formação ancorada em uma formação moral e profissional, que buscava capacitar força de trabalho qualificada e distanciar esses sujeitos da marginalidade e vagabundagem⁵⁰.

O período que compreendia os meados do século XIX foi significativo para a expansão econômica brasileira. Com o incremento da produção, comercialização agrícola e da manufatura, a necessidade de força de trabalho expande-se, demandando maior formação

⁵⁰ Maneira comum na época, que retrata como esses sujeitos eram taxados socialmente, carregada de preconceito e discriminação naturalizados no Brasil Império (CUNHA, 2000a). É singular se notar como a compreensão de que o trabalho é antídoto para a vagabundagem e marginalidade ainda está presente na sociedade contemporânea. Essa compreensão, associada a outros fatores, escamoteia as profundas determinações sociais e econômicas que atingem uma parcela da população brasileira, assim como a compreensão do trabalho alienado em uma sociedade capitalista excludente, como é a do Brasil contemporâneo.

profissional. Conforme Cunha (2000a), algumas sociedades civis se organizam com a finalidade de amparar órfãos e ministrar ensino de artes e ofícios.

Os liceus de artes e ofícios são as instituições criadas por tais sociedades, que ministram ensino primário e profissional aos excluídos e aos pobres. Foram criados ao todo seis Liceus, estando localizados no Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto. Os conhecimentos difundidos eram ciências (álgebra, geometria, física, química, entre outras), artes (desenho geométrico, desenho de máquinas, desenho de figura, entre outras) e ofícios diversos.

Manfredi (2002) esclarece que, embora fossem instituições vinculadas a sociedades privadas, os Liceus contavam, no seu quadro de sócios, com membros da burocracia estatal, permitindo que chegasse até essas instituições financiamento público.

A EP para mulheres também ganha, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, um curso comercial em 1882, com um currículo seriado fixo, trazendo à tona a educação de mulheres, que, apesar de fazerem parte da sociedade, encontravam-se à margem das ações de educação e trabalho formal⁵¹.

No período imperial no Brasil, foi composto um conjunto de processos, instituições, legislações e representações de que a educação para o trabalho era atividade menor, desvalorizada, com finalidades morais de recuperação de marginais, e destinada a trabalhadores escravizados, sem valor social, ou à população pobre.

A raiz da dualidade dos sistemas de ensino, destinando “aos de baixo” a educação para o trabalho e “aos de cima” a cultura geral, relaciona-se com a raiz da discriminação social/cultural do trabalho manual em detrimento do intelectual.

Esses dualismos e discriminações associam-se a preceitos da economia liberal, que valoriza um determinado conjunto de ocupações e trabalhos, ao mesmo tempo em que desvaloriza e segrega outros. Manufaturas, negros, pobres desqualificados, mulheres, recebem do nascente liberalismo, à brasileira, a herança de discriminação e desvalorização dos ofícios manuais, como prevenção e cura de seus males sociais - assim como eram taxados os desvalidos de sorte, órfãos e marginais.

⁵¹ O trabalho executado por mulheres, tardio no Brasil e expandido pela Revolução Industrial, configurou-se em determinados contextos como fonte mais barata de trabalho comparada ao trabalho executado por um homem. Esse cenário se mantém até os dias atuais.

Como alerta Manfredi (2002, p.78), “[...] ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial”.

Outra mediação que lega à EP contemporânea aspectos importantes para sua compreensão é a contradição entre público e privado. O Estado destina recursos públicos para ações de âmbito privado, publicizando assim o privado. Não obstante, o nascente liberalismo em solo brasileiro e a sociedade civil privada, industrial e da elite dirigente se abastecem de dinheiro público para fazer filantropia e formar os quadros de trabalhadores necessários ao funcionamento da indústria e da agricultura.

3.2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CORRECCIONAL E CIVILIZADORA

O período denominado Primeira República ou República Velha é marcado pela instituição do republicanismo de cunho liberal e positivista e pelo desenvolvimento de governos que conjugavam setores militares, parte da sociedade civil e de oligarquias agrárias.

Signo importante desse processo é a inscrição na Bandeira Nacional “Ordem e Progresso”. A manutenção da ordem social/econômica que se constituía e o ideal de progresso nacional, de cunho capitalista, eram o estampar de um momento. Por motivos similares, esse lema é retomado pelo regime de exceção implantado no Brasil contemporâneo. Como símbolo desse momento no Brasil, o presidente Temer faz desse jargão a síntese do grande acordo nacional em torno da manutenção da ordem social/econômica do capital e do progresso das elites nacionais.

No que se refere à Primeira República, o processo de urbanização e industrialização se acelerava e conduzia o capitalismo brasileiro a outro patamar. Isso demandava da sociedade à época adaptações que passavam pela formação de uma massa trabalhadora urbano-industrial capaz de conduzir esse processo à sua melhor performance. Já o processo de abolição da escravidão alavancou a formação de uma classe de trabalhadores bastante diversa, com formações, valorizações e heranças sociais singulares.

As políticas de EP, que nesse período se intensificaram, tinham destinatários certos, todos que pudessem realmente se tornar trabalhadores assalariados, quais sejam: pobres urbanos, negros e indígenas recém-libertos da escravidão e órfãos.

A organização da nova República requereu uma gama de modificações de ordem sociopolítica e econômica, porém, sem alterar significativamente a formação da classe trabalhadora e a elite. Os dualismos e preconceitos que circundavam o trabalho e a educação dos marginalizados e pobres modificaram o quadro das relações sociais e econômicas da República, mas sem provocar mudanças profundas em seu cerne.

Quanto à EP, Manfredi (2002, p.79) enfatiza que

[...] o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira.

A sistematização e a composição de uma rede pública de ensino de ofícios representaram uma preocupação maior do Estado com a formação dos trabalhadores, porém, sem esgotar as ações da iniciativa privada na EP. O modo de ser da República, mais próximo do centro do capitalismo europeu, legou à EP, além de preconceitos e concepções da Colônia e do Império, algumas preocupações que iriam reconstituir concepções, modelos de organização da EP e seus destinatários. Nesse movimento, permaneceu a concepção de que o trabalho e a educação para o trabalho eram instrumentos de reintegração social de pessoas que não possuíam sorte e de criminosos.

No rol das modificações, está a conformação de um capitalismo embrionário, à brasileira, que buscava estruturar a indústria nacional; e a formação de uma classe trabalhadora urbana que construía novas formas de organização. Ao mesmo tempo em que a tecnologia e o trabalho eram importados da Europa, as relações e os conflitos se manifestavam à nossa maneira no Brasil. É possível afirmar que surge a concepção do trabalho e da EP como mecanismos de controle do trabalhador e da sua atividade. Nesse sentido, há concordância entre liberais, positivistas e religiosos.

O ensino profissional para os desvalidos era visto por essas correntes de pensamento como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva. Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correccionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas (CUNHA, 2005, p. 24).

A organização dos trabalhadores nos movimentos sindicais e o contato destes com ideias “subversivas” advindas do socialismo e do anarquismo também eram objeto de preocupação por setores públicos e privados da sociedade brasileira.

Manfredi (2000) assegura que, entre 1889 e 1930, foram três ações de EP que sintetizaram a forma de oferta e a concepção de educação para o trabalho: as iniciativas do Estado, as escolas salesianas e as ações do movimento dos trabalhadores.

Entre as iniciativas do Estado, foram instaladas instituições por entes federados com cursos específicos, de acordo com a economia local. Entre as principais experiências estão as três escolas fundadas pelo governador Nilo Peçanha, no Rio de Janeiro, bem como a transformação do Asilo de Meninos Desvalidos em Instituto Profissional João Alfredo, no Distrito Federal.

Outra ação importante foi a criação em 1909, por Nilo Peçanha, então presidente da República, via Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro, de 19 escolas de Aprendizes Artífices em todas as capitais dos estados⁵². Cunha (2005) indica que a implantação das escolas e a escolha dos cursos seguiram mais um critério político do que econômico. Foi implantada, em quase todos os estados da federação⁵³, uma unidade da Escola de Aprendizes cujas localizações, em sua maioria, situavam-se nas capitais dos estados.

A implantação dessas escolas não levou em consideração a demanda de estudantes e trabalhadores da região, tampouco em qual cidade do estado se concentrava a produção industrial (CUNHA, 2005).

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices indica dois elementos importantes para se compreender a EP atual. O primeiro é o início e construção de uma “rede” de educação para o trabalho financiada e sustentada pela União; o segundo é a relação entre a oferta de EP e o atendimento das demandas da indústria, agropecuária e não necessariamente dos trabalhadores.

A atenção que tanto os dispositivos legais de criação dessas escolas quanto a sua prática de implantação e gestão legavam à elite local fez com que a implantação de cursos

⁵² Embora sendo a Primeira República e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices mais afetos ao ideal liberal de desenvolvimento da indústria e do capital, não foi desprezada a concepção de trabalho e educação profissional aos desvalidos de sorte (CUNHA, 2005, p. 64-65).

⁵³ Nos estados onde não foram implantadas escolas, já havia escolas de gestão estadual, e a União destinaria recursos similares às escolas estaduais (*Ibid.*, p. 66-67).

nessas escolas fugisse da perspectiva industrial e se ancorasse em trabalhos artesanais, como sapataria, carpintaria e outros.

Outra significativa ação de educação para o trabalho foram as Escolas Salesianas, que constituíram no Brasil uma “rede” que abrangia 14 estabelecimentos e ofertava EP e ensino secundário. Manfredi (2002) destaca que, ainda que a rede privilegiasse a EP, a educação geral também era ministrada. Nessas escolas, o tempo de formação compreendia de cinco a seis anos e os conhecimentos versavam sobre Religião, Língua Nacional, Civilidade, Geografia, Música, Química, Mecânica, História, Francês, Inglês e Sociologia⁵⁴.

Além da formação profissional, as escolas salesianas tinham mais uma finalidade, como registra Manfredi (2000, p. 90): “a obra salesiana pretendia formar trabalhadores, visando neutralizar a influência dos ideais anarquistas e comunistas [...]”.

Os salesianos foram responsáveis pelo lançamento e propagação da ideia do trabalho e da EP como duplo instrumento de adequação dos sujeitos. Por um lado, o trabalho e a educação como mediação de correção moral e social; por outro, a educação para o trabalho como instrumento de formação de trabalhadores técnicos bem preparados. Nesse sentido, Cunha (2005, p. 53) afirma que

O trabalho era, então, o principal instrumento formador dessa pedagogia, pois unia o desejado desgaste físico à atenção concentrada, à disciplina, além de resultar na qualificação dos futuros operários. [...] A fama dos salesianos como transformadores de crianças pobres e órfãs em trabalhadores tecnicamente qualificados e imbuídos de uma disciplina laboriosa chegou ao Brasil quando o fundador dessa ordem religiosa ainda estava vivo.

A formação moral e religiosa fundia-se com a formação técnica e profissional, engendrando não só sujeitos úteis e desejáveis ao trabalho e à sociedade, como articulava a concepção de que o trabalho (e por conseguinte a EP) formava e reformava o homem.

Por parte dos trabalhadores organizados, o Brasil vivenciou, entre 1900 e 1920, algumas experiências de EP no âmbito dos sindicatos, denominadas Uniões. Alinhada a ideologias anarco-sindicalistas, a chamada “escola moderna” tinha como foco os trabalhadores e suas famílias e entendia a educação como veículo de formação política, de novas mentalidades e ideais revolucionários. Calcada na ciência moderna em oposição à educação teológica, escolástica e estatal, essas escolas adotavam a coeducação (convivência

⁵⁴ A Sociologia era entendida pelos salesianos como conhecimento que daria aos sujeitos a real dimensão da democracia cristã e os afastaria das aberrações do socialismo e do anarquismo (CUNHA, 2005, p.51).

de estudantes de ambos os sexos), o questionamento à opressão e ao cerceamento da liberdade (MANFREDI, 2002).

Apesar de pouca informação na historiografia educacional brasileira e na imprensa, Manfredi (2002, p. 93) indica que foram oferecidos

[...] Curso de corte e desenho (envolvendo modelagem, corte e costura de roupas femininas e masculinas), ministrado pela União dos Alfaiates (RJ, 1923); Curso de novas técnicas (abordando estudos de cálculo sobre as velocidades de impressão das novas máquinas de imprensa), ministrado na União dos Trabalhadores Gráficos (RJ, 1930); Cursos práticos de línguas e contabilidade, ministrados pela Associação dos Funcionários de Bancos do Estado de São Paulo (SP, 1923).

Alguns métodos de ensino e práticas se misturavam aos locais e tempos de trabalho, acontecendo no “chão da fábrica”. Outro aspecto que possibilitou a existência dessas experiências naquele momento, mas inviabilizando-as posteriormente, foi o nível de desenvolvimento tecnológico em certas áreas do trabalho industrial. À medida que se desenvolviam as tecnologias, dificultavam-se a apropriação e a formação de trabalhadores, uma vez que processo e produto do desenvolvimento tecnológico tendem a ser concentrados pelo capital. As experiências diminuíram com a criação dos sindicatos oficiais no Estado Novo, porém, não suprimiram as necessidades e experiências do sindicalismo em torno da EP.

Sobre esse período, observam-se a continuação e o aprofundamento da EP moldada pelos interesses do “mercado” ou da economia local, associada às demandas dos patrões.

Destaca-se que os dualismos não se manifestaram da mesma forma ao longo do processo de organização da EP, pois a aparência de cada período de organização do Estado, da sociedade e da cultura brasileira é bastante diversa e carrega outras mediações que identificam cada momento. A dualidade estrutural e a contradição fundamental, entretanto, aparecem com força, revelando conflitos entre trabalhadores e donos dos meios de produção.

3.3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O EMERGIR DO TECNICISMO

O segundo quartel do século XX foi marcante para o Brasil, quanto à industrialização e à organização de um conjunto de políticas sociais, entre elas, a educação.

Já o contexto global era de manifestação de crise, de um determinado modelo de liberalismo, no centro do capitalismo mundial. O *laissez-faire* dava lugar, por ocasião da

grande depressão de 1929, a um modelo de organização do trabalho industrial⁵⁵. Esse modelo, altamente racionalizado, buscava, ao extremo, a organização do trabalho e da sociedade. Sendo assim, fragmentação, produtividade, eficácia e eficiência eram alguns dos termos-chave sobre o trabalho, seus conhecimentos e processos.

O golpe de Estado, empreendido por Getúlio Vargas e parte da burguesia brasileira, a Revolução de 1930, foi decisivo na consolidação do capitalismo brasileiro. O avanço da industrialização e da urbanização foram dois fatores que desencadearam reformas no campo da economia, da educação, da saúde e de outros campos da política pública nesse período.

A disputa entre liberais e católicos pela orientação ideológica e política da nação ganhou novos contornos, com predominância dos ideais liberais na economia, mas também nas políticas sociais, especialmente na educação.

Brzezinski (1987) enfatiza que, dentre as preocupações de Getúlio Vargas e Francisco Campos⁵⁶, estava a importância de conferir o sentido pedagógico que serviria de base para o conjunto de ações educacionais do governo. Para esse empreendimento, segundo a autora, o presidente e o ministro compareceram à IV Conferência Nacional de Educação e solicitaram aos educadores presentes a definição do “sentido pedagógico da revolução”.

A partir desta solicitação, o pensamento dos renovadores tomou corpo e sua unidade se expressou no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1932, apesar de não se apresentar o manifesto como um documento homogêneo, uma vez que seus signatários não formavam um grupo ideologicamente uniforme, embora se unissem em torno de uma referência comum – a liberal (BRZEZINSKI, 1987, p.75).

A orientação liberal do manifesto demandava à educação nacional: um plano unitário e global para o ensino; uma escola única, sem discriminação social; a manutenção estatal da educação nacional; distanciamento da dualidade tradicional da escola brasileira – escola de qualidade e propedêutica para as elites e escola de menor qualidade e vocacional para os pobres; obrigatoriedade do ensino; laicidade e gratuidade.

Apesar de as políticas educacionais do período serem orientadas por esse conjunto de proposições, sua execução *ipsis litteris* não ocorreu, tanto pela resistência que os católicos ofereceram à proposta quanto pela ação da elite, especialmente industrial. A consolidação do modelo capitalista industrial envolveu uma disputa em torno dos rumos da economia, da sociedade e da educação.

⁵⁵ Mesmo que com força nas indústrias, o fordismo, segundo seu criador, indicava, já nessa época, sua intenção de chegar à produção agrícola (FORD, 1954a, p. 23-24).

⁵⁶ Então Ministro da Educação e Saúde Pública.

A política de substituição de importações e a Segunda Guerra Mundial impulsionaram ainda mais a industrialização do país. Esse processo também demandou da educação maior empenho em formação de força de trabalho capaz de lidar com esse contexto da sociedade brasileira.

A organização do Estado brasileiro vivenciou uma forte centralização, ampliando seu papel no desenvolvimento econômico do País. Esse fato fortaleceu a presença de uma elite empresarial na direção dos rumos da economia, das políticas sociais e da legislação. O conjunto de direções para a nação, normalmente em favor do empresariado, foi possível pelo apoio que Getúlio Vargas recebeu especialmente do Exército e de oligarquias dissidentes.

Esse processo sedimenta um traço da privatização do público na organização das políticas educacionais, visto que o aporte de recursos públicos para iniciativas privadas, assim como a direção ideológica de políticas educacionais e sociais, revela a recorrência desse mecanismo no Estado e na sociedade brasileira. No que tange à educação, para citar somente algumas das políticas contemporâneas, estão o Prouni (exclusivamente aporte de recursos na educação privada), o PRONATEC e a Rede e-Tec Brasil (aporte de recursos públicos em ações públicas e privadas de educação).

O período do Estado Novo foi marcado por arranjos e reordenamentos impostos pelo governo ditatorial getulista. Desse modo, o projeto de “modernização” industrial do país foi acompanhado de regulamentações trabalhistas e de controle da organização dos trabalhadores, determinando uma série de limitações e acoplamentos ao Estado. Houve um grande acordo entre governo, burguesia e Igreja em torno de pontos comuns que envolviam a desarticulação de ações e propostas de esquerda, e apoio a alternativas conservadoras, como, por exemplo, o apoio aos “Círculos Operários⁵⁷”. De acordo com Manfredi (2002), a maioria das iniciativas dos trabalhadores que fugia ao controle dos sindicatos era reprimida.

O projeto populista de Vargas era de incorporação dos sindicatos ao Estado, operando tanto uma troca de favores entre as duas instituições quanto minando determinados setores da sociedade. A respeito, Manfredi (2002, p. 96) comenta que o

[...] projeto de organização sindical corporativista caracterizava-se pela construção da ideologia da outorga de direitos, envolvendo uma expectativa de reciprocidade dos trabalhadores diante dos favores que lhes eram concedidos pelo Estado. [...] A

⁵⁷ Associações civis de trabalhadores para discussão de questões sociais e políticas à luz de pensadores católicos. Manfredi (2002, p. 97) explica que “[...] estes eram movidos por um ideário anticomunista e pela negação do antagonismo entre capital e trabalho, coadunando-se com a concepção corporativista de sindicalismo”.

construção da estrutura sindical oficial (e a ideologia corporativista que lhe dava suporte) não foi somente produto da repressão e do silêncio a que foram submetidos os setores mais combativos e de esquerda do movimento operário-sindical brasileiro. Foi também o resultado de uma série de medidas legais e político-institucionais, engenhosamente articuladas, que acabaram por instituir e legitimar os interesses das elites e, notadamente, dos setores vinculados ao capital industrial.

O reordenamento da organização dos trabalhadores também teve reflexo nas políticas e fomentos educacionais, havendo disputa no plano educacional e no plano ideológico. Com isso, ganharam força e incentivo os sindicatos patronais e suas organizações.

Nesse contexto, foi organizado um complexo de ações voltado à EP, com viés dualista e conservador, ganhando espaço, em especial, quatro ações. A primeira foi a criação do Sistema S⁵⁸ (SS); a segunda, a reforma Capanema; a terceira, a criação da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial; e a quarta foi a expansão de cursos técnicos por rádio e correspondência.

A primeira ação foi um dispositivo presente no artigo 129 da Constituição de 1937 e que só em 1942 se concretizou, qual seja, a instituição da cooperação entre indústrias, sindicatos e Estado na criação de estabelecimentos escolares destinados aos aprendizes. A materialidade se deu pela criação do SS, inicialmente com o Senai e o Senac⁵⁹.

Tal criação tem foco direto na formação da força de trabalho adequada ao modelo fordista-taylorista de produção. Segundo Caires e Oliveira (2016), a iniciativa de criação do SS não partiu dos empresários, pouco preocupados com a aprendizagem dos trabalhadores, mas sim de uma imposição de Vargas. Embora não tendo originalmente a preocupação com a formação dos trabalhadores, os empresários, especialmente os vinculados à indústria, tornaram o SS foco de sua atuação⁶⁰, como escreve Manfredi (2002, p.182):

[...] os projetos de construção do Senai e do Sesi fazem, portanto, parte da estratégia empregada pelos industriais paulistas para disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores e a todos os brasileiros, independente da condição de classe.

⁵⁸ Sistemas de aprendizagem e apoio aos trabalhadores de setores diversos (indústria, comércio, agricultura etc.), comandados por associações patronais que dirigem suas políticas.

⁵⁹ SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

⁶⁰ Essa atuação envolve aspectos políticos e econômicos, mas também firma as bases para introdução no Brasil da ideologia fordista, abordada no capítulo anterior, de que o trabalhador é sócio e partícipe do sucesso da empresa.

Participante, e posteriormente o principal agente, de um amplo projeto de formação da classe trabalhadora, intelectual, política e ideologicamente, o SS foi o responsável por, na prática, desenvolver métodos e formar trabalhadores mediante um modelo fragmentado e mecanizado do trabalho.

Cunha (2000b, p.151) adverte que o SS conquistou sua hegemonia com ações de formação profissional no Brasil:

A “lei” orgânica do ensino industrial (Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942) resultou de uma composição de duas estratégias, pois mantinha o curso básico industrial fora da produção, como a escola profissional por excelência, ao mesmo tempo em que admitia a existência paralela da aprendizagem industrial para os operários menores de idade. O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (depois, Industrial) – Senai veio a ser o órgão das indústrias, por elas mantido e controlado, em associação com o Estado, voltado para a manutenção de escolas de aprendizagem. Essa instituição conseguiu conquistar ampla faixa de manobra na medida em que se utilizava ora do Ministério da Educação ora do Ministério do Trabalho como vínculo com o Estado. Jogando com a descoordenação ministerial e, até mesmo, com rivalidades entre as suas burocracias, o Senai criou condições para a afirmação da sua autonomia, embora se mantivesse dentro dos marcos estabelecidos pela legislação, particularmente a legislação educacional. O sucesso das escolas de aprendizagem do Senai, pela qualidade do seu produto, demonstrou logo a inviabilidade dos cursos básicos industriais. A consciência dessa inviabilidade resultou na progressiva eliminação das escolas industriais cujo lugar foi ocupado pelas escolas de aprendizagem do Senai, já, então, em posição hegemônica.

O SS, ao se constituir como uma das maiores instituições de formação profissional do país, tem sido o responsável por massificar os cursos de aprendizagem. Sendo caracterizado por seu cariz pragmático, restrito aos conhecimentos técnicos, focalizado em áreas específicas e com tempo encurtado, ganhou por isso, às vezes pelo governo ou pelos meios de comunicação, o adjetivo de “bem-sucedido”.

As características fundamentais dos cursos de EP do SS ganham lugar também na EaD. O tempo reduzido dos cursos, a centralidade na técnica e a adequação do conteúdo às empresas são transmitidos em cursos ofertados via rádio com apoio de apostilas.

A Universidade do Ar⁶¹, que funcionou entre 1947 e 1961, foi uma iniciativa conjunta do Senac e Sesc/São Paulo e emissoras de rádio, que ofertou o curso comercial radiofônico no estado de São Paulo, atendendo 91 mil pessoas no período de atividade (OLIVEIRA, 2013). Segundo Alves, L. (2011, p. 88), “o objetivo desta era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os discentes estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos

⁶¹ A experiência aqui mencionada refere-se à desenvolvida em São Paulo. Para Oliveira (2013), existiu uma experiência desenvolvida no Rio de Janeiro, entre 1941 e 1944, com foco na oferta de cursos para professores do ensino secundário no Brasil.

monitores.” As mídias impressas e o rádio favoreciam a dissipação e a massificação dos cursos.

Oliveira (2013, p.134) indica que, mediante a conjuntura de necessidade de desenvolvimento do comércio nacional, ampla exclusão escolar dos trabalhadores e ausência de formação qualificada que envolvia o trabalho no comércio, “[...] os órgãos do Senac e Sesc entenderam que esse seria o momento oportuno para a instalação de cursos práticos e rápidos, principalmente gratuitos, que, junto ao seu empenho profissionalizante, conservassem-se abertos às experiências pedagógicas.”

Desse modo, por intermédio da Universidade do Ar, o SS se inscreve também na história da EaD dirigida à EP, sua prática aligeirada e esvaziada de conteúdo na formação dos trabalhadores brasileiros.

Em suma, o SS ficou conhecido e permanece até hoje pela finalidade de implementar diversas formas de educação do trabalhador “adequadas” ao capital e por induzir políticas e formas de financiamento da EP no Brasil – como por parcerias público-privadas.

Outro ato do governo, a segunda ação, foi a reforma dirigida por Gustavo Capanema. Então, mediante a reorganização do ensino no Estado Novo, que seguia orientações do regime fascista italiano, o ensino era dividido em primário e médio. O primeiro possuía caráter propedêutico e preparatório ao ensino médio, sendo dividido em dois ciclos: o ensino propedêutico e a Educação Profissional. Manfredi (2002) assevera que, impulsionados pelas leis orgânicas da reforma Capanema a partir de 1942, os ensinos primário, médio e superior sofreram drástica alteração, incluindo currículos, cursos, ramos e graus.

O ensino primário foi reordenado pelo Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Já o ensino médio compreendia cinco ramos, um propedêutico e quatro profissionais: o ensino secundário (ginasial e colegial)⁶², com a finalidade de formar dirigentes e preparar o estudante para o ensino superior; o ensino industrial (básico e técnico)⁶³; o ensino comercial (básico e técnico)⁶⁴; o ensino agrícola (básico e técnico)⁶⁵; e o ensino normal (1º ciclo e 2º ciclo)⁶⁶. Essa organização do ensino primário e médio com a Reforma Capanema apresenta-se na figura a seguir:

⁶² Regulamentado pelo Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.

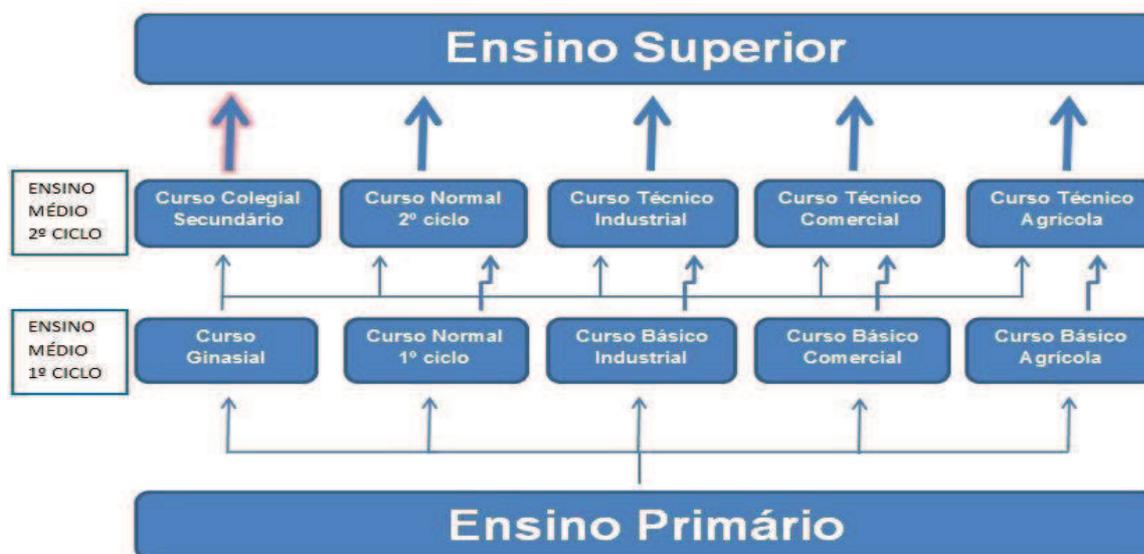
⁶³ Regulamentado pelo Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

⁶⁴ Regulamentado pelo Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

⁶⁵ Regulamentado pelo Decreto-Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946.

⁶⁶ Regulamentado pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

Figura 1 – Organização do ensino primário e médio com a Reforma Capanema



Fonte: Cunha (2000b, p. 39).

Caso optasse pelo primeiro ciclo do ensino médio ginásial, o aluno poderia escolher qualquer habilitação do segundo ciclo (escolha essa que definiria sua possibilidade de ingresso no ensino superior). Mas caso optasse por habilitações específicas, ele deveria seguir tais habilitações até o final do ensino médio. Ademais, ressalta Saviani (2011b), caso quisesse cursar o ensino superior, também deveria ser na área que cursou o ensino médio.

A divisão e o cerceamento da formação eram praticados tanto pela divisão funcional do ensino médio quanto pelo caráter público ou privado da escola, definindo assim a dualidade estrutural.

O ensino primário era considerado comum a todos, embora as diferenças do conteúdo ensinado e dos próprios destinatários entre as escolas particulares e as públicas, e mesmo entre estas e aquelas, gerassem, na prática, um padrão discriminatório bastante forte. O ensino de ofícios deveria estar colocado todo em nível pós-primário, embora continuassem existindo escolas de ofícios de caráter assistencial e/ou correccional para menores analfabetos ou de escolarização precária (CUNHA, 2000b, p. 42).

As diferenciações curriculares entre os cursos secundários e os profissionais revelavam também a diferenciação social da educação, sendo no ramo secundário mais ampla, humanista e científica e, no ramo profissional, mais pontual e pragmática. Sedimentava-se a dualidade de conteúdos formativos para sujeitos sociais diferenciados pela condição de classe.

A terceira ação do Estado Novo em relação à EP foi a criação da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, composta pelos liceus, que se transformaram em escolas industriais e técnicas, e por novas escolas técnicas criadas.

As escolas de aprendizes e artífices, em 1937, foram transformadas em liceus destinados à EP. Elas novamente foram reorganizadas em escolas industriais e técnicas, em conjunto com três novas escolas, as do Rio de Janeiro, Ouro Preto e Pelotas, compondo assim a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, responsáveis pelos cursos técnicos.

Outra dualidade se estrutura com a existência da Rede Federal e a da “Rede” do SS. Caires e Oliveira (2016) indicam que a diferença de público e de conteúdo é evidente nas duas redes. Isso porque a Rede do SS era procurada por trabalhadores estudantes que recebiam um treinamento empobrecido, enquanto que a Rede Federal abrigava os filhos de trabalhadores, ou seja, estudantes não trabalhadores, onde recebiam uma formação mais completa.

A quarta ação direcionada à EP, no período em questão, foi a instalação de cursos de formação do trabalhador com a utilização de rádio e correspondência⁶⁷. Alves, L. (2011) indica que, nesse período, diversas ações foram criadas impactando as experiências posteriores de EaD no Brasil. O Instituto Rádio Técnico Monitor e o Instituto Universal Brasileiro são duas instituições que influenciaram outras ações de EaD.

As características fundamentais desses cursos expressavam uma simples redução aos conhecimentos técnicos, curta duração, difusão de conhecimentos via rádio e material impresso por correio.

Primo (2001) afirma que o Instituto Universal Brasileiro oferece, desde 1941, cursos de EP por meio da utilização de apostilas e *kits* práticos de aprendizagem, obedecendo à seguinte metodologia:

Os matriculados recebem em sua casa os materiais, e após terminar a leitura de um certo número de lições deve responder e enviar pequenos testes ao instituto. Pouco tempo depois, o aluno recebe seu teste corrigido. Ao terminar todas as lições e realizado todos os testes (que são de uma simplicidade constrangedora), recebe, também via correio, seu certificado de conclusão do curso (PRIMO, 2001, p. 2).

⁶⁷ Somam-se às experiências destinadas à educação profissional a distância, ações direcionadas à educação básica e formação continuada de professores, dentre elas: em 1934 a criação da Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro para oferta de educação básica e, em 1959, a organização do Movimento de Educação de Base (MEB), destinado à educação de adultos (ALVES, L., 2011).

Ao contrário do curso comercial oferecido pela Universidade do Ar, anteriormente citado, os cursos ministrados tanto pelo Instituto Monitor quanto pelo Instituto Universal Brasileiro tinham caráter livre e não correspondiam aos equivalentes aos níveis formais de ensino. Entretanto, guardavam algumas similaridades com os cursos do Senac/Sesc. O caráter prático das atividades, a restrição aos conhecimentos técnicos, a baixa articulação com conhecimentos complexos (ciência, trabalho e cultura) e a formação rápida são algumas características comuns. Os cursos oferecidos por esses institutos contribuíram para a manutenção da dualidade estrutural na EP brasileira e também para o desenvolvimento de experiências em EaD no Brasil.

Com a reabertura política pós-Vargas, o cenário político e educacional apresentava-se evado de continuidades e algumas rupturas. Então, uma nova Constituição é aprovada em 1946, assim como um “novo” projeto de educação, agora marcado pela redemocratização do Estado.

A EP, apesar de não estar mais associada ao atendimento dos desvalidos de sorte, e as Escolas Industriais carregavam socialmente a identificação de instituições para esse público. Esse motivo contribuía, inclusive, para a evasão de discentes, como sinaliza Cunha (2000b, p.154):

Trata-se da persistência da concepção dessas escolas como destinadas aos “desvalidos” e delinquentes, fazendo-as uma mistura de asilo e centro correcional. Os alunos que lá eram matriculados não tinham, assim, disposições favoráveis à aprendizagem, potencializando, desse modo, a insuficiência dos recursos humanos, materiais e organizacionais.

Mesmo com a persistência dessa visão correcional, não havia mudança do ponto de vista da classe social atendida, pois essas instituições destinavam a EP para os trabalhadores e seus filhos.

Algumas alterações foram realizadas para adensar o ensino, em especial o ensino profissional. Desse modo, “[...] por equipararem os ramos profissionais ao ensino secundário, essas leis ficaram conhecidas como ‘leis de equivalência’” (SAVIANI, 2011b, p. 308). Tal conjunto normativo⁶⁸ foi responsável pela ampliação do acesso aos níveis superiores de

⁶⁸ Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950; Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953. Essas leis equivaleram os cursos Básicos (industrial, comercial e agrícola) e o curso Normal, todos do 1º ciclo do Ensino Médio, aos cursos ginasiais secundários. Essa equivalência permitia aos discentes egressos dos cursos técnicos de primeiro ciclo do Ensino Médio a ingressarem no Curso Colegial secundário (2º ciclo do Ensino Médio), desde que se submetessem ao exame de complementação cujo conteúdo eram as disciplinas constantes no currículo do curso Ginasial e não nos técnicos, e/ou que porventura algum aluno não as tivesse cursado.

estudantes oriundos dos cursos técnicos, desde que estes fizessem exames de complementação e vestibulares.

A primeira “lei de equivalência” foi decisiva para a transformação dos cursos básicos industriais, de portadores de um conteúdo quase que exclusivamente profissional, para um conteúdo cada vez mais geral, abrindo, assim, caminho para sua própria extinção ao fim da década de 1950. A restrição da equivalência, exigindo os “exames de complementação”, induziu a pressão dos estudantes do 1º ciclo dos cursos profissionais para que estes incluíssem todas as disciplinas do ginásio, de modo a dispensá-los de prestar esses exames (CUNHA, 2000b, p. 158).

Os primeiros passos para a mudança estrutural do ensino no Brasil eram dados com essas leis de equivalência, ampliando a possibilidade de conteúdos dos cursos profissionais.

Um aspecto econômico importante do fim da década de 1950, e durante o governo de Juscelino Kubitschek (JK), foi a abertura tanto para indústrias estrangeiras como a aplicação de isenções fiscais para se fixarem no Brasil.

Essa conjuntura provocou uma aceleração da economia brasileira sob a ideologia desenvolvimentista de JK. A entrada de capital estrangeiro, notadamente dos Estados Unidos da América (EUA) e da Europa, foi um processo intenso de consolidação da dependência econômica brasileira, sem o necessário projeto para fortalecer a indústria nacional.

O fortalecimento da relação econômica do Brasil com o capitalismo globalizado ocidental legou à EP o *ethos* do trabalhador necessário para esse estágio de desenvolvimento econômico. Entram em cena as exigências de indústrias americanas e europeias, com protagonismo das montadoras de carros, para o caráter e conhecimento do trabalhador.

Nesse impulso de industrialização e de dar respostas ao plano desenvolvimentista em 1959,

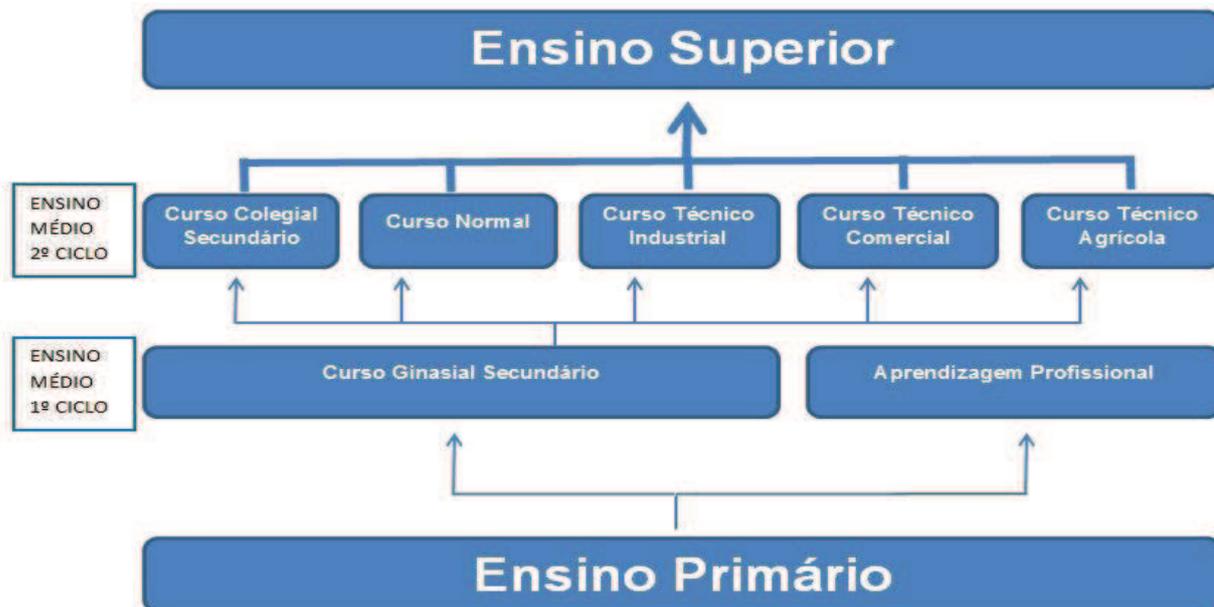
[...] as Escolas Industriais e Técnicas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Essa autonomia institucional conferiu uma maior flexibilidade a essas instituições, que se traduziu no aumento do número de matrículas e em uma melhor adequação dos cursos ofertados às realidades e necessidades locais [...] (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 69).

O plano mencionado incluía não só o desenvolvimento estrutural e econômico da nação no cenário capitalista internacional, mas também previa a ampla formação dos trabalhadores brasileiros para o “novo” momento da produção nacional e mundial.

A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 20 de dezembro de 1961, expressou esse movimento, assim como a longa disputa no campo educacional herdada dos Pioneiros da Educação Nova, da década de 1930. A disputa se polariza entre o ensino público e o privado, entre escolanovistas e defensores do ensino particular confessional, em maioria, a educação católica. Mais uma vez constata-se um dos sintomas da dualidade educacional brasileira que é a (co)existência da educação pública e privada. Todavia, a educação dos trabalhadores continuava a assumir caráter tangencial nas reformas do ensino.

A LDBEN de 1961 completa a equivalência entre os cursos técnicos (industrial, agrícola e comercial) e Normal, ao curso colegial secundário, no que tange ao acesso ao ensino superior. Assim como equivale a aprendizagem profissional ao 1º ciclo do ensino médio (ginasial), mas sem garantir a esta última a continuidade aos demais níveis de ensino (colegial, técnicos e superior). A síntese da organização do ensino primário e do ensino médio está expressa na figura 2 a seguir.

Figura 2 – Articulação entre os níveis de ensino segundo a LDBEN 1961



Fonte: Cunha (2000b, p.166).

Apesar da equivalência, não houve rompimento com a dualidade estrutural de redes (pública e privada) de Educação Profissional e Educação Geral, assim como a dualidade de conteúdos, permanecendo a primeira eivada de técnica de trabalho e inconsistente educação geral diluída no currículo.

Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas [...]. Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961, a dualidade estrutural ainda persistiria, embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário [...] (MANFREDI, 2002, p. 102).

A aprendizagem profissional, separada do fluxo vertical de continuidade dos estudos (educação básica e superior), revelava que ela estava reservada aos que não prosseguiriam os estudos ou, pelo menos, para os que se matriculavam nos cursos de aprendizagem, cujo caminho seria mais penoso. A aprendizagem profissional, carregada de conhecimentos técnicos e quase nenhum conhecimento propedêutico, funcionava na prática como barreira ao ingresso no ensino superior.

A divisão da EP parece obedecer aos preceitos fordistas de formação do trabalhador⁶⁹. Esses preceitos demandavam trabalhadores menos qualificados para níveis mais baixos na hierarquia fabril, trabalhadores mediana e altamente qualificados para funções superiores na fábrica. Isso porque, segundo Cunha (2000b, p. 167), “[...] haveria uma desejável adequação às necessidades industriais, demandando trabalhadores altamente qualificados (de nível correspondente ao 2º ciclo) e outros sem qualificação especial (correspondentes aos níveis primário e 1º ciclo) [...]”.

As diversas ações no sentido de formação dos trabalhadores, no entanto, careciam de complemento. Para resolver as demandas imediatas do modelo de expansão da economia proposto por JK, foi constituído, já sob o governo João Goulart (Jango), o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), que atuou entre 1963 e 1982, primeiramente vinculado ao Ministério da Educação e posteriormente ao Ministério do Trabalho. Contando com ampla participação do setor privado Senai e Senac, as características gerais do PIPMO

⁶⁹ Ford, como apontamos no capítulo anterior, defendia que os trabalhadores da fábrica não necessariamente deveriam ter o mesmo nível de conhecimento da produção, estando esse nível de conhecimento associado ao fazer da fábrica (Cf. capítulo 2 desta tese).

eram: os princípios ancorados na Teoria do Capital Humano; o treinamento em serviço; a aplicação do método *Training Within Industry* (TWI)⁷⁰ (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No processo de golpe de Estado de 1964, empreendido pela burguesia nacional associada às Forças Armadas do Brasil, a democracia foi dirimida por um governo autoritário e violento, que reforçava um capitalismo de cunho nacionalista. Sendo assim, diversas ações de caráter econômico e social foram empreendidas com a finalidade de “livrar” o Brasil do espectro comunista que rondava o mundo.

A execução de obras estratégicas para a economia brasileira, desde vias de escoamento da produção a parques industriais, foi um campo de ação da ditadura sob o argumento de fortalecimento da economia. O golpe e sua execução contavam com o apoio dos EUA, que estabeleceu com o Brasil parcerias econômicas, políticas e socioeducacionais. No conjunto de ações de alinhamento da política econômica nacional ao capitalismo mundial, a ditadura militar investiu em infraestrutura de produção, abriu a produção nacional para a entrada de capital estrangeiro, executou reformas - agrária e universitária - visando atender aos interesses das elites. Os ditadores militares contraíram empréstimos, que provocou um vultuoso endividamento da nação, formando assim um conjunto de ações que seria denominado pelo regime de “milagre econômico”.

Na instauração da ditadura militar de 1964, algumas nuances da educação e da educação profissional ganham novos contornos, outras, como o tecnicismo, permanecem. O “programa” de ampliação e consolidação de uma educação profissional tecnicista continua crescendo no Brasil, nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

Diversas ações, políticas e econômicas, dos governos militares foram empreendidas com a finalidade de consolidar a formação do trabalhador “adequado” ao modelo de capitalismo internacional globalizado. Os paradigmas de racionalização e organização do trabalho taylorista/fordista continuavam a ser o centro das ações públicas e privadas no âmbito da EP presencial e a distância⁷¹.

⁷⁰ Método desenvolvido em indústrias nos EUA, no período de guerra, e assim baseado na economia de guerra. Tem sua centralidade na ampliação da produtividade pelo desenvolvimento técnico da atividade e rapidez na formação do trabalhador para atuar na indústria.

⁷¹ Acrescentam-se às experiências destinadas à educação profissional a distância ações direcionadas à educação básica, superior e formação continuada de professores, dentre elas: em 1967, a criação do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Rio de Janeiro) e a criação do núcleo de EaD da Fundação Padre Landell de Moura, no Rio Grande do Sul. Em 1970, o Projeto Minerva de educação de adultos e a criação, em 1979, do Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD), na Universidade de Brasília (UnB) (ALVES, L., 2011).

No âmbito privado, têm-se a continuidade de oferta de cursos no SS com características semelhantes aos ofertados no Estado Novo. Saraiva (1996) indica o início das atividades do Senac na EaD em âmbito nacional, cujos cursos conservavam o caráter pragmático, tecnicista e aligeirado das experiências presenciais e a distância do SS.

O avanço da pedagogia tecnicista idealizada pelo capital ganhou força no período pela concretização de acordos com os EUA, mecenas do golpe da burguesia fardada⁷². E um desses acordos foi o estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Tais acordos, elaborados por técnicos estadunidenses e brasileiros, versavam sobre a educação básica, educação profissional, ensino superior e pós-graduação. As negociações eram impregnadas por preceitos e conteúdos da Teoria do Capital Humano e da Pedagogia Tecnicista (CUNHA, 2000b).

O projeto de estruturação do capitalismo nacional e de integração da produção brasileira ao mercado internacional robusteceu a figura de um Estado forte e direcionador de políticas de infraestrutura e econômicas. Os projetos nacionais estavam no foco dos governos militares com apreço maior ao ramo petroquímico, elétrico, mineral e agrícola (MANFREDI, 2002). Eram projetos que demandaram a formação de mão de obra em massa. O Pipmo se prestava a isso e foi retomado com força e investimento para ser executado pelo SS e pela rede federal de escolas técnicas (CUNHA, 2000b).

Um conjunto normativo previa a implementação do Pipmo, mas também um programa de incentivos fiscais às empresas que propusessem, ao Ministério do Trabalho, a execução de programas de formação profissional⁷³. Manfredi (2002, p.105) relata que

[...] tais incentivos poderiam ser empregados tanto em projetos de preparação imediata para o trabalho “de indivíduos menores ou maiores, através da aprendizagem metódica, da qualificação profissional, do aperfeiçoamento e da especialização técnica em todos os níveis”, como na dedução de despesas de construção ou instalação de centros de formação profissional e/ou de aquisição de equipamentos.

Com duração curta e conteúdo reduzido de caráter prático e operacional, os cursos empenhavam-se em formar um trabalhador que dominava um conhecimento restrito à técnica e que atendesse, de maneira imediata, ao mercado de trabalho da época.

⁷² A burguesia liderava manifestações em defesa da Tradição, Família e Propriedade, sob o comando de católicos associados à repressão golpista dos militares.

⁷³ A Lei n. 6.297, de 15 de dezembro de 1975, dispunha a dedução de lucro tributável na declaração de Imposto de Renda para pessoa jurídica, com a finalidade de financiar projetos de formação profissional aprovados pelo Ministério do Trabalho.

Entre o período de 1964 a 1985, diversas ações educacionais foram dirigidas ao ensino médio e à educação profissional. Destacam-se: a) a criação do Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso, por meio do Decreto n.º 59.979, de 1 de outubro de 1965; b) a criação das Escolas Agrícolas Federais (técnico-agrícola), em 1967; c) a implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), mediante o do Decreto n.º 63.914, de 26 de dezembro de 1968; c) o estabelecimento da Reforma Universitária, imposta pela Lei n.º 5.540, de 29 de novembro de 1968; d) a instituição do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal (CENAFOR), pelo Decreto-lei n.º 616, de 9 de junho de 1969; d) o estabelecimento da Reforma Universitária, imposta pela Lei n.º 5.540, de 29 de novembro de 1968; e) a implantação da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, baixada pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971; f) a criação do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM), pelo Decreto n.º 73.681, de 18 de fevereiro de 1974; g) a instituição do Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra (SNFMO), por intermédio do Decreto n.º 77.361, de 1º de abril de 1976.

Certas regulamentações, entretanto, ganham destaque por expressarem as mediações as quais a dualidade estrutural da EP estava submetida, por exemplo, a Lei n.º 5.692/1971, que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus. Esta conferiu ao sistema de ensino básico brasileiro nova estruturação com uma profissionalização compulsória do Ensino de 2º grau. O novo formato do ensino médio e dos cursos profissionalizantes assumiu a caracterização expressa pela figura 3.

Figura 3 – Sistema de ensino no Brasil segundo a Lei n.º. 5.692/1971



Fonte: Próprio autor, baseado em Manfredi (2002).

A profissionalização como universalização compulsória do Ensino de 2º Grau parecia romper com a dualidade estrutural entre ensino profissional e educação propedêutica. As condições objetivas de transformar todo ensino público de 2º grau mostravam-se, porém, insuficientes até que a alteração na Lei n.º 5.692/1971 trouxesse à tona novamente a dualidade estrutural. Então, os pareceres 45/72 e 76/75, do Conselho Federal de Educação (CFE), e a Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, mudaram a citada Lei n.º 5.692/1971, tratando separadamente o ensino de formação geral (básico) e o ensino de caráter profissionalizante, fazendo na prática a dualidade de formações (MANFREDI, 2002).

Outro aspecto digno de nota foi a promulgação da Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, que transformou três escolas técnicas em Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica). Esses modelos de instituição de EP viriam a ser hegemônicos na rede federal de EP nos anos 1990, justamente por fragmentar e “segurar” a formação dos trabalhadores em cursos técnicos de nível médio e cursos superiores tecnológicos⁷⁴. Ofertando cursos técnicos, de graduação (tecnólogos), de formação de professores para o ensino técnico, e de pós-graduação, essas instituições surgiram como uma alternativa ao ensino superior na universidade.

A aceitação dos CEFET, por parte do setor produtivo, se deu justamente por estas instituições ofertarem cursos mais rápidos e fragmentados, diversificando a formação superior em determinadas áreas da produção com o advento dos cursos de tecnologia (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

3.4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FLEXÍVEL

Os anos posteriores ao fim da ditadura civil-militar no Brasil revelam um conjunto de políticas e ações governamentais, e não governamentais, em torno de diversos campos da educação, incluindo a EP. O foco na reestruturação do capital, assumindo o modelo flexível, demandou práticas educativas transformadas na direção dos anseios do mercado.

Os anos anteriores à Constituição Federal de 1988 foram de continuidades e rupturas. Apesar do fim da ditadura, a democracia não estava completamente reestabelecida. O direito à escolha presidencial, por exemplo, se deu indiretamente feita apenas pelo Congresso

⁷⁴ A oferta de cursos técnicos de nível médio, normalmente subsequentes, era, em maior quantidade, nessas instituições. Na prática, estes funcionavam como filtro para o ensino superior, impedindo a entrada de jovens nesse nível de ensino. Essas instituições também ampliaram a oferta de cursos superiores de tecnologia, que possuíam a característica de serem mais curtos – em torno de 2 anos – e em fragmentos das áreas tradicionais, em especial da engenharia.

Nacional, via Colégio Eleitoral do Congresso. Existia, no contexto político nacional, uma forte pressão da população brasileira e de grupos organizados (partidos, sindicatos, associações) para que a inclusão social e política dos que foram amplamente penalizados no período ditatorial e no milagre econômico ocorresse de fato.

As políticas sociais ganham destaque no debate, ainda que numa perspectiva imediata de compensação e não necessariamente para assegurar direitos.

No âmbito do pensamento e ação educacionais, o final da década de 1970 e a década de 1980 foram um período bastante profícuo de debate e proposições críticas sobre a educação. Muitas teorias progressistas sobre a educação denunciavam as mazelas aplicadas à prática educativa, formal ou não, em consequência da relação educação e sociedade.

No contexto de uma sociedade regida sob a ótica do capital, os processos educativos eram marcados por semelhanças com o modo de produção capitalista, desigual, injusto e excludente. Saviani (2011b) elucida que surgem teorias, denominadas por ele crítico-reprodutivistas⁷⁵, que explicam a relação de dominação, exclusão e empobrecimento operado pela educação na sociedade do capital.

No Brasil, emergem formulações críticas, no âmbito das ideias pedagógicas e das ações políticas, que denunciam as desigualdades nas escolas e nos processos de ensino e aprendizagem, todavia, apontando para as possibilidades de superação, tanto no âmbito da educação quanto na sociedade.

As pedagogias contra-hegemônicas⁷⁶, sem entrar no mérito da eficácia e alcance nacional de cada uma delas, constituíram-se, e ainda o fazem, modos de reflexão e ação de diversos educadores brasileiros. As reflexões e os apontamentos ali presentes, em conjunto com as ações que já estavam em curso dos movimentos sociais e do Estado, formataram o âmbito educacional brasileiro nesse período⁷⁷. No campo das ações políticas, diversas organizações são constituídas com o objetivo de qualificar a reflexão e a ação pedagógica. Nesse sentido,

⁷⁵ Incluem-se, no conjunto destas teorias, segundo Saviani (2011b), a teoria do ensino como violência simbólica, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975); a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, de Louis Althusser (década de 1970); e a teoria da escola dualista, de Christian Baudelot e Roger Establet (1971).

⁷⁶ Entre elas, a Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani (SAVIANI, 2011b).

⁷⁷ Há de se esclarecer que esse movimento de reflexão e ação de educadores e associações provocou impacto em discussões e debates educacionais, a exemplo das Conferências Brasileiras de Educação (CBE), ocorridas em 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991.

Os anos 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade, surgidos, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas (SAVIANI, 2011b, p. 403).

Havia, em processo de maturação, um conjunto de ideias e ações provindo do empresariado brasileiro, que buscava conformar uma pedagogia direcionada aos anseios das empresas e da indústria. Calcada em orientações dos organismos internacionais de organização do capital em escala global⁷⁸, a pedagogia do capital à brasileira focalizava, na educação geral e na EP, seus esforços de conformação dos sujeitos ao *ethos* das mudanças do capital no último quartel do século XX. A formulação de políticas educacionais nesse período seguiu a lógica de disputa entre o projeto dos educadores críticos e as ações educacionais de cunho empresarial.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, a formação para o trabalho que propiciasse a EP para além do saber fazer, em um sentido politécnico⁷⁹ e omnilateral, foi debatida e entrou em disputa com a perspectiva de formação do trabalhador para o mercado flexível e cada vez mais específica defendida pelo Banco Mundial (BM).

Os educadores e as associações do campo da educação, comprometidos com a formação politécnica, faziam a defesa da superação da dualidade estrutural dos sistemas e conteúdos formativos dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que defendiam uma formação escolar sólida com base na ciência, nas artes e na filosofia. Sobre esse movimento, expressam-se os artigos que, minimamente, tocam no assunto na Constituição de 1988 e nos projetos de LDB enviados ao Congresso Nacional e alguns substitutivos⁸⁰.

Caires e Oliveira (2016) indicam que o período de redemocratização provocou um amplo debate na sociedade política e na sociedade civil em torno do projeto de nação e de educação frente às demandas dos séculos XX e XXI. As disputas travavam-se em torno de projetos progressistas e conservadores e se materializaram no texto da Constituição Federal de 1988 e da LDB/96. As autoras indicam que movimentos sociais, intelectuais e partidos⁸¹

⁷⁸ Citam-se, em especial, os organismos vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU).

⁷⁹ Sobre o contexto brasileiro da discussão da formação profissional e da politécnica, ver Caires e Oliveira (2016, p. 91). Sobre os fundamentos da formação politécnica, ver Saviani (2008).

⁸⁰ Projeto de Lei n.º 1.258-A/1988 e no Projeto de LDB: Substitutivo do Relator Deputado Jorge Hage.

⁸¹ O processo de debate e a construção de uma proposta crítica de nação e educação para o Brasil, mesmo com os limites e as cabíveis críticas, se deram no interior de instituições de ensino, como as universidades e Cefet

vinculados à valorização do trabalho e do trabalhador, propuseram que se construísse um país mais justo e uma educação nacional calcada na politecnicidade e na superação da dualidade estrutural.

Sintomas desse processo, segundo Caires e Oliveira (2016), são:

- a garantia expressa no artigo 7º, inciso XXXII, de proibição de distinção entre trabalho manual e intelectual;
- a garantia de universalização e gratuidade do Ensino Fundamental e, progressivamente, do Ensino Médio;
- a apresentação dos projetos de LDB, entre eles o Projeto de Lei n.º 1.258-A/1988, de autoria de Octávio Elísio, e o projeto substitutivo, de Jorge Hage, em 1989.

Já os projetos de adequação do trabalhador ao trabalho flexível encontravam-se em execução, como o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), implementado em julho de 1986.

Esse programa, que contava com recursos do Banco Mundial, previa a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de Ensino de 1º e 2º Graus e se embasava em uma visão produtivista e fragmentada da educação, que reeditou a Teoria do Capital Humano [...]. Nessas escolas, o papel do ensino foi reduzido a uma adaptabilidade aos interesses imediatos do mercado de trabalho, engendrando, desse modo, uma tentativa de sanear a economia [...] (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 90).

Além do financiamento de programas, o BM elaborou relatórios⁸² sobre a educação brasileira e apontou direções para a educação dos trabalhadores. A tônica central do BM, para o Brasil no final do século XX, era de que a EP, especialmente a da rede federal de ensino, era bastante cara e ineficiente, porque buscava articulação com o ensino propedêutico. Sendo assim, a indicação do BM era de privatização parcial dessa modalidade e fragmentação dos currículos, impondo à educação para o trabalho um currículo mais enxuto (CUNHA, 2000b).

A consolidação de uma perspectiva de formação do trabalhador adaptado ao capital, para Caires e Oliveira (2016), é marcada por três fatos que impulsionam a guinada da concepção liberal conservadora. O primeiro é o declínio do chamado socialismo real, pois,

(CAIRES; OLIVEIRA, 2016), nos partidos de esquerda (SOUZA, 2002), em associações de pesquisadores e trabalhadores da educação (SAVIANI, 2011b) e nos movimentos sociais urbanos e rurais (SOUZA, 2002).

⁸² Cunha (2000b) afirma que, no período entre 1986 e 1991, o BM elaborou três relatórios sobre o ensino no Brasil (ensino de 1º grau, ensino de 2º grau e ensino superior).

com o desmantelamento da União Soviética e da queda do muro de Berlim, há um revigoramento da ideologia neoliberal e da globalização do capital, impactando o mundo política, econômica e educacionalmente. O segundo é a efetivação do Consenso de Washington, com a proposição de um conjunto de medidas de privatização dos Estados Nacionais e abertura quase irrestrita de mercados ao capital global, cujo processo foi gerido pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo BM. O terceiro foi o alinhamento das forças conservadoras em torno da candidatura e efetivação da eleição de Fernando Collor, que empreendeu diversas adequações do Estado brasileiro às políticas globais.

A elite brasileira empenhou-se muito para dar suporte a Collor para as mudanças, inclusive na Constituição Federal de 1988, visando à adequação do Brasil ao capitalismo internacional. No entanto, este governante se mostrou incapaz de atender tais demandas. O *impeachment* de Collor conduziu Itamar Franco à presidência, que se mostrou favorável aos desejos do capital internacional no Brasil.

Os acontecimentos da década de 1990 foram emblemáticos na aceitação e consolidação do ideário educacional, expressos pelos organismos internacionais. Embora Collor aparentasse ter alguma resistência no início de seu mandato às demandas do capital internacional, a instabilidade política foi instalada com seu *impeachment* e o governo de Itamar Franco, seu sucessor, abriu espaço e iniciou um processo de aceitação da lógica do Consenso de Washington na formação do governo do Estado brasileiro.

Logo no início dos anos 1990, no MEC, a EP passou a ser objeto de esforços para reorganizar a oferta da formação de trabalhadores, em especial nas escolas da rede federal. A reorganização, em 1992, da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica para Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) revelava a intenção de requalificar as ações direcionadas à EP. Embora houvesse a articulação subjacente ao nome e às atribuições dessa secretaria para integração entre o Ensino Médio e a EP, esse processo não ocorreu (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Ao contrário, as ações implementadas na SEMTEC evidenciaram a consolidação de uma política de flexibilização, fragmentação e submissão da formação profissional, quase que exclusivamente aos desejos do mercado.

Os direcionamentos educacionais de flexibilização, aligeiramento e polivalência, aceitos no capitalismo mundial, invadiram as políticas educacionais brasileiras, com impulso da Conferência de Educação Para Todos, em Jomtiem, promovida pela UNESCO em 1990.

Os ditames da conferência fundamentam a prática educacional em dois eixos repetidos continuamente nos documentos oficiais e no ideário pedagógico brasileiro. São eles: a noção de competência, em detrimento dos conhecimentos disciplinares e escolares; e a substituição do conhecimento sistematizado, e seu domínio, pelo desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

As pedagogias do aprender a aprender⁸³, entre elas a pedagogia das competências⁸⁴, tornam-se foco de livros, métodos de ensino e políticas educacionais, que englobam da educação infantil à pós-graduação no Brasil. Tal ideário sustentou a elaboração de vários dispositivos legais das políticas educacionais, inclusive a LDB/1996.

Um dos símbolos desse processo de incorporação do ideário neoliberal na educação brasileira, em especial na EP, foi a aprovação da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. As principais características deste sistema são a coexistência de instituições públicas (federais, estaduais, distritais e municipais) e privadas de EP e a transformação das escolas da rede federal de EP em CEFET.

A transformação das Escolas Técnicas em CEFET obedeceu a uma dinâmica de diversificação, flexibilização, fragmentação e empobrecimento da formação do trabalhador. Esse movimento se deu na contramão da proposta dos educadores progressistas que idealizaram uma educação tecnológica ampliada, integrada e de formação integral do trabalhador (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No tocante à modalidade EaD⁸⁵ na EP, ganha destaque a criação do Telecurso 2000 (TC 2000). Carvalho (1999) indica que o telecurso foi idealizado em 1993 e iniciado em

⁸³ Sobre a pedagogia do aprender a aprender, ver Duarte (2004, 2008).

⁸⁴ Sobre a pedagogia das competências, ver Ramos (2002).

⁸⁵ É importante notar que o período de redemocratização do Brasil foi marcado por experiências de EaD, como “Um salto para o Futuro”, a criação da Universidade Aberta de Brasília, “Tv Escola” e a UniRede. Somadas a essas experiências, estão a criação de centros de educação a distância em instituições públicas e privadas e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), no MEC. As experiências anteriormente citadas versam sobre a formação inicial e continuada de professores, formação superior e educação básica (ALVES, L., 2011).

1994, cuja oferta abrangia da 3ª à 8ª série do primeiro grau, as três séries do segundo grau e o ensino profissionalizante de mecânica⁸⁶.

A forma que a ação tomou revelava a vinculação com preceitos do fordismo, pois era uma educação realizada de maneira centralizada, com materiais impressos e audiovisuais produzidos pela Fundação Roberto Marinho, pelo Senai e outras instituições privadas. Esses materiais eram replicados massivamente em parceria com empresas, estados e prefeituras. Já a divulgação era feita por telessalas, localizadas nas empresas, nas prefeituras e nos estados, que reproduziam o conteúdo dos cursos (BELLONI, 2002).

No âmbito das parcerias públicas, a utilização do Telecurso 2000 envolvia a criação de projetos específicos nos estados que direcionavam os recursos para a formação em massa. Belloni (2002) ressalta que o Projeto Viva Educação, parceria do governo do Maranhão com a Fundação Roberto Marinho, abriu 3.000 telessalas para atender 150.000 estudantes. Segundo a autora, estava no conjunto das justificativas desse convênio a formação rápida de uma população excluída do processo de escolarização.

Em concomitância com a massificação, centralização e aligeiramento da formação, estavam a filosofia educacional e a ideologia toyotista como base do Telecurso. Segundo Carvalho (1999), os fundamentos pedagógicos que dão sustentação ao Telecurso 2000 “[...] podem ser divididos em quatro grandes eixos: educação centrada no mundo do trabalho, o ensino em contexto, o desenvolvimento de habilidades básicas e o desenvolvimento de atitudes de cidadania”.

A educação centrada no mundo do trabalho se restringia às formas de trabalho que permeiam o capitalismo flexível, como aponta Carvalho (1999, p. 87):

Ao privilegiar o mundo do trabalho o TC 2000 reflete a preocupação dos capitalistas com as novas formas de organização, gestão do trabalho e da produção e com as demandas que estariam sendo exigidas pelo atual estágio do capitalismo, esta é a razão para os capitalistas se preocuparem com a educação no momento e não a cidadania e a qualidade de vida.

A restrição do entendimento do mundo do trabalho visa naturalizar as formas de produção e socialização do capitalismo flexível. Nesse contexto, o conhecimento privilegiado das habilidades e competências individuais possibilita a adequação aos princípios do toyotismo, restringindo a capacidade de reflexão sobre a complexidade e as contradições do mundo do trabalho.

⁸⁶ Curso livre, que equivale ao atual nível de qualificação e formação inicial e continuada da EP.

Carvalho (1999) indica que os dois eixos, ensino em contexto e habilidades básicas, são um aprofundamento na pedagogia das competências e na lógica da qualidade total na empresa.

Como complemento à proposta pedagógica do Telecurso 2000, Carvalho (1999, p. 94) assegura que a cidadania pela ótica desse projeto “[...] somente será alcançada mediante a formação de profissionais que dominem os ‘novos conhecimentos’ desenvolvidos pela sociedade contemporânea [...]”.

A cidadania, sob a visão dos empresários que investem em educação, como foi o caso do Telecurso 2000, está circunscrita à condição dos sujeitos de se inserirem em postos de trabalho. Tal concepção perdura no Brasil, como no discurso do movimento Todos pela Educação, que naturaliza a adequação ao trabalho alienado.

A condição do cidadão, nesses moldes, é restrita, uma vez que considera apenas a capacidade produtiva do sujeito, negligenciando outros direitos atinentes à saúde, à educação, ao lazer, entre outros.

O Telecurso 2000, como experiência de EaD na EP desse período, associa características do fordismo e do toyotismo. Entretanto, essa associação não provoca mudanças na dualidade estrutural, que se consolida nas parcerias público-privadas e na limitada formação de mão de obra.

O processo de conformação da EP brasileira ao momento flexível do capitalismo globalizado se estendeu pela década de 1990, aprofundando suas raízes durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Os atores internacionais, representantes de bancos, universidades e organismos externos, interferiram na política brasileira, revelando um Brasil subserviente com frágil produção interna e sem protagonismo internacional. Era momento de consolidação de um modelo neoliberal de Estado, caracterizado pelo baixo estímulo às políticas públicas em algumas áreas, pela privatização de setores da economia nacional, assim como a flexibilização de legislações para facilitar a internacionalização e a entrada de capital estrangeiro no país.

Nas políticas educacionais, a situação não era diferente, visto que o governo FHC continuou o projeto de baixo investimento na educação pública, ao mesmo tempo em que fomentou a expansão do ensino privado, o crédito público para instituições privadas e o sucateamento de universidades e dos CEFET.

Desse modo, a EP foi organizada à luz de uma concepção formativa adequada ao capital flexível, com vistas a formar um trabalhador polivalente e, ao mesmo tempo, com um conhecimento inconsistente.

Logo, em 1995, a SEMTEC apresentou às escolas técnicas federais sua proposta de EP, que objetivava:

- separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica;
- dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças do mercado de trabalho;
- promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre escolas e empresas;
- progressivamente, encontrar formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e Cefets e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para financiamento e gestão;
- estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho (CUNHA, 2000b, p. 252).

A assunção de uma postura privatista e compatível quase exclusivamente aos desejos do mercado consolidou, mais uma vez, a dualidade estrutural na EP, reeditando a separação entre educação geral e EP.

Essa separação, no governo FHC, se manifestou tanto nas políticas oriundas do MEC quanto de outros ministérios. A ação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), no financiamento de cursos aos trabalhadores, seguia de igual modo o discurso privatista e de adequação ao mercado.

Caires e Oliveira (2016) assinalam que a Resolução n.º 96, de 18 de outubro de 1995, atribuiu à Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SENFOR) do MTE, a coordenação, execução e supervisão das ações de qualificação profissional financiadas pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). No âmbito dessa secretaria, foi criado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) pela Resolução n.º 126, de 23 de outubro de 1996, cujo objetivo era qualificar e requalificar trabalhadores integrantes da população economicamente ativa. A modalidade de formação, preferencialmente modular, pretendia desenvolver no trabalhador habilidades básicas, específicas e de gestão, relacionadas com o mercado de trabalho. Tanto no MEC quanto no MTE,

[...] constata-se que havia uma concepção de Educação Profissional sendo implementada pelo Governo Federal, no sentido de proporcionar uma formação fragmentada, modularizada, flexível e desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.111).

A ação do governo FHC de construir uma EP tal qual o mercado flexível requeria materializou-se em políticas que reverberam, até os dias atuais, nas concepções de formação dos trabalhadores.

Com a promulgação da LDB/1996, mediante seu formato dado por Darcy Ribeiro⁸⁷, o caminho estava aberto para uma reforma da EP, que alterasse a composição curricular e institucional das ofertas de formação. A redação final da lei, no que tange à EP, resguardou alguns aspectos da perspectiva de educação politécnica debatida nos anos 1980 e início dos anos 1990, como a articulação entre EP e ensino regular, porém, mantinha ambiguidades que deram abertura para a manutenção da dualidade estrutural.

Em consonância com alguns aspectos da LDB/1996, o governo FHC baixou o Decreto n.º 2.208, de 18 de abril de 1997, que oficializou a reforma do Ensino Técnico, aplicando currículos fragmentados em conhecimentos de educação geral e profissional, aligeirados no formato de módulo, além de exaltar a adequação dos cursos e dos conhecimentos ao mercado de trabalho.

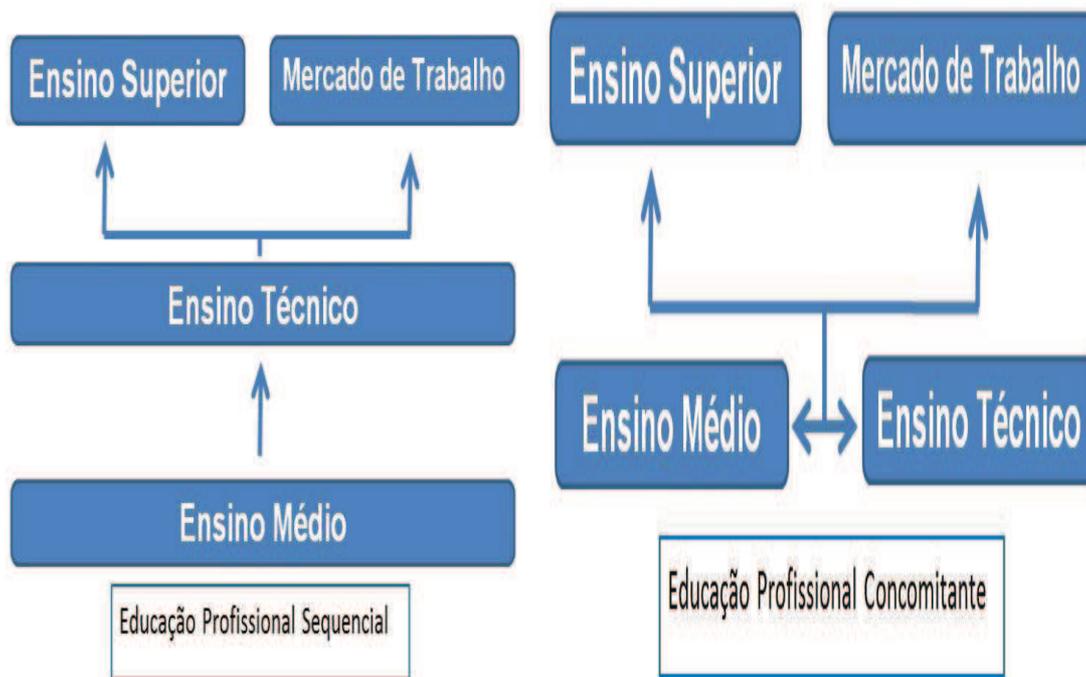
A interpretação dada pelo MEC ao artigo 40 da LDB⁸⁸, especialmente à palavra articulação, refere-se à dualidade de currículos, mantendo a ruptura entre educação geral e educação profissional (CUNHA, 2000b).

Essa interpretação foi a base para a reestruturação proposta pelo Decreto n.º 2.208/1997, no qual a EP passa a ter três níveis: básico, que são cursos sem exigência de escolarização prévia e desarticulados da EPTNM; técnico; e superior, que congrega os cursos de bacharelado, licenciatura e os cursos tecnológicos. Todavia, esses níveis não apresentavam articulação, especialmente o ensino médio e o ensino técnico, como pode ser percebido na figura 4.

⁸⁷ Em meio a diversas disputas de diferentes atores sociais, em especial em torno da educação pública *versus* educação privada, o projeto de LDB sai da Câmara dos Deputados (do Congresso Nacional) e chega ao Senado Federal, relatado pelo senador Darcy Ribeiro. Segundo Brzezinski (2014), o referido senador descaracterizou o projeto vindo da Câmara, de autoria de Octávio Elísio, com o qual vários trabalhadores e intelectuais da educação comungavam, pela interposição de diversos substitutivos. Por fim, o relator no Senado, mediante manobras regimentais do Parlamento, apresentou um novo projeto oriundo do Senado. Esse projeto de LDB, sem dúvida, foi aprovado pelo Congresso Nacional para atender às demandas do Poder Executivo, que almejava recuperar a competência de formular e executar as políticas educacionais.

⁸⁸ Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

Figura 4 – Organização da EP segundo o Decreto n°. 2.208/1997



Fonte: Próprio autor, baseado em Manfredi (2002).

Segundo Cunha (2000b, p. 254),

[...] o nível básico é destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolarização prévia, em cursos não sujeitos a regulamentação curricular. [...] O nível técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional aos alunos matriculados no ensino médio ou dele egresso. Os cursos técnicos terão organização curricular própria, independente do ensino médio, sendo ministrados de forma concomitante ou sequencial a este [...] Os currículos das habilitações técnicas poderão ser organizados em módulos, os quais terão caráter de terminalidade, dando direito a certificados de qualificação profissional específica. [...] O nível tecnológico, o mais imprecisamente definido de todos, é destinado aos egressos do ensino médio e técnico, em cursos de nível superior na área tecnológica.

A aceitação da oferta de EP, concomitante ou sequencial, reinventa o dualismo estrutural experimentado historicamente no Brasil pela educação dos trabalhadores.

A separação entre educação geral e profissional atacava, ao mesmo tempo, a resistência que os educadores críticos construíram em torno da formação integrada e politécnica e fragmentava, aligeirava e diversificava a EP. A separação em três níveis da EP, a organização modular e a diversificação da formação são sintomas da subsunção quase total da formação ao mercado.

Associada à reforma do ensino técnico, havia também uma reformulação do projeto das escolas vinculadas à rede de escolas técnicas federais, tendo em vista que “a rede de

escolas técnicas federais deveria se constituir em centros de referência, ficando com sua expansão limitada quanto ao número de estabelecimentos” (CUNHA, 2000b, p. 255). A limitação da rede implicou a diminuição de matrículas no ensino médio geral e aumento de matrículas no ensino técnico concomitante e sequencial.

O papel dos CEFET na construção da concepção politécnica e integrada da EP foi progressivamente atacado com a obrigatoriedade de diminuição das matrículas no ensino médio determinada pela Portaria n.º 646, de 14 de maio de 1997, do MEC. Caires e Oliveira (2016) ressaltam que, entre 1997 e 2004, o número de matrículas no ensino médio caiu de 131.278 para 67.652. Não obstante, é necessário indicar que a resistência em defesa do projeto de formação dos trabalhadores, com foco na politecnicidade, também se mantinha nos CEFET. Mesmo com ataques, essas instituições e parte de seus intelectuais⁸⁹ sustentavam o debate e propostas educacionais que miravam a integralidade da formação humana. Tal movimento de resistência contribuiu para a formulação de propostas e alterações na legislação que seriam importantes no início do século XXI.

A tendência “privatista”, submissa ao mercado e dualista – Ensino Médio geral *versus* EP – continuou na pauta das normativas e diretrizes da Educação Nacional até o início do século XXI. Exemplos dessa tendência são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, e o Parecer CNE/CEB n.º 15, de 1º de junho de 1998 – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CBE 16/1999 e a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999.

Bernardim e Silva (2014) asseveram que um conjunto de normativas produzidas na década de 1990, em especial as anteriormente citadas, distancia-se da perspectiva de educação politécnica debatida na década anterior.

A política norteadora da reforma curricular esteve articulada ao pressuposto de uma propalada necessidade de articulação entre demandas da economia e educação escolar. Esse pressuposto se mostrou ora de forma explícita, ora subsumido no interior dos dispositivos legais que fundamentaram e normatizaram a reforma do Ensino Médio no momento imediatamente após a promulgação da LDB (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 27).

A subsunção prioritária da EP às demandas do mercado selam o distanciamento da educação escolar e da formação geral, para assumir papel restrito de formação das

⁸⁹ Caires e Oliveira (2016) indicam que os CEFET tiveram papel significativo na manutenção e no aprofundamento da discussão/proposição da educação politécnica, em especial as autoras indicam o CEFET de Minas Gerais, o CEFET do Rio de Janeiro e o CEFET do Paraná.

competências necessárias para o mundo em transformação. A retórica da mudança, disseminada após a crise do capital de 1970, e como apontada no capítulo 2 desta tese, assume, no campo educacional, o discurso do “aprender a aprender”.

São latentes, no texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CBE n.º 16/1999 e Resolução CNE/CBE n.º 4/1999), a necessidade constante de qualificação e requalificação dada às mudanças do mercado e a hipervalorização de competências e habilidades individuais em detrimento de conhecimentos historicamente produzidos de forma coletiva. E isso foi possível perceber nos fragmentos do Parecer já mencionado:

[...] esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação. As características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre as práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender as várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho (BRASIL, 1999, p.18). Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho [...] sem conhecimento não há constituição da virtude, mas sozinhos os conhecimentos permanecem apenas no plano intelectual. São inúteis como orientadores das práticas humanas (BRASIL, 1999, p. 32).

A articulação entre a formação e o trabalho e entre a educação geral e a EP é entendida nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional exclusivamente para atendimento do mercado flexível, seja na compreensão/atuação do sujeito em um mercado radicalmente diferente do anterior a 1970, seja na redução da cidadania aos limites de estar empregado ou em condições de se empregar, no contexto do capitalismo flexível.

Como indicam Bernardim e Silva (2014, p. 28),

O modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de mudanças na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores desses Parâmetros e Diretrizes recaíram em um determinismo econômico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola. Nesse contexto, a escola fica restrita à formação para o mercado de trabalho e suas finalidades vinculadas à produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que também se confunde com os anseios de observância à lógica do mercado.

É perceptível a tendência privatista da educação, ressignificando a articulação entre educação geral e profissional, assim como o conteúdo da formação do trabalhador para o mercado. Esse processo reinventa, com novas faces, a dualidade estrutural que, sob o discurso da articulação, mantém separadas a formação para o trabalho e a cultura geral, abrindo espaço

para a manutenção de instituições especializadas em EP desvinculadas de instituições de educação geral.

Nesse contexto, reafirma-se que a EP brasileira mantém os traços da dualidade estrutural, preterindo cursos de EP de nível básico e médio, e com grande volume de matrículas em instituições privadas.

O panorama geral da EP no Brasil, em 1999, segundo o primeiro censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a SEMTEC do MEC e o MTE, revelou que a maior parte das matrículas localizava-se em cursos de nível básico com 2.045.234 ou 71,5%, contra 716.652 no nível técnico e 97.249 no nível tecnológico. Outro dado que chama a atenção é a força da privatização da EP e do SS nesse contexto, das matrículas no nível básico, 1.771.479 (86,6%) estavam em escolas privadas, sendo que 809.678 (39,6%) estavam no SS (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A educação profissional privada e sua característica fundamental de adequação ao mercado e fragmentação da formação, associada às interferências dos organismos internacionais, lançaram dúvida sobre a EP pública, seus custos e finalidades, direcionando os papéis, especialmente dos CEFET, nas políticas vindouras.

Essas interferências estão expressas no diagnóstico constante no PNE 2001-2010, no qual os legisladores identificaram os problemas de matrícula reduzida e adequação idade/série do ensino médio e da EP, sinalizando para o limitado número de vagas na rede federal de educação profissional e o seu elevado custo.

Em decorrência, a ampliação da oferta de EP se daria pela articulação e colaboração com a iniciativa privada. Outro elemento central desse plano é a identificação e indicação de mudança na formação dos jovens, que deveria atender às novas demandas de flexibilidade e perspectivas do mercado (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No que tange à legislação e às diretrizes para a EP, as alterações só se viabilizaram em meados da década de 2000, no governo do presidente Lula. As mudanças nessa década, apesar de tímidas, expressam uma disputa de projetos. Por um lado, pesa o consenso feito pelo Partido dos Trabalhadores, e por Lula, de dar certa continuidade às políticas econômicas do governo anterior; por outro lado, setores progressistas da sociedade civil ganham um espaço maior na discussão e definição das políticas sociais, em especial as de educação.

O arrefecimento das conquistas sociais empreendidas na primeira década do século XXI se deu com o golpe político-institucional levado a cabo por Michel Temer e o Partido do Movimento Democrático do Brasil em 2016. Com a defesa de continuar as reformas do Estado brasileiro a favor do mercado, o governo de Temer alterou legislações diversas, congelando gastos públicos, via Medida Provisória n.º 746, de 2016, e modificando a organização da educação, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415, de 2017.

3.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DISPUTA DE PROJETOS: ENTRE A INTEGRAÇÃO E A FORMAÇÃO FLEXÍVEL

A disputa pelo horizonte político da educação nacional expressa a ação dos grupos envolvidos e a disputa de projetos de sociedade. O período que o Brasil vivenciou e vivencia atualmente é significativo para exemplificar esse movimento.

Mesmo com governos identificados por alguns setores da sociedade como progressista/popular - Lula e Dilma, o caso brasileiro apresenta as amarras que o consenso pode trazer para um governo, de fato, democrático e popular.

A opção pelo governo de coalizão com as classes dominantes e pelo apaziguamento, e não pela solução, dos conflitos sociais afastou o governo popular⁹⁰ e partidos coligados⁹¹ das demandas reais dos trabalhadores.

Ao assentar-se, e cada vez mais, na opção pelo desenvolvimentismo, o marco do não retorno não foi construído na atual conjuntura e, por isso mesmo, não altera nem o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o definem e o mantêm (FRIGOTTO, 2011, p. 238).

As políticas educacionais, em especial as políticas de EP, vivenciam os limites da opção da conciliação e consenso de classe. Ao mesmo tempo em que avançam algumas políticas educacionais públicas em direção aos anseios do povo, contraditoriamente, outras

⁹⁰ O Governo Popular foi a conjugação de forças políticas e civis em torno de um projeto de governo em busca da solução dos principais problemas da grande maioria do povo brasileiro. Esse governo representou a articulação de movimentos sociais, sindicatos, intelectuais, partidos políticos, entre outros, em torno da eleição presidencial de 2002. Atuando no âmbito da democracia burguesa (MARX, 2010b) e utilizando do pacto conciliador (FRIGOTTO, 2011), partidos e movimentos de esquerda buscaram ocupar frações do Poder Executivo do Brasil, em especial os ministérios da Educação, da Saúde, do Trabalho e Emprego, a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, além de outros rearticulados pelo governo popular.

⁹¹ Compunha a base político-partidária deste o Partido dos Trabalhadores, o Partido Comunista do Brasil, o Partido Comunista Brasileiro, o Partido Liberal e o Partido da Mobilização Nacional.

políticas públicas são mergulhadas em financiamento privado ou transferência de dinheiro público para instituições privadas.

A marca do governo popular é esse movimento de “não mais” e “ainda não”, rejeitando assim alguns elementos na política educacional, mas não se altera na medida em que os setores progressistas esperam.

Quanto à EP, foi importante a revogação do Decreto n.º 2.208/1997, um compromisso do governo popular com os educadores progressistas vinculados à EP e ao ensino médio. Este ato estimulou debates em torno de um novo marco regulatório para a EP. Citam-se alguns:

- Dois Seminários Nacionais organizados pelo MEC. São eles: “Ensino Médio: Construção Política”, em maio de 2003, e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, em junho de 2003;
- A instituição do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, estabelecido pela Portaria do MEC n.º 3.621, de 4 de dezembro de 2003;
- A publicação em 2004, pela SEMTEC-MEC, do texto “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”.

Nesse contexto, a reorganização da EP no Brasil foi prevista pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto n.º 2.208/1997. O avanço registrado nesse decreto é a organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), antes impossibilitada de se estabelecer integrada à educação geral, pelos motivos anteriormente apresentados. O decreto prevê a integração entre ensino médio e a EPTNM. Assim privilegiou a articulação entre conhecimentos e práticas, porém, e como expressão do caráter conciliador do governo popular, Caires e Oliveira (2016) anunciam que a EPTNM também poderia ser ofertada na forma concomitante e subsequente, mantendo, em certa medida, a existência da dualidade de currículos.

A eliminação da dualidade estrutural só seria possível se fosse operada uma revisão das instituições ofertantes, tanto públicas quanto privadas, em direção à definição de uma formação humana mais ampla e aprofundada.

O caráter conciliador do governo popular se expressou nas políticas da EP marcadas pela criação de programas, tanto de temporalidade efêmera como duradoura. Descrevem-se então alguns exemplos:

- A extinção da SEMTEC desmembrando-a em Secretaria de Educação Básica (SEB) e na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), apartando, no âmbito da gestão do MEC, o ensino médio da EP;
- A mudança do termo aprendizagem/qualificação profissional, existente na legislação anterior, por formação inicial e continuada como tipo de curso de EP (alteração no Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004);
- Criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005 – e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) – Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005;
- Aumento da responsabilização do Estado e do governo federal no financiamento e oferta da EP pública, por intermédio da Lei n.º 11.195/2005;
- A instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007);
- A instituição, em 2007, da Rede e-Tec Brasil, responsável pela oferta de EP a distância;
- Reorganização e criação de Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por intermédio da Lei n.º 11.892/2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Estabelecimento de acordo entre o governo federal e a Confederação Nacional do Comércio (CNC) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI), na direção de garantir gratuidade nos cursos do Sistema S por conta da isenção e transferência de impostos advindos do governo federal;
- Instituição da Rede Nacional de Certificação e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), mediante Portaria interministerial MEC/MTE n.º 1.082, de 20 de novembro de 2008.

O governo popular ampliou a oferta de vagas, instituições e recursos destinados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, elevando o número de institutos federais para 644 unidades (ESTRELA, 2016) e a participação do governo federal nessa modalidade, em um patamar mais elevado que no governo anterior.

No que tange à Rede e-Tec Brasil, objeto desta tese, a experiência da oferta de uma política de EP a distância, ainda em 2007, completamente pública, representava um aspecto diferenciador do governo anterior⁹².

A expansão da oferta e a interiorização da educação, que eram comuns ao se criar cursos na modalidade a distância, consistem como justificativa da instalação da Rede e-Tec. A oferta de cursos técnicos de nível médio, a formação continuada de professores da EP e a produção de material pedagógico para a EP eram os principais objetivos desse programa⁹³.

Ao tratar de aspectos pedagógicos e docentes do programa em tela, Costa (2015) constatou aproximações entre a oferta de cursos técnicos a distância e as orientações do BM para a educação brasileira. A autora destaca que: a) a utilização das tecnologias da informação e comunicação na gestão e ensino tem a finalidade de ampliar a eficácia e eficiência da educação; b) a elaboração de currículos profissionais mínimos corroboram custos menores na oferta da EP.

A conjugação de ações direcionadas para a EPTNM a distância e presencial elevou a quantidade de matrículas em 2016 na Rede Federal para: 151.279 no Ensino Médio Integrado à EP; 8.282 na Educação de Jovens e Adultos Integrada à EP de nível médio; 31.365 nos cursos técnicos concomitantes e 151.390 nos cursos técnicos subsequentes (BRASIL, 2017c).

A organização da citada Rede, especialmente no tocante ao Ensino Médio Integrado à EP, revelou melhoria qualitativa, vivenciando um momento de maior autonomia, expansão da oferta nos diversos níveis, elevação do volume de recursos disponíveis e redesenhando o papel social dessas instituições, ao fortalecer as potencialidades socialmente reconhecidas.

Três aspectos preocupantes permaneceram nas políticas deste governo, mantendo, em alguma medida até reforçando, a dualidade estrutural na EP brasileira. O primeiro é a manutenção de duas redes de ensino profissional, uma pública e outra privada; o segundo é o desenvolvimento dessa modalidade por meio de programas governamentais; e o terceiro é o não rompimento completo com a lógica educacional empresarial e flexível.

⁹² Somam-se às experiências destinadas à educação profissional a distância ações direcionadas à educação básica, superior e formação continuada de professores, dentre elas: O programa Pró-Letramento e Mídias, em 2004, que foram base para a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, e a instituição de diversas normativas regulatórias da EaD em âmbito nacional (ALVES, L., 2011). Indica-se que o modelo administrativo e pedagógico da UAB serviu de inspiração para a constituição da Rede e-Tec Brasil.

⁹³ Maiores detalhes sobre essas características e desenvolvimento desse programa serão abordados no quarto capítulo desta tese.

No primeiro aspecto, aponta-se que as instituições privadas que ofertam essa modalidade, sobretudo o SS, permanecem com uma atuação significativa, tanto na oferta quanto na definição de políticas para essa modalidade no Brasil. Esse movimento pode ser confirmado, tanto pelo volume de recursos que essas instituições receberam pela execução de programas criados pelo governo federal quanto pelo protagonismo em momentos de decisão política, em fóruns, conselhos e até na elaboração do PDE⁹⁴.

O segundo revela que a transitoriedade e a incerteza dessa forma de fazer política deixam vulneráveis populações que possuem demandas educacionais históricas e que se veem desamparadas pela mudança de governo, como percebido na mudança para o governo Temer.

O terceiro aspecto manifesta-se especialmente na pedagogia das competências. Tal pedagogia, durante o governo popular, foi assumida por alguns programas, mas a adoção mais enfática manifestou-se na Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), reforçando e dando sobrevida a essa pedagogia.

O modelo de atuação do governo federal, desenhado nos anos de 2003-2010, manteve certa continuidade com a eleição de Dilma Rousseff em 2010. A composição desse governo, entretanto, ganhou contornos singulares, devido tanto a questões internas deste partido quanto pela aliança feita com o PMDB.

A lógica de consenso entre as classes sociais e a opção pelo neodesenvolvimentismo como orientação político-econômica foi mantida nesse segundo momento do governo popular. A participação do empresariado nas decisões educacionais brasileiras foi mantida e em alguns programas até se aprofundaram. Como foi o caso do principal programa deste governo para a EP, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁹⁵. Caires e Oliveira (2016, p.169) registram que a finalidade desse programa é de “[...] ampliar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira [...]”.

O programa possuía como principais frentes de atuação: a ampliação e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; ampliação de vagas e da rede física dos sistemas nacionais de aprendizagem; expansão da oferta de educação profissional e tecnológica a distância (BRASIL, 2011a).

⁹⁴ Aponta-se, na elaboração deste, a participação ativa, não só do SS, mas também de instituições ligadas a grandes bancos e empresas privadas (SAVIANI, 2007b).

⁹⁵ Instituído pela Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011.

Um conjunto amplo de cursos de formação inicial e continuada foi ministrado de modo semelhante aos cursos de aprendizagem, com carga horária reduzida, no mínimo 160 horas. O foco dos cursos esteve nos conhecimentos técnicos e não necessariamente articulados com a educação geral.

Dois fatores foram objeto de críticas deste programa. O primeiro foi a ampla oferta de cursos que não possuíam integração com a educação geral, subsequentes e de formação inicial e continuada, a maioria ministrada a distância. Na prática, o Brasil presenciou uma alavancagem das matrículas em cursos que transmitiam conhecimentos técnicos rasos. Já o segundo foi a enorme participação da iniciativa privada na captação dos recursos públicos, tendo o SS como principal agente de utilização dos recursos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A sobrevida da dualidade estrutural na EP brasileira da segunda década do século XXI se dá notadamente pela existência do PRONATEC.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino médio e para a educação profissional constituíram-se também políticas notáveis durante o governo popular. Assim compõem o conjunto de diretrizes para esse nível e modalidade: a) a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012; b) o Parecer CNE/CEB n.º 5, de 4 de maio de 2011; c) a Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012; d) o Parecer CNE/CEB n.º 11, de 9 de maio de 2012.

A luta histórica dos trabalhadores, manifesta em movimentos sociais e na ação dos intelectuais em torno da formação politécnica, ganha novo fôlego no debate e na composição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) - mesmo nos limites da sociedade contraditória hodierna. Obliterada desde meados dos anos 1990 pela reação conservadora dos defensores da pedagogia das competências, a articulação entre o ensino médio e a EP, assim como uma visão ampliada da escolarização em nível médio, volta a figurar no debate educacional e conquista avanços na elaboração das DCNEM.

Silva e Scheibe (2017, p. 23) indicam que os debates sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) nortearam a elaboração das DCNEM, pois “as bases conceituais do EMI estavam estruturadas na ideia do trabalho como princípio educativo, no conceito de formação politécnica e em um eixo de organização curricular – ciência, cultura e trabalho”.

A configuração de dimensões mais amplas sobre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são aspectos centrais de base para um projeto amplo de formação do trabalhador, ao

mesmo tempo em que se contrapunha às restrições contidas nas Diretrizes Curriculares anteriores, aprovadas em 1999.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) afirmam que a adoção do EMI representa uma experiência histórica próxima da perspectiva da politecnicidade, ainda que manifestando entraves e dificuldades de materialização. Tal experiência poderá significar uma “travessia” para a formação politécnica, em uma futura sociedade mais justa. A articulação entre o trabalho, os conhecimentos científicos e a cultura, sob a perspectiva do EMI, representa uma tentativa de superação das fragmentações educacionais que tanto afligem a juventude trabalhadora brasileira⁹⁶.

Ao contrário do processo ocorrido nas DCNEM, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) não alteraram as diretrizes anteriores, mas se adequaram às últimas alterações da política educacional⁹⁷ (BERNARDIM; SILVA, 2014). O conteúdo presente nas DCNEP de 2012 é uma reafirmação da pedagogia das competências, expressas nas DCNEP de 1999, e secundarização da formação integrada (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A disputa sobre o conteúdo desta diretriz circundou a ratificação da pedagogia das competências, especialmente por parte do Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, e da ampliação da perspectiva de EPTNM, por parte de um Grupo de Trabalho que, segundo Bernardim e Silva (2014, p. 31),

[...] contou com a participação de gestores estaduais de Educação Profissional vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); da Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e a colaboração de renomados pesquisadores da Educação Profissional e tecnológica. Também participaram, no âmbito do governo federal, quatro Secretarias do MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV - Fiocruz).

A crítica à primeira versão das DCNEP propôs a organização de outro conteúdo ao documento, como anuncia Ciavatta e Ramos (2012, p. 20):

⁹⁶ Terminalidade dos estudos no nível médio; profissionalização precoce; esvaziamento de conteúdo humanístico e científico da formação do trabalhador; e formação de frágil articulação entre teoria e prática.

⁹⁷ Os autores do Parecer CNE/CBE n.º 11, de 2012, apontam, como principais conjuntos normativos que motivaram este parecer e a definição de novas diretrizes para a EP, o Decreto n.º 5.154/2004 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e para o Ensino Médio – Pareceres n.º 7/2010 e n.º 2/2012.

o documento veio a lume no primeiro semestre de 2010, e o primeiro documento alternativo de um Grupo de Trabalho, promovido pelo Ministério da Educação, reunindo movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério, começou a ser elaborado em meados do mesmo ano (Brasil, 2010). Em reunião convocada pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC), realizada em 23 de maio de 2011, os participantes elaboraram um documento que subsidiou a carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE, divulgada neste número da *Revista Brasileira da Educação* na seção Documentos, expondo suas divergências com o Parecer Cordão (Brasil. CNE/CEB, 2011) e apresentando os pressupostos básicos do documento alternativo [...].

O tensionamento da versão preliminar das DCNEP alargou o tempo de discussão do texto nas instâncias pertinentes, possibilitando algumas alterações na versão original, como asseveram Bernardim e Silva (2014, p. 32): “o maior tempo requerido para a discussão e a apreciação pela CEB/CNE parece ter sido oportuno para aprimorar o texto [...]”.

A disputa em torno do conteúdo e a perspectiva de formação dos trabalhadores manifestavam-se novamente na política educacional voltada para a EPTNM, reafirmando posições conservadoras, porém, demonstrando os avanços possíveis de uma educação que colaborasse para a emancipação humana.

No âmbito dos avanços estão a indicação da formação integrada, a educação e o trabalho como direitos fundamentais manifestos em partes do documento. Desse modo,

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica [...] A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ultrapassando os limites do campo estritamente educacional, considera o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Portanto, deverá conduzir à superação da clássica divisão historicamente consagrada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade (BRASIL, 2012, p. 8).

No âmbito da reafirmação de posições conservadoras, Ciavatta e Ramos (2012, p. 22) demonstram que a direção dada ao documento é de alinhamento com a pedagogia das competências, visto que “a ‘CHAVE’, sigla que reúne os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), é o eixo de todo argumento do parecer”.

A mudança no mercado de trabalho e a necessidade de a educação atender a essas modificações é um dos aspectos conservadores nas DCNEP de 2012, assemelhando-se às diretrizes de 1999, como pode ser percebido nos fragmentos do documento:

[...] a nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos (BRASIL, 2012, p. 5).

As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (*Ibid.*, p. 8).

O horizonte da formação profissional presente nas DCNEP tem como centralidade a pedagogia das competências e a adoção acrítica das formas de trabalho contemporâneo. Assim, as diretrizes advogam uma EP que extrapole os conhecimentos científicos e técnicos, transitando por habilidades, valores, atitudes e emoções, no sentido de adequação ao modo flexível de produção. Aspectos como criticidade e intelectualidade são, ao longo do texto, limitados à formação de um trabalhador polivalente, flexível e empreendedor – esta última característica fundamental, na ótica do capital, para se adequar à crescente informalidade do trabalho.

Bernardim e Silva (2014), apoiados no documento produzido pelo Grupo de Trabalho em resposta à primeira versão das DCN, identificam as características fundamentais das diretrizes para a EP:

- Centralidade formativa na dimensão econômica e aceitação do mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana;
- Insistência no modelo de Educação Profissional centrado no desenvolvimento de competências profissionais e abandono da perspectiva de formação politécnica;
- Aceitação de uma inserção subserviente da sociedade brasileira na divisão internacional do trabalho;
- Concepção de desenvolvimento produtivista, centrado na produção destrutiva e não na socialização dos bens e distribuição da riqueza que assegurem uma vida digna a todos. (COLETIVO SOCIAL, 2010⁹⁸ apud BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 32).

Tais características foram mantidas na versão final das DCN ao mesmo tempo em que algumas brechas foram abertas pela resistência do Grupo de Trabalho, como dito anteriormente.

O processo de adequação à lógica do mercado torna-se latente no texto final das DCNEP, uma vez que dificulta a implementação de um projeto de EP fundamentado na formação integrada e integral, que tome o trabalho como princípio educativo e a adoção do

⁹⁸ Nome utilizado por Bernardim e Silva (2014) para designar o grupo de trabalho composto por movimentos sociais, intelectuais, o MEC, o MTE e o Ministério da Saúde.

trabalho, da cultura e da ciência como categorias articuladoras do currículo (BERNARDIM; SILVA, 2014).

Outro marco legal que merece destaque do governo popular foi a aprovação do PNE 2014-2024. O plano aprovado no Congresso Nacional desconsiderou muitos elementos presentes no documento democrático oriundo do Fórum Nacional de Educação (FNE), embasado nos debates das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014.

Quanto ao Ensino Médio e à EP, o plano estabeleceu metas e estratégias que objetivaram solucionar os principais problemas dessas formas de educação. Entre elas estão a elevação da taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85%; e o aumento da oferta de educação profissional pública (BRASIL, 2014).

Após a reeleição da presidente Dilma Rousseff em 2014, com crise fiscal e política no Brasil, as forças políticas das classes dominantes se reorganizaram em direção à tomada do poder político e econômico. Com uma agenda de diminuição fiscal, diminuição do Estado e reformas estruturais na economia brasileira⁹⁹, uma elite econômica aliou-se a uma elite política em torno do *impeachment* da então eleita presidente Dilma.

Certos de que a presidente não cumpriria na totalidade a agenda da elite econômica brasileira, presenciou-se no País, em 2016, a deposição da presidente Dilma, com um golpe de Estado e a desintegração das bases do governo popular.

Assumiu a Presidência da República, ainda em 2016, o golpista Michel Temer do PMDB, alinhado com a agenda da elite brasileira. Esta proximidade com as elites vem se mostrando nos projetos de Lei, medidas provisórias e decretos já aprovados pelo Congresso Nacional, cuja maioria de deputados e senadores aderiu ao golpe.

O eixo central de governo deste presidente e deste partido está proposto na carta de intenções denominada “Uma ponte para o futuro”, visando

[...] executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessárias, concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura, parcerias para complementar a oferta de serviços públicos e retorno a regime anterior de concessões na área de petróleo, dando-se à Petrobras o direito de preferência (PMDB, 2015, p.18).

⁹⁹ Um dos sintomas desse processo foi a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que estabeleceu teto de gastos públicos em determinadas áreas sociais por 20 anos, atingindo, sobremaneira, a educação.

O desmonte do Estado e sua entrega à iniciativa privada (em geral grandes conglomerados corporativos nacionais e internacionais) são ações centrais da agenda política do PMDB. Trata-se de um acerto de contas com a elite financiadora que apoiou o golpe e alçou Michel Temer à Presidência.

No âmbito social e econômico, é latente a reforma trabalhista aprovada em 2017, por meio da Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Já em sua carta de intenções, o PMDB escancara seu objetivo de afrontar a conquista dos direitos sociais, por exemplo, os consagrados na CF/1988, em nome de uma suposta modernização da legislação brasileira. Sendo assim, o documento propõe: “[...] i) na área trabalhista, permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais, salvo quanto aos direitos básicos; [...]” (PMDB, 2015, p.19). Desejo expresso posteriormente na carta, já do então empossado Temer/PMDB, “A travessia social” advoga a modernização da economia.

Para tornar o setor industrial competitivo é preciso uma revisão do sistema tributário, uma atualização das regras trabalhistas e, acima de tudo, nossa inserção nos acordos regionais de comércio, sem o que nosso acesso aos mercados do mundo ficará sempre muito restrito (PMDB, 2016, p. 9).

Tal qual planejada, a reforma foi aprovada levando esperança aos empresários de que conseguiriam diminuir os custos com o trabalhador, por exemplo, pelo pagamento de menores salários, mediante terceirização irrestrita do trabalho; não pagamento de horas extras, uma vez que a carga horária diária de trabalho foi flexibilizada e foi fortalecida a negociação coletiva direta com o trabalhador.

Outro aspecto importante na análise do atual governo é a educação, especialmente a aprovação da reforma do ensino médio pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Já nas cartas de intenção do PMDB, anteriormente citadas, a educação era objeto de interesse.

Para isso é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo pode ou não executar a despesa orçada (PMDB, 2015, p. 9).

Dadas estas definições, um programa de apoio e desenvolvimento da educação terá que centrar-se nas seguintes linhas: [...] Diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos (PMDB, 2016, p.15).

O intento manifesto pelo governo Temer desvela não só a possibilidade de contingenciar recursos da educação, para posterior aplicação em outras áreas, como também um claro interesse político-pedagógico na formação da juventude brasileira.

Porém, as discussões no tocante a uma reforma do ensino médio brasileiro caminhava desde as diretrizes curriculares de 2012 - Resolução CNE/CEB n.º 2/2012. O debate ocorria entre a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi) e o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio¹⁰⁰. Segundo Silva e Scheibe (2017), o debate era travado entre a posição que defendia a formatação de um ensino médio pragmático e adequado aos desejos do mercado – sustentada pela Ceensi – e a defesa da formação expressa nas diretrizes de 2012 – sustentada pelo Movimento Nacional de Defesa do Ensino Médio.

O debate citado foi ignorado quando o governo direciona uma reforma do ensino médio sem o devido diálogo com a sociedade civil, impondo-a com a edição da Medida Provisória n.º 746/2016.

O discurso que defende a “reforma do ensino médio” urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p.119).

A Lei n.º 13.415, de 2017, que converteu a Medida Provisória da reforma do ensino médio, alterou a configuração desse nível, organizando-o em duas partes, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos. Desse modo, a BNCC comporá 60% do currículo, enquanto os itinerários formativos comporão os demais 40%.

Os itinerários formativos, como prescrito no artigo 4º desta Lei, serão organizados em:

- I - linguagens e suas tecnologias
- II - matemática e suas tecnologias
- III - ciências da natureza e suas tecnologias
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas
- V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a).

A flexibilização da grade curricular deu ênfase ao discurso da vocação e interesse do aluno, porém, “ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26).

¹⁰⁰ Sobre as entidades que compunham esse movimento, consultar Silva e Scheibe (2017, p. 25).

Com o congelamento de recursos para a área da Educação, sem investimento e infraestrutura das escolas de ensino médio, especialmente das públicas, a oferta de mais de um itinerário formativo é praticamente impossível. Aos problemas infraestruturais, somam-se a precarização da formação e da remuneração dos professores do ensino médio e o financiamento desse nível de ensino, que será ainda mais impactado com o já referido teto de gastos do governo federal¹⁰¹.

A definição de disciplinas e conteúdos do ensino médio ainda é incerta, uma vez que a Lei n.º 13.415/2017 aponta a BNCC como orientadora dessa definição. Embora já homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação, a sua implementação ainda é uma incógnita, tanto no que concerne às áreas de conhecimentos quanto a sua orientação teórico-epistemológica.

A carga horária destinada à BNCC é outro ponto nevrálgico da reforma, uma vez que é reduzida de 2.400 horas para 1.800 horas, fator que provoca uma dificuldade ainda maior de consolidação dos conhecimentos necessários para a continuação dos estudos em nível superior. Esse processo avilta sobremaneira os jovens pobres e oriundos de escola pública, cujo ingresso ao ensino superior, historicamente, tem sido negado.

Outro fator que impede a permanência dessa população na escola é a adoção do ensino médio em tempo integral. A referida lei de reforma pouco trata sobre a realidade brasileira, que é a de jovens que combinam estudo e trabalho, por necessidade de complementação da renda familiar ou para sua própria subsistência. A assunção do tempo integral dificulta a dupla jornada e não oferece alternativas aos jovens estudantes/trabalhadores. Em consequência, pode-se agravar o índice de evasão do ensino médio, atualmente com taxas próximas de 50%, inviabilizando assim a terceira meta do PNE 2014-2024, que prevê a elevação para 85% da taxa líquida de matrículas nesse nível de ensino.

No que tange à EP, a referida lei dedica, mesmo que desastrosamente, parte significativa de seu texto a essa modalidade que seria um dos apêndices ao ensino médio reformado. A referida lei indica a formação técnico-profissional como um itinerário formativo a ser ofertado. Nesse itinerário em específico, algumas questões são significativas, sendo a primeira delas o elevado custo de oferta da formação técnica e profissional. Isso porque o

¹⁰¹ Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016.

custo de equipamentos, laboratórios e força de trabalho é alto e a referida lei não aponta fonte adicional de financiamento dessas questões.

A segunda questão é a desarticulação entre esse itinerário formativo e a educação geral contida na BNCC. Apesar de a lei mencionar essa articulação, esta não aponta a sua obrigatoriedade. Isso porque

[...] o estabelecimento do itinerário formativo denominado “formação técnica e profissional” revela forte retomada da categoria dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio-histórica. Tudo isso em contradição com a totalidade social, integralidade e interdisciplinaridade, que caracterizam a produção e a apropriação dos conhecimentos e o processo educacional (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p.124).

Na prática, o itinerário poderá funcionar como uma formação profissional concomitante. Esse quadro parece claro, uma vez que a lei indica a possibilidade de articulação com outras instituições ou empresas que forneceriam essa formação, inclusive a distância. A oferta do itinerário V sinaliza para acontecer via MédioTec. Segundo o sítio do MEC, este “[...] constitui-se numa ação de aprimoramento da oferta de cursos técnicos concomitantes para o aluno regularmente matriculado no ensino médio regular nas redes públicas estaduais e distrital de educação [...]”.

A oferta do itinerário V recompõe a dualidade estrutural da EP brasileira pela articulação de cursos técnicos na modalidade concomitante, sendo ofertados inclusive em instituições privadas, como aponta o sítio do MEC: “o MédioTec será executado em parceria com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação (RPEDE), além das instituições privadas de ensino técnico de nível médio [...]”.

No estado de Goiás, foram ofertadas 7.947 vagas, sendo 4.010 na modalidade a distância. Como a implantação dessa ação encontra-se no início, os elementos possíveis de se identificar são a separação de cursos e currículos da EP e do ensino médio, a continuidade das parcerias público-privadas, a apropriação privada do fundo público e a expansão de vagas na EP a distância.

A terceira questão é a atuação de profissionais como professores, de trabalhadores com notório saber, mas sem formação específica e pedagógica para a disciplina que deverá ensinar. Sobre esse aspecto, Moura e Lima Filho (2017, p.125) indicam que

[...] estabelecer o notório saber, baseado na experiência profissional específica (não docente) como requisito suficiente para o exercício da docência na EPTNM, reforça aspectos meramente práticos e de treinamento na formação destinada aos sujeitos da classe trabalhadora, reiterando a dualidade e a precariedade histórico-estrutural que caracterizam a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo como um processo de formação limitada [...] para o qual a atividade docente – como corolário - é reduzida a mera instrução.

A formação de professores para a educação profissional e tecnológica tem sido um ponto decisivo da formação de trabalhadores no Brasil. Extrapolando o saber fazer, o professor da EP deveria compreender a integração necessária entre trabalho, cultura e ciência, tão necessária para a formação do cidadão/trabalhador; e, somado a isso, explicitar os processos sociais e da produção moderna, como preconiza a LDB 1996. Inserir o trabalhador com notório saber nas escolas, mas sem formação pedagógica sólida, é restringir a educação profissional ao saber fazer.

A oferta de itinerários via educação a distância é outro ponto delicado da reforma, pois muita dúvida paira sobre as ações públicas de formação técnica e profissional, e ainda mais sobre as oferecidas pelas instituições privadas.

Associado a todo esse processo de reforma do Estado e da educação brasileira, está o financiamento da educação pública. No último ano, com indicação de redução para 2018, presenciou-se o efeito do (não) financiamento público federal destinado aos Institutos Federais e às Universidades Federais, que atingiu também o financiamento das bolsas para a pós-graduação e do ensino superior privado.

A educação nacional, sob o comando do golpista Temer, revela um desmonte de estruturas e instituições ao minimizar o papel do Estado na oferta educacional e possibilitar a abertura para a exploração do capital privado desta prática social.

As dinâmicas conjunturais que envolvem a formação dos trabalhadores e as dinâmicas da EP brasileira conjugam-se com traços particulares da disputa entre capital e trabalho em torno da finalidade da EP e dos dualismos que reverberam nas políticas educacionais brasileiras.

A dualidade escolar e social, sob o discurso da formação do cidadão produtivo, consolidou no Brasil do século XX a destinação, à classe trabalhadora, do trabalho socialmente desvalorizado e da educação para o trabalho.

Os últimos 30 anos marcaram uma reconfiguração da dualidade estrutural na EP brasileira. Sendo assim, é notória a resistência que os movimentos sociais, os intelectuais e os partidos políticos empreenderam no Brasil no século XX e XXI, na tentativa de superação do que restringia a humanização dos trabalhadores.

No que se refere a soluções específicas, as políticas e os programas de EP revelam as tensões e as heranças históricas da formação do trabalhador. As contradições se imbricam à execução real da política, por vezes caminhando na direção da deformação do trabalhador.

CAPÍTULO IV - LIMITES, POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR A DISTÂNCIA

As contradições que se manifestam na formação dos trabalhadores, atualmente, guardam estreita relação com as transformações do capitalismo e a luta dos trabalhadores pela valorização do trabalho.

Essa disputa entre capital e trabalho materializa-se em ações que vão desde orientações internacionais de organismos multilaterais¹⁰² até o desenvolvimento de políticas específicas de um determinado país. No caso da EP, há uma forte tendência de subsunção das finalidades e conteúdos à forma atual de organização do capital, em detrimento das necessidades dos trabalhadores e de valorização do trabalho. Como assevera Ramos (2002, p. 37):

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.

Nos países periféricos, esses aspectos globais afetam os trabalhadores na medida em que influenciam as características socioculturais da nação, conformando também as políticas educacionais e conferindo-lhes delineamentos específicos. No Brasil, a dualidade estrutural da educação influencia a escolha de etapas, modalidades, níveis de ensino, bem como interfere na organização das instituições educacionais e na duração de cursos, impondo as demandas gerais do capital ao trabalhador.

Consideram-se, pois, na análise sobre o trabalho e a educação presentes na Rede e-Tec Brasil, as dinâmicas intra e extrainstitucionais desse programa, elegendo-se como importantes para a sua compreensão: o movimento da política, as regulamentações, as ofertas, o financiamento e os significados atribuídos à formação do trabalhador.

Portanto, neste capítulo, aborda-se o programa Rede e-Tec Brasil como política estatal direcionada para a formação de trabalhadores a distância. Sendo assim, configuraram-se as seguintes categorias de análise decorrentes da pesquisa empírica, em diálogo com o referencial teórico:

- Categoria 1 – A Rede e-Tec Brasil em sua constituição.

¹⁰² Como ONU, e especialmente a Unesco, e no campo econômico o Banco Mundial.

- Subcategoria – Caracterização da política;
- Subcategoria – Aspectos formais e estruturais da Rede e-Tec Brasil;
- Categoria 2 - A regência do mercado sobre a formação dos trabalhadores.
 - Subcategoria - O mercado na organização dos currículos e da educação;
 - Subcategoria - A responsabilização do trabalhador pela sua formação, sucesso e fracasso.
- Categoria 3 - Esvaziamento do conteúdo da formação do trabalhador.
 - Subcategoria - A subjetividade guiada;
 - Subcategoria - As habilidades relacionais;
 - Subcategoria - Valores empresariais;
 - Subcategoria - A centralidade e a ressignificação dos conteúdos técnicos.
- Categoria 4 - Rupturas e continuidades na formação do trabalhador.
 - Subcategoria - Fragmentação, duração e massificação da formação profissional;
 - Subcategoria - Formação direcionada para os excluídos;
 - Subcategoria – A ruptura com a formação empobrecida.

As categorias aqui apresentadas são fruto de um processo de sucessivas aproximações com o objeto, portanto não foram construídas *a priori*. Richardson (1999) adverte que as categorias devem ser independentes e exaustivas, revelando mediações do objeto que o caracterizam. Este autor ainda reconhece que é possível haver entre elas zonas de influência mútua que surgem pelos movimentos da produção do conhecimento.

As etapas da pesquisa, apresentadas a seguir, indicam o movimento que permitiu a configuração das categorias tal qual estão, assim como revelam os objetivos da pesquisa e o desenvolvimento da investigação, são elas:

- a) leitura de referências sobre educação profissional no Brasil, identificando principais questões referentes à modalidade;

- b) levantamento da documentação oficial pertinente à educação profissional, educação a distância, à Rede e-Tec Brasil e à instituição em questão;
- c) análise da documentação, buscando informações pertinentes ao escopo da investigação (...);
- d) realização das entrevistas com os gestores do programa na instituição;
- e) realização dos grupos de discussão com os estudantes;
- f) análise das entrevistas e grupos de discussão, buscando elementos convergentes e divergentes nas falas dos sujeitos;
- g) agrupamento de informações semelhantes nos depoimentos;
- h) releitura o conteúdo dos documentos e dos referenciais teóricos em contraste com o conteúdo das entrevistas;

O levantamento de informações pelos depoimentos dos sujeitos, no que tange o trabalho e a educação, em diálogo com as informações dos documentos e os referenciais teóricos que fundamentam a compreensão do trabalho na sociedade contemporânea e da educação profissional brasileira, possibilitou a formatação das categorias como apresenta-se aqui. A realidade do programa analisado é balizadora da análise das informações e referência para a construção das categorias.

Ao longo deste capítulo, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa mantêm interlocução com a literatura e os documentos pertinentes à investigação. Neste contexto, os sujeitos receberam nomes fictícios para resguardar seu anonimato, sendo:

- Davi – Diretor de EaD;
- Benício, Gregório, Lucas, Caetano e Pedro Henrique – Coordenadores de polo, com a sigla CPo;
- Marina, Olívia, Benjamim e Alice – Coordenadores de curso e Coordenadora pedagógica, respectivamente com as siglas CC e CPed.

Aos estudantes, foi atribuída a seguinte identificação: Estudante 1, Estudante 2 e assim sucessivamente.

CATEGORIA 1 - A REDE E-TEC BRASIL EM SUA CONSTITUIÇÃO

Sub categoria - Caracterização da política

A instituição da Rede e-Tec Brasil não se deu como ação isolada do governo federal direcionada à EP brasileira. Com a chegada do governo popular, em 2003, à Presidência da República iniciou-se um processo de revisão da educação no país. Um conjunto de medidas foi estabelecido e deu corpo e direção à formação dos trabalhadores. A Rede e-Tec Brasil, uma destas ações, compôs e ainda compõe o conjunto de programas do governo federal direcionado à formação de trabalhadores.

Instituído pelo Decreto n.º 6.301, de 12 de dezembro de 2007, o então chamado Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec Brasil, tinha como finalidade desenvolver a educação profissional técnica na modalidade a distância e ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio públicos e gratuitos (BRASIL, 2007).

De acordo com Dutra *et al* (2015), em um levantamento feito durante 2009 e 2012, o Sistema e-Tec apresentava os seguintes dados:

- 47 instituições aderiram ao programa para ofertar educação profissional a distância;
- 53 tipos de cursos foram ministrados;
- 487 polos de apoio presencial foram distribuídos pelo Brasil;
- 70 mil discentes, em média, foram atendidos no período apontado.

A formação técnica de nível médio de jovens e adultos, a formação docente e a produção de material didático direcionados à EP constituem-se como eixos identificadores deste programa.

A oferta de cursos técnicos de nível médio tinha como prioridade a formação de jovens e adultos, matriculados ou egressos do ensino médio. Essa oferta deveria priorizar regiões geográficas específicas, como expresso no Decreto n.º 6.301/2007, inciso I do parágrafo único: “I - expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas” (BRASIL, 2007).

A escolha da política para jovens e adultos matriculados ou egressos do ensino médio, em especial os localizados no interior do país e na periferia, deveria atender a qualidade que requer a realidade histórica da EP brasileira. Ao passo que jovens e adultos, das regiões

citadas no referido decreto, são uma parte da população mais alijada da escolarização no Brasil, a estes são direcionadas políticas de formação profissional de nível médio.

Um dos desdobramentos da dualidade estrutural da educação brasileira na década de 1990 manifestou-se na dificuldade que sujeitos formados na educação profissional técnica de nível médio encontravam de ingressar no ensino superior (KUENZER, 1991). A formação de jovens/adolescentes para atuarem precocemente nas profissões, com uma profissionalização normalmente pragmática e desarticulada da educação geral, direcionava a juventude pobre e trabalhadora para o trabalho e não para a continuidade dos estudos em nível superior. Foi marcante a ausência da juventude pobre e trabalhadora nos bancos universitários.

A negativa dessa dinâmica no desenvolvimento da Rede e-Tec Brasil seria possível se esta previsse a articulação da EP com a educação geral. A articulação entre trabalho, ciência, filosofia e arte possibilita, caso haja condições socioeducativas adequadas,¹⁰³ a inserção desses cidadãos no ensino superior.

O inciso VII do Decreto n.º 6.301/2007 ainda prevê a criação de uma rede “[...] nacional de educação profissional nas instituições públicas de ensino, para oferta de educação profissional a distância, em escolas das redes públicas municipais e estaduais” (BRASIL, 2007). A criação desta rede solidificaria a oferta de EPTNM na modalidade a distância na educação pública, fato ainda inédito no Brasil.

Assim sendo, ao se constituir uma rede pública de oferta de educação de trabalhadores a distância, a consistência da formação do trabalhador precisa ser horizonte prioritário da política pública, organizando modos de gestão e execução que favoreçam esta formação. Não se nota, no referido decreto, qualquer consideração sobre esse aspecto.

A oferta de cursos nesse sistema se dá de maneira centralizada pelo MEC, por meio de editais de chamada pública, conforme exposto no artigo 5º do Decreto n.º 6.301/2007. A centralização no MEC está expressa também no financiamento e na avaliação dos cursos. Nos artigos 6º e 7º, há uma limitação das instituições na continuidade da oferta, uma vez que a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação estavam a cargo do MEC. Tal procedimento favorece a sazonalidade do programa, podendo culminar na suspensão ou diminuição de editais de oferta, como aconteceu no ano de 2017.

¹⁰³ Quantidade de vagas, condições materiais e financeiras que possibilitem a continuidade da formação, currículos adequados a esta “nova” população no ensino superior, entre outras.

O recorte para a formação em nível médio e a restrição do programa a instituições públicas são duas importantes características dessa política. Em primeiro lugar, a focalização da política no nível médio reforça a necessidade de formação da população brasileira nesse nível de escolaridade e a demanda do mercado por formação de trabalhadores no referido nível. Em segundo lugar, a focalização em instituições públicas fortalece a oferta pública de EP, uma necessidade histórica brasileira frente à hegemonia da oferta privada.

No ano de 2011, esse programa passou por uma reformulação, alterando seu nome de Sistema e-Tec Brasil para Rede e-Tec Brasil, e outros elementos significativos de sua atuação. A mudança foi expressa no Decreto n.º 7.589, de 26 de outubro de 2011.

De acordo Kassic e Catapan (2016, p. 3), a Rede e-Tec Brasil contava, em 2016, com

- 73 instituições ofertando educação profissional a distância (54 instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e 19 instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino e ao Sistema S);
- 165 cursos técnicos e de qualificação profissional na modalidade a distância;
- 800 polos de apoio presencial foram distribuídos pelo Brasil.

Nessa configuração, a Rede e-Tec Brasil atendeu, até 2017, aproximadamente 600 mil estudantes (BRASIL, 2017d). E um dos principais aspectos mantidos foi a focalização geográfica do programa nos interiores do país e nas regiões metropolitanas. Outro aspecto significativo é que o decreto que alterou o programa já não mais localiza a formação exclusiva nos cursos de nível médio, agora como expressa o artigo 3º incisos I e III:

[...] estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;

[...] permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos; (BRASIL, 2011b).

O caráter do atendimento preferencial do programa abre caminho para a efetivação de formação profissional técnica em outros níveis.

No que tange à centralização da gestão do programa, o Decreto n.º 7.589/2011 mantém o MEC como direcionador das ações, porém, prediz o próprio ministério como agente de apoio às instituições, como prevê o artigo 7º: “O Ministério da Educação prestará

apoio técnico e financeiro para a consecução das ações das atividades da Rede e-Tec Brasil e disciplinará os critérios e procedimentos para sua efetivação” (BRASIL, 2011b).

A continuação do governo popular, pela eleição de Dilma Rousseff, reconfigurou também a correlação de forças dentro do Executivo e do Legislativo brasileiro. Apesar de manter foco em políticas sociais e educacionais, inclusive com a manutenção de alguns programas, há uma expansão na participação do setor privado nas políticas sociais, em especial as educacionais, aumentando o financiamento de vagas e cursos privados com fundo público.

O PRONATEC, do qual a Rede e-Tec Brasil passou a fazer parte em 2011, é um programa emblemático e exemplificador desse processo. Entre os anos de 2011 e 2014, 55% dos recursos destinados ao programa foram aplicados em cursos oferecidos pelo Sistema S (BRASIL, 2015).

Esse processo de apropriação do fundo público da educação foi possível por meio da alteração de programas de financiamento público em instituições privadas e pela modificação da legislação de programas já vigentes para que abarcasse o setor privado. Os recursos públicos investidos em instituições privadas materializam uma privatização da EP que

[...] se efetiva por meio de transferências diretas e indiretas de recursos públicos, pelo não engajamento do governo com a responsabilidade pela oferta pública e gratuita (privatização implícita), fazendo com que o setor privado seja imbuído de novas demandas (privatização por atribuição) e, fundamentalmente, pelo financiamento público da oferta privada [...] (MELO; MOURA, 2016, p. 116).

A reformulação da Rede e-Tec Brasil em 2011 foi um indicativo desse movimento, visto que o Decreto n.º 7.589/2011 revogou o Decreto n.º 6.301/2007, modificando “sutilmente” alguns pontos.

A extinção da exclusividade das instituições públicas¹⁰⁴ presente nos artigos, 1º; 2º caput e inciso I e parágrafos 1 e 2 do Decreto n.º 6.301/2007, passando a existir apenas no artigo 3º incisos V e VII, e a inclusão dos serviços nacionais de aprendizagem são sintomáticos a esse processo. A inclusão do Sistema S no decreto ampliou a participação deste a quase todas as formas de oferta do programa. A formação continuada de professores para a EP, um dos pontos centrais do Decreto n.º 6.301/2007, pôde também ser feita pelo Sistema S.

¹⁰⁴As instituições públicas municipais foram o alvo da modificação, restringindo o programa às instituições públicas federais e estaduais.

Desse modo, amplia-se a participação financeira e ideológica dessas instituições privadas na formação do professor para a EP.

A inclusão dos serviços nacionais de aprendizagem, braços educacionais do Sistema S, é um indicativo da abertura ao privado de um programa público. A manutenção da dualidade de redes é fomentada com orçamento público quando a Rede e-Tec Brasil abriga as instituições patronais de formação de trabalhadores.

Sub categoria - Aspectos formais e estruturais da Rede e-Tec Brasil

Fruto das experiências em educação a distância pública no Brasil, a Rede e-Tec Brasil, desde sua criação em 2007, tem como referência o modelo da UAB. Tal similaridade é encontrada na própria construção da legislação, no que tange a finalidades e organização da política, como indica Costa (2015, p. 154):

Em análise feita na regulamentação da e-Tec (BRASIL, 2010a, 2011b)¹⁰⁵ em confronto com a regulamentação da UAB (BRASIL, 2009)¹⁰⁶, observa-se que os documentos são similares, inclusive na justificativa de ambas aparecer a finalidade de expandir e interiorizar a oferta em seus níveis específicos. Embora haja algumas diferenças, a maioria relacionada às especificidades da gestão dos cursos superiores, como a avaliação dos cursos pelos órgãos superiores do MEC, por exemplo, as semelhanças aparecem no regime de cooperação, na organização dos polos, na equipe permitida, nos requisitos de contratação, na forma e nos valores de pagamento, etc. Observa-se, inclusive, que, na regulamentação da Rede e-Tec, os textos referentes aos requisitos para a equipe de coordenação, a docência e a tutoria são exatamente os mesmos, com exceção do requisito do tutor da Rede, que foi diminuído para formação em nível médio.

Em âmbito geral, as características do modelo UAB, reproduzido pela Rede e-Tec Brasil, diz respeito ao formato e organização da oferta, dos polos de apoio presencial e da organização, contratação e pagamento dos trabalhadores da educação (coordenadores, professores, tutores).

A organização real do programa respeita uma cooperação que tem o MEC como instituição organizadora dos editais, dos recursos financeiros e das condições de contratação dos trabalhadores da educação. As instituições e redes que aderem aos editais de oferta assumem a responsabilidade pela escolha e organização dos cursos, organização dos polos de apoio presencial, contratação dos trabalhadores e execução dos cursos.

¹⁰⁵ Resolução n.º 18, de 16 de junho de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas no Sistema e-Tec Brasil (BRASIL, 2011).

¹⁰⁶ Resolução n.º 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A organização dos polos é um dos aspectos que garantiriam a interiorização do programa. O polo de apoio presencial é o local de referência para os discentes na execução do curso, que deve contar com infraestrutura básica de comunicação pela internet (computadores, acesso à banda larga de internet e equipamentos de conexão) e, no caso de cursos de EPTNM, laboratórios específicos dos cursos ofertados.

Segundo Costa (2015), os municípios que se interessassem pela implantação de um polo presencial deveriam atender às condições infraestruturais necessárias para o desenvolvimento do curso. A União e a instituição formadora ficariam responsáveis pelos trabalhadores e pela realização do curso.

Todavia, no desenvolvimento do programa, os polos passaram a se concentrar em instituições que já possuíam infraestrutura consolidada. Isso porque

A incompatibilidade entre a realidade dos polos e o que se esperava deles causou muitas discussões entre a comunidade acadêmica, e os professores, preocupados com a qualidade do ensino, não confiavam que os polos melhorariam as condições laboratoriais para aulas presenciais [...] (COSTA, 2015, p. 154).

Com a finalidade de garantir qualidade mínima aos cursos ofertados, a interiorização da oferta seguiu dinâmica diferente de outras experiências de EaD, dada a especificidade infraestrutural dos cursos de EPTNM.

A centralização do polo em locais com infraestrutura solidificada contribui para o desenvolvimento do curso, uma vez que a unidade de apoio presencial representa, para os estudantes, um referencial da instituição e do vínculo educacional. No caso de cursos ofertados pela internet, o acesso ao computador e a uma boa conexão de dados é fundamental. Segundo Costa (2015), essas questões são atendidas suficientemente pela associação do polo com a infraestrutura física da instituição ofertante.

Na instituição investigada, esse movimento se reproduziu tendo, na oferta de todos os cursos, apenas um polo fora de unidades da instituição. Esse processo ocasionou a oferta de cursos majoritariamente pela internet via sítio educacional¹⁰⁷.

No que tange às formas de contratação de trabalhadores da educação e à função de cada sujeito no sistema, o modelo adotado pela Rede e-Tec Brasil em muito se assemelha à

¹⁰⁷ O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVAE) comporta os materiais do curso e as ferramentas de comunicação.

UAB. Segundo a Resolução n.º 18, de 16 de junho de 2010, em seu artigo 1º as atribuições dos trabalhadores da educação da Rede e-Tec Brasil são:

- O coordenador-geral: professor ou pesquisador indicado pelas IPE¹⁰⁸ vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos polos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, 3 (três) anos de magistério superior [...].
- coordenador-geral adjunto: professor-pesquisador indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil para apoiar o coordenador-geral no desenvolvimento das ações de coordenação e apoio aos polos presenciais e, no desenvolvimento de projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino relacionados aos cursos e programas no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, 3 (três) anos de magistério superior [...].
- coordenador de curso: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, 3 (três) anos de magistério superior [...].
- coordenador de polo: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do polo de apoio presencial [...].
- coordenador de tutoria: professor ou pesquisador designado/ indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, 3 (três) anos de magistério superior [...].
- professor-pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior [...].
- professor-pesquisador conteudista: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior [...].
- tutor: selecionado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível médio e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério [...].

A organização dos trabalhadores da educação revela uma fragmentação tanto da atividade de gestão dos cursos quanto do trabalho docente, podendo ainda seguir caminhos diversos na estrutura das instituições ofertantes.

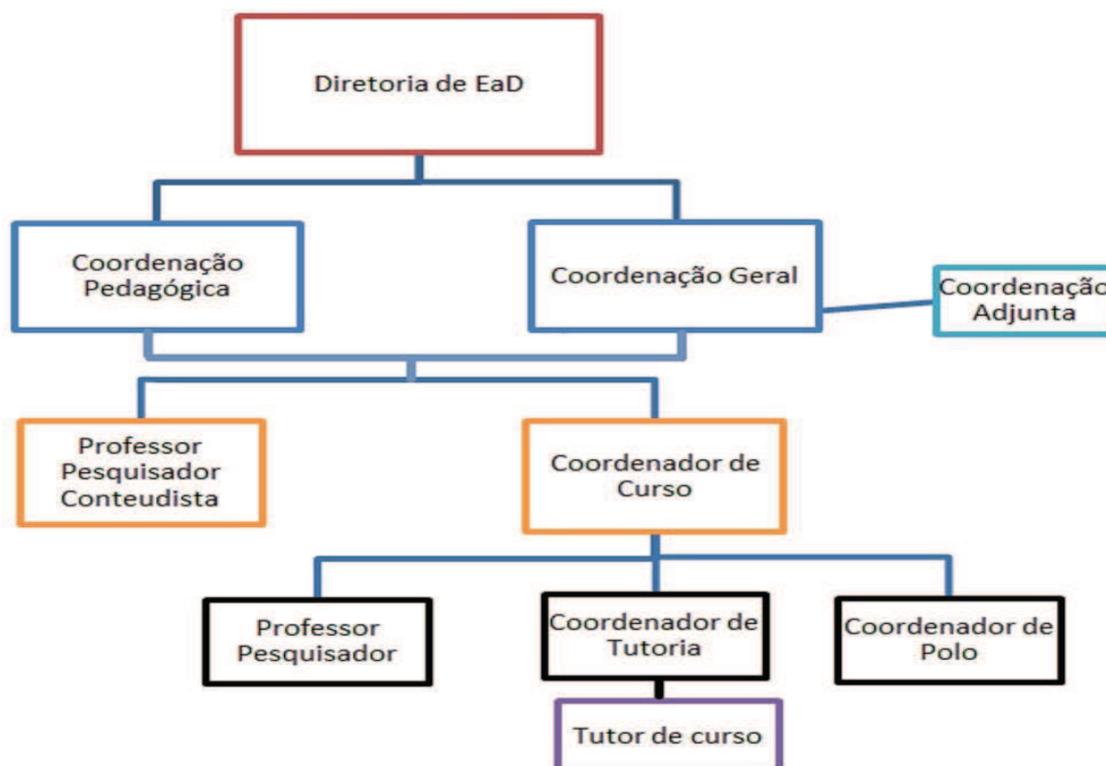
Na instituição analisada, os sujeitos e suas funções se envolvem com funções consolidadas na estrutura institucional. Como exemplos da participação na gestão dos cursos, estão o diretor de EaD e a coordenadora pedagógica¹⁰⁹, vinculados a uma diretoria de

¹⁰⁸ Instituições Públicas de Ensino.

¹⁰⁹ Estes são professores com vínculo estável da instituição ofertante. Eles são remunerados por seu trabalho por critérios definidos na carreira de docente e recebem complementação (gratificação) por exercerem tais funções. A permanência desses professores nesses cargos não dependem da dinâmica específica do programa, o que lhes garante maior estabilidade.

educação a distância, que, por sua vez, está ligada ao órgão deliberativo das questões relacionadas ao ensino. O organograma dos trabalhadores vinculados ao programa se deu da seguinte forma:

Figura 5 – Organograma da gestão da Rede e-Tec na instituição pesquisada



Fonte: Próprio autor.

A separação das funções de coordenação e docência se dá pelo volume de estudantes e polos que um único curso atende. Um exemplo desse volume é caso do Curso de Açúcar e Alcool, que chegou a ser ofertado em 2012 em quatro polos diferentes e distantes geograficamente, totalizando 280 estudantes. Em cada polo, a estrutura educacional se assemelha a de um curso presencial, demandando infraestrutura e corpo docente, especialmente tutores, compatíveis com o volume de discentes.

A coordenação do programa estrutura-se então em uma divisão do trabalho administrativo e pedagógico, comportando seis funções de coordenação que se complementarizam, conforme o volume de trabalho.

O mesmo processo de divisão do trabalho se dá na função docente, havendo a separação do trabalho de:

- organizar e produzir material didático pedagógico, normalmente atribuído ao professor-pesquisador conteudista;
- formatar e conduzir as disciplinas e o processo de ensino e aprendizagem normalmente atribuído ao professor-pesquisador;
- acompanhar o desenvolvimento do estudante, normalmente atribuído aos tutores.

O processo de fragmentação da atividade do professor, constatado no programa, remete à característica identificada por Peters (1983) da EaD fordista. A fragmentação da docência diminui os custos com o trabalho docente – no contexto e volume da EaD – e facilita uma racionalização do processo de ensino, diminuindo a subjetividade do docente e facilitando as dinâmicas de massificação.

Somadas a essas questões, estão, como particularidade do modelo de EaD compartilhado pela Rede e-Tec, a forma de contratação e o pagamento dos sujeitos envolvidos na realização do programa.

Todos os trabalhadores da educação envolvidos na realização da Rede e-Tec Brasil, e citados no artigo 1º da Resolução n.º 18/2010, são remunerados por bolsa nos valores entre R\$ 765,00 e R\$ 1.500,00, como se constata nos valores a seguir:

- o coordenador geral, R\$ 1.500,00;
- os coordenadores adjuntos e de curso, R\$1.400,00;
- o coordenador de polo, R\$1.100,00;
- o coordenador de tutoria e professores-pesquisadores, R\$1.300,00¹¹⁰;
- os tutores a bolsa, R\$765,00.

¹¹⁰ O valor pago às funções de coordenação, excetuando a de polo, e aos professores-pesquisadores estão vinculados ao tempo exigido de experiência. Caso o professor não tenha esse tempo, este tem que ter: nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado. Nesses casos, o valor pago pela bolsa é de R\$ 1.100.

Ademais, esses profissionais não precisam ter vínculo formal de trabalho com a instituição ofertante. O pagamento de bolsas está circunscrito ao período em que o trabalhador atua no curso, como o caso de professores-pesquisadores que têm a atuação delimitada entre dois e três meses, período em que a disciplina é ofertada. A remuneração dos trabalhadores não obedece a qualquer critério de carreira ou remuneração por titulação, sendo isonômica independentemente do tempo de docência e titulação.

Como não há vínculo formal de trabalho, os trabalhadores, nesse modelo de programa, estão à margem de legislações trabalhistas, direitos sociais e de comprometimento institucional. Estes configuram, nas instituições ofertantes, um coletivo de trabalhadores com dinâmica própria, normalmente precária em relação aos trabalhadores formais da educação.

À semelhança do modelo UAB, é comum que funções de coordenação e de professor-pesquisador sejam ocupadas por trabalhadores docentes ou técnico-administrativos da instituição, como é o caso da instituição analisada. Já as funções de tutoria geralmente são ocupadas por trabalhadores que não possuem vínculo formal com a instituição.

Dois movimentos são perceptíveis nessa conjugação do modelo de pagamento por bolsa, segundo Costa (2015). Por um lado, os trabalhadores, especialmente os que possuem vínculo estável com a instituição, agregam mais trabalho, uma vez que, por serem remunerados com bolsa, o trabalho na EaD não pode ser incluído no conjunto de trabalho por eles executado. Por outro lado, é a naturalização de a docência em EaD ser um “bico”, em virtude dos baixos valores pagos aos trabalhadores pela função que se exige deles.

Mediante a adoção do modelo UAB de remuneração dos trabalhadores com bolsa, há um movimento de precarização do trabalho docente, ao invés de fortalecimento, valorização e reconhecimento, como indicam Silva Júnior e Martins (2016, p. 45):

O trabalho do professor e tutores estão permeados das contradições oriundas da expansão do ensino superior público do modelo da Universidade Aberta do Brasil, inspirada numa gestão pública extremamente racionalizada e com flexibilização das relações trabalhistas e da desestruturação do trabalho e da profissão docente. São vítimas desse processo os docentes e tutores presenciais e a distância, mas também os alunos, que recebem uma educação estritamente baseada na racionalidade instrumental tecnológica.

A instabilidade da oferta de EP a distância pelo modelo da Rede e-Tec Brasil reforça o caráter transitório e emergencial dessa política (COSTA, 2015). Esse contexto baliza e indica caminhos para a compreensão da política e das concepções que sustentam e fomentam o programa.

O conjunto de aspectos políticos e formais delimitadores do programa analisado se relaciona com as finalidades e concepções que organizam a relação entre trabalho e educação no contexto da Rede e-Tec Brasil.

CATEGORIA 2 - A REGÊNCIA DO MERCADO SOBRE A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

No embate entre capital e trabalho na sociedade de classes, materializa-se a disputa de projetos formativos por meio da educação. É óbvio que em projetos formativos centrados no trabalho ou no capital manifesta-se também a correlação de forças na disputa pela hegemonia educacional e social.

As necessidades humanas, quaisquer que sejam as épocas históricas, sofrem um processo de contínua e permanente revivescência, que exige do ser humano a superação de seus limites internos e externos. O sujeito capital e sua insaciabilidade em relação ao seu objetivo de autovalorização dá, entretanto, ao processo histórico de produção e realização de necessidades humanas, sua marca social e dinamismo próprios. Em termos de conteúdo, a busca de realizações humanas acaba por evidenciar muito mais a insatisfação/conquista de uma classe em particular, que da humanidade em geral. Em termos de forma, é difícil e, às vezes, até impossível distinguir o que há de destruição e criação nesse movimento (MACHADO, 1998, p.19).

A disputa por projetos formativos guarda estreita relação com os movimentos sociais e as mudanças advindas das contradições da sociedade do capital. O arrefecimento do Estado de bem-estar social, assim como as estruturas que garantiam seguridade social do trabalho, deslocou direitos que antes eram regulados pelo Estado para o âmbito privado¹¹¹.

No âmbito privado, presencia-se um avanço da noção de mercado e suas consequências sobre o trabalho e diversos campos da vida social. Como o mercado passa a ser finalidade última do trabalho, do lazer e da educação, “[...] a hegemonia social do toyotismo ocorre pela constituição de uma pletera de valores-fetiche de cariz mercantil que se disseminam pelos meios de comunicação social” (ALVES, G., 2011, p. 102).

A educação, nesse contexto, não se limita a um *lócus* de mercado, alvo de produtos culturais e educacionais, porque é também um canal de transmissão da ideologia liberal. Todavia, nessa prática social concentram-se esforços contrários à mercantilização da educação, pois

[...] o que se disputa? Duas coisas fundamentais: 1) a operacionalidade dos sistemas educacionais, sua funcionalização às demandas imediatas do capital e a adequação

¹¹¹ Um desses elementos é a profunda mudança nas legislações trabalhistas e na estrutura dos sindicatos (ANTUNES, 2011).

da reprodução da força de trabalho ao processo de valorização do capital (o que faz e como faz no imediato da atividade de produção); 2) a subjetividade do trabalhador e do cidadão (o que deve pensar, como deve se reconhecer, seus valores, nas relações de mediação no trabalho e entre este e outras dimensões da sociabilidade) (LIMA FILHO, 2015, p. 215).

Nas políticas educacionais, especialmente as direcionadas à EP, é possível notar uma hegemonia do capital na direção de conteúdos e de ações educacionais. A relação entre o empresariado e o Estado brasileiro, tratada no capítulo 3, revela que é histórico o privilégio das elites brasileiras na condução dos programas de EP. Este se manifesta na alocação de recursos públicos em instituições privadas e na adoção da agenda formativa do capital em políticas públicas.

Ferreti (2005) assevera que a disputa entre capital e trabalho na educação brasileira manifesta-se na materialização de ações de empresários, trabalhadores e educadores em torno de projetos formativos com centralidade no mercado capitalista ou na humanização emancipatória.

Nessa direção,

[...] a ação dos empresários em termos do sistema educacional parece ter se voltado, desde 1995, mais para as tentativas de influenciar os rumos da educação brasileira, seja por meio do discurso, seja pelo fortalecimento de “lobbies” nas casas legislativas ou nos Ministérios da Educação e do Trabalho para fazer aprovar ou materializar matérias de seu interesse no que se refere à educação [...] (FERRETI, 2005, p. 105).

O movimento ideológico, que adequa a educação à formação de recursos humanos para o mercado capitalista contemporâneo, arrasta-se amparado nas direções dos organismos internacionais¹¹² desde os anos 1990, impactando programas públicos e diretrizes de organização da educação nacional.

Desse modo, a Rede e-Tec Brasil, na instituição em questão, ampliou a defesa dos interesses do capital em dois movimentos, apresentados a seguir: na influência da noção de mercado na organização dos currículos e da educação; e na responsabilização do trabalhador pela sua formação, sucesso e fracasso.

Sub categoria - O mercado na organização dos currículos e da educação

A defesa de que a formação deve contribuir para o mercado flexível, formando sujeitos que tenham a capacidade de adaptação ao trabalho existente, tornou-se lugar comum na atualidade. Sob essa perspectiva, dois pontos são centrais: a aceitação de que a finalidade

¹¹² Em especial da Unesco.

da formação do trabalhador é a adaptação ao mercado capitalista; as instituições educacionais devem se adequar a este mercado, inclusive na oferta de vagas e cursos. Isso porque, como o mercado tornou-se flexível, a EP e os estudantes também devem se submeter ao modo de ser flexível.

No papel que a educação escolar exerce no seio da sociabilidade, a posição liberal em relação a essa prática social é de que a escola deve preparar os sujeitos para a competitividade do mercado. Visto que,

[...] de um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa [...] com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1997, p. 12).

O alinhamento da formação profissional ao mercado vem acompanhado da mudança no mundo do trabalho. Sendo assim, características fundamentais do toyotismo são apresentadas veladamente sem qualquer vinculação com o mercado flexível ou mesmo crítica a essa forma de organização do capitalismo. Percebe-se o alinhamento do Currículo Referência da e-Tec com esse movimento. Nessa perspectiva de formação dos trabalhadores,

[...] entende-se que esse profissional, além de apresentar um conjunto de atitudes e técnicas específicas que caracterizam sua atuação técnico-profissional, na sua respectiva área, deve também apresentar um conjunto de características gerais que o habilitem para o desempenho profissional e que se expressem em valores e princípios de ação como: saber relacionar-se, comunicar-se com o público, trabalhar em equipe, ler e interpretar informações técnicas, agir eticamente (CATAPAN; KASSIK; OTERO, 2011, p. 9).

Sob o viés do mercado flexível, a EP visa a uma formação exclusivamente para domínio técnico da tarefa, sendo apresentada como prática social que atualiza os sujeitos à produção contemporânea. Nesse contexto, fatores importantes do trabalho toyotista ganham centralidade: a flexibilidade, as competências e as habilidades técnicas e relacionais.

A educação com foco mercadológico revela-se em um dos objetivos específicos do Curso Técnico em Açúcar e Alcool: “Capacitar pessoas para atuar e promover melhorias no processo produtivo da indústria sucroalcooleira” (PPC AÇÚCAR E ÁLCOOL, 2011, p. 9). Sendo assim, justifica-se a opção do perfil profissional esperado na formação para os estudantes:

O Curso Técnico em Açúcar e Alcool Subsequente ao Ensino Médio deverá capacitar o profissional na perspectiva de uma visão estratégica globalizada do setor produtivo sucroalcooleiro, com domínio dos processos industriais nas áreas de controle, supervisão e operações dos processos tecnológicos da produção de açúcar e álcool e subprodutos, observando a responsabilidade ambiental. Este profissional atua neste segmento, na orientação de equipes e deverá ter uma visão empreendedora desenvolvendo capacidade de tomada de decisão, liderança, dinamismo, responsabilidade, organização e relacionamento interpessoal, pautando-se em uma postura ética e no exercício da cidadania (PPC AÇÚCAR E ALCÓOL, 2011, p.10).

Também é possível perceber, no PPC do Curso de Edificações, a centralidade do mercado na formação dos trabalhadores:

Considerando o conjunto de ações que foram desenvolvidas num amplo e abrangente movimento de toda cadeia produtiva da construção civil para melhoria da qualidade e produtividade de todo o Brasil, devemos contribuir para a capacitação de profissionais de planejamento e promoção de empreendimentos, dos profissionais de projetos em todas as especialidades, profissionais de execução de obras, em especial micro e pequenas empresas, profissionais de empresas de manutenção de edifícios, profissionais de laboratórios de controles tecnológicos de materiais e sistemas (PPC EDIFICAÇÕES, 2013, p. 6).

Seguindo essa mesma orientação, a formação para além do mercado está sintetizada no PPC do Curso de Química:

O Curso Técnico de Nível Médio em Química na modalidade EAD tem como objetivo geral: Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, com competência técnica, humanística e ética para desempenhar suas atividades profissionais, com elevado grau de responsabilidade social na Área de Química (PPC QUÍMICA, 2013, p.13).

Entretanto, essa preocupação apresenta-se contraditória no próprio projeto de curso, no item perfil profissional do egresso:

O Curso Técnico em Química tem sua organização curricular e pedagógica orientada para a formação de um profissional generalista, com competências e habilidades na área de Química que o habilitam a detectar e resolver problemas que se coloquem na realização de operações em sua área de atuação; tanto no controle e operação de processos industriais de base química, quanto no controle químico de qualidade de matérias-primas, reagentes e produtos, respeitando normas técnicas de qualidade e segurança (PPC QUÍMICA, 2013, p.15).

Dessa forma, a finalidade última da atividade humana transformadora, o trabalho, é esvaziada de qualquer outro atributo, restando apenas a reprodução das formas sociais aceitas do trabalho alienado existente na atualidade.

E, assim, a solução de problemas advindos da produção, a integração do trabalho em equipe e a compreensão do mercado globalizado apresentam-se como aspectos do trabalho flexível e que devem nortear a educação propiciada pelo programa em análise. A educação, dessa maneira restrita, revela que,

[...] do ponto de vista do capital, trata-se, antes que formar ou educar os trabalhadores, de CONFORMAR, fazer a adequação da força de trabalho aos seus objetivos, promovendo tipos específicos de educação superior e formação profissional como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital (LIMA FILHO, 2015, p. 215).

Na conformação da educação ao trabalho alienado, é comum encontrar a experiência associada ao mercado de trabalho, visando à excelência na formação profissional. Com isso, hipervaloriza-se a vivência com o trabalho em detrimento de outras experiências humanas, como as acadêmicas, artísticas, filosóficas, entre outras.

Na Rede e-Tec eu acho que são cursos que tem um PPC voltado justamente para esse projeto, para atuação direta no mercado. A aplicação disso talvez ainda precisa ser melhorada. A atuação dos professores em sala de aula às vezes. Aí talvez tenha uma falha até mesmo do próprio sistema, da própria recrutação. Os editais de convocação e recrutação de professores para atuar na Rede e-Tec são abertos para qualquer profissional da área, às vezes eu acho que falta uma pequena palavrinha lá que é que o profissional já tenha atuado no mercado de trabalho ou que atue no mercado de trabalho como profissional técnico. Então, às vezes fica muito aquém, mas o projeto em si é montado para atuar e para resolver o problema da empresa (CPo GREGÓRIO).

A sobreposição da experiência mercadológica aos demais atributos da formação - aprofundamento da ciência e complexificação das experiências culturais - revela que, ao fim, o que mais importa ser transmitido aos discentes é a vivência do mercado. Inclusive, as dinâmicas que possibilitam a continuação dos estudos são diminuídas em função dessa vivência.

Nessa direção, as demandas do mercado apresentam-se como um imperativo maior do que a necessidade de ampliação da formação dos sujeitos, das reivindicações históricas das entidades científicas, da valorização do trabalho e do trabalhador, e da necessidade de ampliação da cidadania dos estudantes da EP.

Recuperar as determinações mercantis da inserção dos indivíduos nas relações de trabalho constitui um passo inicial e obrigatório para a compreensão da base social que instrui e condiciona a formação dos interesses e das motivações mais profundas dos mesmos em relação ao exercício da sua capacidade de trabalho. Estes fatores incidem sobre o desenvolvimento da dimensão subjetiva do trabalho humano, na relação do sujeito com o processo de conhecimento, com o mundo em que vive, interferindo na formação de seus interesses, vontade, consciência e referenciais de conduta [...] (MACHADO, 1998, p. 20).

Os interesses do mercado, que normalmente estão associados à valorização do capital e das empresas, à busca por lucros, à diminuição dos custos com a produção e com o trabalhador (entre estas, a diminuição de direitos trabalhistas), são colocados como imperativo superior na formação dos sujeitos.

Desse modo, a centralização da educação aos ditames do mercado passa pela definição da quantidade de vagas ofertadas e pela organização dos cursos. Esse processo é indicado por coordenadores e também percebido pelos estudantes:

Se pensou na demanda [...] Não se pensou só aqui, pensou também em regiões onde tem muita usina, a gente fez alguns polos tipo cidade 6 onde tem duas usinas grandes lá perto que tinham essa demanda. Ligou-se nas usinas na época, precisava-se de algo que fosse prático (CPo CAETANO).

Eu acho que tem que ser melhorado, tem que conversar mais com as empresas, tem que saber o que elas realmente querem. Eu acho que uma matriz curricular de um curso, tem que ser modelada a todo o momento conforme a necessidade da indústria, com o que o mercado de trabalho quer, então eu acho que nunca vai ser perfeito, eu acho que tem que ser uma construção diária (CPo BENÍCIO).

O que foi apresentado pela Rede e-Tec foi talvez ingressar no mercado de trabalho aqui nessa usina que tem na cidade. Tanto é que se a gente quisesse fazer um estágio mais próximo do curso teria que ser lá, e aí possivelmente no estágio você seria contratado, possivelmente. Então eu acho que o que ela tentou propor foi essa questão para o mercado de trabalho para essa empresa próxima aqui (ESTUDANTE 1).

A subsunção do curso ao mercado está posta até em aspectos mais elementares. Isso porque o lugar do mercado como definidor da perspectiva de formação, da experiência dos estudantes e da quantidade de trabalhadores a ser formada indica a queda de controle dos trabalhadores e suas associações na questão da formação profissional. A grande indústria é, nesse contexto, a principal referência na formação do trabalhador.

Outro aspecto que deve ser valorizado, sob a perspectiva do mercado, é a flexibilidade. Ser flexível é uma exigência tanto para as atitudes do trabalhador quanto para as modalidades de educação e currículos, como afirma o CC Benjamim:

Bom, a educação profissional na minha visão ela é um modelo educacional que deve andar de maneira bem junta com que o mercado de trabalho tem demandado. Isso porque no Brasil nós temos uma variância de setores, e isso também não é novidade, às vezes alguns setores estão em alta em outra hora outros setores estão em baixa. Então eu acredito que a educação profissional ela deve ter um alinhamento com essa demanda do mercado de trabalho. [...] Então, a minha visão de educação profissional é nesse sentido, capacitar um aluno para que ele se insira dentro de um mercado de trabalho a partir de uma determinada demanda. Eu também acredito que nós não devemos insistir em setores que não tem demanda nenhuma de um determinado profissional. Então eu acho que o modelo educacional também tem que ser flexível nesse sentido e propiciar que o aluno que entra em um determinado eixo e não se desenvolveu dentro das questões de mercado naquele eixo, que ele tenha alguma adaptação para fazer ou para entrar em outras linhas, digamos assim.

Nesse sentido, a educação a distância é vista como um modelo educacional privilegiado na formação dos estudantes para o mundo flexível do trabalho. E esse entendimento está registrado no PPC do Curso Técnico Açúcar e Alcool (2011, p. 7):

A Educação à Distância (EaD) tem sido considerada uma das mais importantes ferramentas de difusão do conhecimento e de democratização da informação,

propiciando aos alunos uma diversidade de recursos humanos e tecnológicos e podendo vir a colaborar de maneira bastante eficaz na formação continuada e na preparação de profissionais para atuar no mercado mundial [...]. A EaD proporciona ao aluno a possibilidade de estudo em novos ambientes de aprendizagem, liberando as pessoas da necessidade de frequentar uma sala de aula, um espaço fixo para estudo, ou seja, a educação pode ser levada no local em que o aluno quiser estudar. Não tendo mais espaço fixo para aprendizagem, o aluno fica livre para aprender quando e onde quiser. Estes podem ser considerados pontos-chave da flexibilidade que os cursos oferecidos a distância proporcionam aos seus alunos [...]. A educação a distância neste projeto tem como prioridade a formação de profissionais em serviço.

Tanto no projeto de curso quanto no posicionamento do CC Benjamim, vê-se que a EaD colabora para a compreensão do mercado mundial e também para a adaptação às mudanças desse mercado.

Percebe-se, como indicou Duarte (2008), um traço do modelo toyotista de produção aplicado à educação. Por intermédio das pedagogias do aprender a aprender, os sujeitos devem estar constantemente adquirindo competências ao longo da vida, em um processo constante de adequação ao mercado de trabalho “[...] o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (DUARTE, 2008, p.10).

A aproximação da formação profissional dos trabalhadores aos anseios do mercado restringe o horizonte formativo dos sujeitos. Assim, a educação, como direito social e potencializadora do gênero humano, expressa na Constituição Federal de 1988 e defendida pelos setores progressistas da sociedade, é reduzida em sua potência para se adequar ao mercado. E isso pôde ser verificado na Rede e-Tec Brasil.

Esse processo se dá pela redução de aspectos da vida social, como é feito com o direito social e a cidadania. Em uma sociedade de precarização do trabalho e avanço do desemprego, ter cidadania, sob a ótica do capital, é ter a possibilidade de se empregar e consumir. Mesmo que, contraditoriamente, não haja emprego para todos, cria-se a expectativa do emprego, tendo a educação, sob a ótica dos empresários, a função de possibilitar a aquisição de competências que permitem o ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação para o mercado cumpre especialmente o papel de desqualificar os conhecimentos e ações que libertam os sujeitos da condição de exploração, dificultando a apreensão das contradições sociais, como aponta Silva (1997, p. 21):

É por isso também que é importante compreender que quando um discurso desse tipo se torna hegemônico ele não apenas coloca “novas” questões, introduz novos conceitos e categorias; ele, sobretudo, desloca e reprime outras categorias, obscurece

a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas.

A educação, colocada a serviço do mercado, assume um papel inverso à humanização dos sujeitos, aproximando-se mais da lógica da adaptação do que das possibilidades de transformação desses sujeitos e da sociedade.

Como assevera Silva (2003, p.162),

Se se reconhece que a escola deve ser um lugar no qual se oportunizem experiências de fato formadoras, faz-se necessário repensar muitas de suas práticas, desde a definição das intenções de formação, que em geral têm tido como determinantes muito mais os ditames do mercado do que as necessidades postas pelos indivíduos reais e historicamente situados aos quais se permita, pela mediação da cultura, adaptar-se e ao mesmo tempo diferenciar-se em relação à sociedade. Torna-se necessário, também, repensar as práticas pedagógicas consolidadas e rever em que medida elas não têm contribuído mais para o sentido da dominação do que para a finalidade da emancipação.

A escola deve, pois, oportunizar aos sujeitos experiências que não os alienem aos ditames do mercado, sem lhes conferir lugar de subalternidade na reprodução das relações de trabalho.

Para além de uma perspectiva restrita de EP, a formação do trabalhador deve indicar as características da produção flexível e suas contradições, inclusive apresentando os traços desumanizadores e que desvalorizam o trabalho. Mediante análise dessas contradições e articulado com outras instituições e sujeitos sociais, é possível ao trabalhador agir com vistas à transformação das injustiças sociais e individuais presentes no capitalismo.

A adequação da educação ao mercado, por sua vez, produz outra contingência a ser analisada que é a responsabilização do trabalhador por seu sucesso ou fracasso na (re) adaptação a esse mercado, isentando o capital de qualquer consequência desse processo.

Desse modo, conceitos como o da reconversão profissional, empregabilidade e autoqualificação são relacionados com necessidades diretas do mundo da produção e suas características, embora toda a responsabilidade seja deslocada para os trabalhadores.

Subcategoria - A responsabilização do trabalhador pela sua formação, sucesso e fracasso

No contexto de aproximação das finalidades educacionais ao mercado flexível, emerge, como característica na formação dos sujeitos no mundo contemporâneo, a individualização dos processos educacionais e a responsabilidade pela sua formação.

Na formação do pensamento liberal burguês, ocupa um lugar central, como parte da ideologia carismática, o preceito de que a posição dos indivíduos no mercado de trabalho é imediatamente definida pelos seus méritos individuais, para os quais seriam determinantes as qualidades dos seus atributos, a gama de seus conhecimentos e a eficácia real de suas capacidades pessoais (MACHADO, 1998, p.19).

O mérito e a atribuição de qualidades individuais assumem lugar privilegiado no discurso empresarial e na gestão da produção. Mas para que o mérito seja individualizado, é necessário naturalizar a individualização, os processos em que os sujeitos se envolvem, a despeito de todas as características sociais do trabalho e da educação. Percebe-se, assim, a naturalização do rendimento individual do trabalho na fala do CPo Gregório:

As pessoas se destacam pela sua atuação dentro da empresa, elas se destacam pelo rendimento que ela teve, quantas horas que ela passou ali dentro, quais foram os problemas que ela resolveu sem encontrar dificuldades na empresa. Eu acho que o que faz com que o profissional se destaque é justamente isso, as horas que ele atua na empresa, as tarefas que ele consegue realizar, as metas que ele consegue bater, os resultados que ele consegue apresentar.

Na competição por melhores resultados, a ideologia da meritocracia esconde uma série de degradações físicas e intelectuais do trabalhador. Por exemplo, o excesso de horas extras trabalhadas e a diminuição do tempo semanal e anual de descanso somam-se à imposição feita pelo mercado da atualização de competências.

Portanto, são ignoradas as condições reais, históricas e sociais que formatam o mercado, o trabalho e a empresa, assumindo-se indicadores individuais de sucesso/fracasso profissional. Nesse sentido, o CPo Gregório ressalta, na entrevista, que

[...] a realidade do mercado, infelizmente ou felizmente não sei, a gente planta uma utopia. Por exemplo, eu vou puxar novamente para área de química, a área de química a gente forma hoje um sujeito para fazer determinadas atividades no laboratório, em um laboratório extremamente equipado, com metas de segurança, com reagentes dentro do prazo de validade, com equipamentos funcionais, com um orientador por perto mais conceituado. Hoje esse é o critério da educação, toda área prática é dessa forma, na química é assim, nas engenharias é assim e tudo mais. Você está trabalhando com laboratórios e com situações que a gente considera como ideais. Quando você vai para a empresa não. Primeiro você vai chegar e encontrar realidades muito distintas, vai encontrar um laboratório que tem um metro por um metro, você tem que estar lá dentro e se vira lá dentro. São equipamentos que estão fora das especificações, mas você tem que se virar com aquilo, o resultado tem que sair. Às vezes você não tem melhores condições e o mercado quando você chega lá na empresa, você é forçado de certa forma a ultrapassar essas barreiras.

Os processos degradantes de trabalho, as condições insalubres e inadequadas de atuação profissional, as contratações precarizadas são vistos como obstáculos a serem superados individualmente. Salienta-se que os condicionantes do mundo do trabalho, que

determinam o sucesso e o fracasso, o emprego e o desemprego, são individualizados e, estrategicamente, atribuídos aos sujeitos.

Esse processo de transferência de responsabilidades vem associado à justificação do fracasso e desemprego como fatores individuais e não sociais. Também a responsabilidade pelo mérito no trabalho e a qualificação dos trabalhadores são individualizadas.

O sucesso e o fracasso a serem individualizados e assumidos pelo sujeito tornam-se características do toyotismo. Alves, G. (2011) revela que o controle sobre o trabalho se altera, considerando o que era executado no fordismo. Então, incorporando pontos do fordismo, o toyotismo insere no trabalho outros atributos que conformam não só a produção, mas também os indivíduos que nela se encontram.

O que se coloca *não* é apenas a constituição de uma disciplina ou autodisciplina, mas de “atitudes pró-ativas” de comportamento capazes de significar a participação ativa da inteligência, da fantasia e da iniciativa do trabalho (o que não era exigido no fordismo-taylorismo). Por isso, a “captura” da subjetividade do toyotismo é “qualitativamente diferente” da “captura” da subjetividade adotada pelo fordismo-taylorismo. O olhar do “inspetor interior” que perscruta a subjetividade do trabalho vivo é mais envolvente e mais manipulatória porque penetra no âmago das instâncias da pré-consciência e do inconsciente (ALVES, G., 2011, p. 117).

As formas de controle do trabalho externas e amplamente realizadas pela coerção do tempo e do espaço de trabalho passam por uma ressignificação, assumindo, no toyotismo, formas de controle e responsabilização internas. Então, cabe ao trabalhador não só produzir, mas controlar a qualidade do seu trabalho e dos que trabalham com ele, de sua equipe.

A individualização do sucesso é indicada pela capacidade de o trabalhador resolver problemas na produção, ser pró-ativo frente às adversidades de qualquer natureza no trabalho. Assim como no sucesso, o fracasso também é individualizado, visto que é atribuída aos sujeitos a incompetência para realizar as atividades laborais. Portanto, a ausência de qualificação é apontada ainda como grande inimiga da produtividade, do cumprimento de metas no toyotismo e principal fator de exclusão dos sujeitos do mercado.

A dinâmica anteriormente apresentada impacta de forma significativa a EP, atribuindo, por associação, à formação as dinâmicas de responsabilização individual dos trabalhadores. Na entrevista com o CPo Benício, é notável a naturalização do processo de desresponsabilização da empresa com a qualificação do trabalhador, ao mesmo tempo em que o sujeito/trabalhador é culpabilizado por sua qualificação para o mercado:

Bem, eu acho que dá para a gente fazer um contraponto, tem muitas vagas e poucas pessoas qualificadas, então às vezes sobra vaga no mercado de trabalho. Porém, tem muitas pessoas desempregadas. Talvez a qualificação é o grande ponto chave, eu acredito que cada vez mais o profissional tem que buscar, e não é uma ideologia, não é só a mídia que vende, é a realidade. Eu já tive a oportunidade de trabalhar também do lado da empresa e aparece cada currículo, cada coisa sem qualificação, sem nada. A empresa ela não tem tempo para preparar o funcionário lá dentro, ela quer que o funcionário tenha pelo menos a capacidade teórica ali para saber o que ela está mexendo, aí é que entra essa qualificação (CPo BENÍCIO).

A busca por educação, qualificação, ou, no contexto do capitalismo flexível, por competências, deve ser sempre uma atividade individual dos trabalhadores que serão atendidos nas instituições educacionais.

A perspectiva de individualização dos resultados alcança as propostas educacionais naturalizando, na execução de cursos, a individualização do rendimento escolar, similar à forma como acontece no trabalho flexível. Segundo o PPC do curso de Química e o CPo Benício, a modalidade EaD contribui para esse processo, visto que

Na modalidade de EAD, o adulto diferentemente da criança e do jovem, com as personalidades ainda em formação, apresenta a possibilidade de ser uma pessoa mais autônoma, realizando de forma mais livre suas escolhas. O que significa que este é capaz de assumir e cumprir seus compromissos sem a tutela de outrem, tomando suas decisões e assumindo a responsabilidade por seus resultados (PPC CURSO DE QUÍMICA, 2013, p.11).

Eu acredito que educação a distância depende muito mais do aluno do que do próprio professor, a própria dinâmica exige que o aluno tenha essa autodisciplina. Ela cumpre com que promete, claro, principalmente aqui no nosso caso a gente precisa melhorar muito, a gente está patinando ainda com algumas coisas, mas é algo positivo, é algo que deve ser construído (CPo BENÍCIO).

Além da superação de obstáculos e da autodisciplina, a EaD colabora para um processo que invade a educação como um todo, que é a naturalização do uso do tempo de não trabalho para a qualificação do trabalhador para o mercado. Desse modo, a busca pela qualificação para manutenção do emprego ocupa o tempo que deveria ser dedicado ao descanso.

Era um público que grande parte trabalhava, então tinha um trabalho remunerado. Um dos obstáculos extremamente relatado pelos alunos é a falta de tempo. O aluno se desdobrava ali para fazer o curso técnico de Açúcar e Álcool e-Tec, às vezes o aluno trabalhava o dia todo, fazia uma faculdade à noite e ainda estava ali no Açúcar e Álcool buscando sua qualificação (CC BENJAMIM).

A maioria que já está no mercado de trabalho não tem tempo. Já tem família constituída, não tem tanto tempo de estar indo todos os dias para uma outra instituição que você precisa ir todos os dias. No e-Tec, no a distância, você mesmo administra o seu horário. Então no caso poderia trabalhar durante o dia, e a noite depois do seu trabalho você estuda, não difere, e vai estar aprendendo do mesmo jeito, a diferença só é administração do seu tempo, do seu horário (ESTUDANTE 3).

O processo de formação, no contexto em análise, considera que a qualificação tem um fim específico, melhorar a atuação no mercado. O tempo de trabalho, dado o contexto atual de avanço da alienação pelo trabalho, é cada vez menos do trabalhador e mais do capital.

A educação para o mercado passa então a ocupar o tempo livre que, supostamente, seria para a satisfação de outras necessidades do trabalhador, subsumindo-as aos interesses da empresa. Além de inculcar nos trabalhadores a ideologia da flexibilização e das competências, transformam-se as necessidades do capital em necessidades individuais dos sujeitos. Assim, não há constrangimento algum do empresário em ocupar o tempo do trabalhador, que seria dedicado ao ócio, ao prazer, à família, com mais trabalho e qualificação.

Nesse sentido, Padilha (2010) indica que a ocupação do tempo livre dos trabalhadores com tarefas que contribuiriam para o rendimento do trabalhador é uma ação que permeou o fordismo¹¹³, com o controle moral, mas também com o incentivo a práticas que recuperam o corpo, via prática esportiva. No âmbito do modelo flexível, soma-se à invasão do tempo livre pelo consumo de serviços e divertimentos o contexto de formação para o trabalho, pois “o tempo de vida tornou-se mera extensão do tempo de trabalho” (ALVES, G., 2011, p. 93).

Como o aumento do desemprego estrutural lança sobre os sujeitos a necessidade de estarem constantemente empregados e inseridos, ou em condição de estarem, no mercado, a acirrada disputa por emprego impulsiona os sujeitos a assumirem a total responsabilidade por adquirir as competências necessárias para se manterem empregados.

O entendimento de que o tempo livre é propício à qualificação para o trabalho está presente no depoimento da Estudante 3, que, perguntada sobre esse processo, respondeu:

É necessário. Não vejo como um problema. Justamente porque me daria essa possibilidade de crescer dentro da empresa.

A divulgação da ideologia da empregabilidade e a corrida pela aquisição de competências modelam um trabalhador subserviente, que torna seus os desejos da empresa. No contexto da Rede e-Tec Brasil, revela-se um reforço à EP como um veículo de transmissão ideológica, como explicita Alves e Rummert (2012, p.7):

Esta tendência para a privatização dos problemas sociais e consequente responsabilização individual está associada à configuração de novas subjectividades individuais e sociais que se constroem por referência ao domínio de competências como a autonomia, a flexibilidade, a adaptação, entre outras, que a escola deve

¹¹³ Como indicado no capítulo 2 desta tese.

proporcionar e que os jovens devem desenvolver sob pena de se inscreverem em processos de “exclusão” social”.

A centralidade no indivíduo e sua responsabilização pelo processo de identificação das competências requeridas pelo mercado e a busca pela formação que atenda tais competências são características fundamentais do contexto da educação para o trabalho toyotista.

Nesse sentido, Saviani (2011b, p. 430) afirma:

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis [...]. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca por produtividade na educação.

A indicação própria da teoria do capital humano - de que quanto melhor formado maior condição de ascensão no trabalho teria o sujeito - é contextualizada ao momento histórico de precarização do trabalho e avanço do desemprego estrutural. A individualização dos prejuízos de uma sociedade cada vez mais tecnológica e sem emprego conduz os sujeitos à preparação para a iminência do trabalho ou do trabalho ocasional, temporário, informal.

Dessa forma, sedimenta-se o que Saviani (2011b) chamou de pedagogia da exclusão, que, em consonância com o autor,

[...] trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2011b, p. 431).

O empreendimento educacional do capital, que busca adequar os seres humanos ao trabalho alienado existente, reside em internalizar as vontades do capital nos trabalhadores, distorcendo-as por intermédio de uma formação aligeirada, que não indica as contradições e as impossibilidades de realização dos sujeitos às atividades de educação e trabalho. Assim, cabe tornar viável a ideia do mérito individual como produtor de sucesso e felicidade sob a ordem capitalista flexível.

A presença desse movimento na oferta de cursos da Rede e-Tec Brasil, juntamente com o investimento dos fins educacionais voltados para o mercado, sinaliza o avanço da pedagogia do capital nas diversas ações de formação profissional, inclusive nas ofertadas pela educação a distância.

Nesse sentido, estaria desfazendo qualquer promessa de integração social, política e civil da educação (GENTILI, 2005). Na dimensão econômica, a educação ainda promete integrar os sujeitos ao mercado, porém, calcada em uma lógica individual,

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho (GENTILI, 2005, p. 51).

A busca pela empregabilidade no mercado flexível contemporâneo determina o conteúdo da formação do trabalhador para as dinâmicas e competências exigidas pelo mercado de trabalho.

A EP politécnica necessita desvelar o avanço da lógica individualista do capitalismo flexível e elucidar a dialética entre sujeito e sociedade, que se faz presente tanto no mundo do trabalho quanto na educação. Somam-se a esse processo, a luta e a configuração de políticas educacionais em contexto de disputa com ações estatais, na tentativa de provocar um refluxo ao processo de individualização toyotista.

CATEGORIA 3 - ESVAZIAMENTO DO CONTEÚDO DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Ao se apropriar, direta ou indiretamente, da formação profissional, o mercado lança suas diretrizes no conteúdo educacional. Assim, o esvaziamento dos conteúdos científicos e humanísticos da EP torna-se fruto da desestabilização do trabalho e de seu poder social. Esse processo tem como fundamento a desvalorização do trabalho, possibilitando uma maior exploração do trabalhador.

O desenvolvimento de um espírito flexível, cada vez mais adequado ao modo de ser da empresa, torna-se mais presente nos programas de EPTNM. No contexto de mudanças na organização da indústria/empresa flexível do final do século XX e início do XXI, a emergência da lógica das competências transforma o conteúdo destinado à qualificação do trabalhador.

Nesse sentido, Ramos (2002, p. 43) afirma que a qualificação possui três dimensões que se relacionam: conceitual, que são os registros teóricos formalizados dos processos de formação e valorização dos diplomas; social, que diz respeito às “[...] relações sociais que se

estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social destas atividades, remetendo-a às grades de classificação coletiva [...]; e a dimensão experimental, que está relacionada ao conteúdo real do trabalho em que se inscrevem os “registros conceituais” e os saberes que são colocados na realização do trabalho.

Segundo essa autora, o processo de reestruturação produtiva provocou um deslocamento conceitual da terceira dimensão da qualificação à noção de competência. Com isso, houve uma valorização maior dos saberes e ações diretamente realizados no trabalho, com forte apelo às percepções individuais dos trabalhadores.

Estas características subjacentes tanto à noção de competências no trabalho quanto na formação do trabalhador demandam das instituições escolares uma reorganização de suas bases, em especial do conteúdo a ser transmitido.

Como foi apresentado no capítulo 2, o conteúdo de uma formação flexível do trabalhador tem como base a engenharia de uma nova subjetividade do trabalho, que possui como centralidade a adoção de racionalidades e sociabilidades dóceis ao mercado. Para tanto, é necessário desenvolver habilidades de relacionamento que favoreçam o caráter “de equipe” da empresa toyotista.

Sentir-se parte, integrado e capaz de se relacionar no ambiente corporativo contemporâneo, depende da dose de empreendedorismo que os sujeitos manifestam. Até mesmo a relação com a técnica do trabalho deve sofrer alteração.

Nessa direção, a ênfase no fazer em uma determinada profissão, normalmente guiada pelo experimentalismo da técnica, provoca uma pauperização da formação dos sujeitos, abordando uma pequena parte dos conhecimentos do mundo do trabalho.

Subcategoria - A subjetividade guiada

Na organização social e econômica atual, o valor do trabalho é apropriado pelo capital, assim como há um empreendimento formativo de uma visão de mundo referenciada nas exigências do mercado. Dessa forma, a essência dessa formação está baseada na subsunção do trabalho ao capital.

O processo de precarização do trabalho no capitalismo global atinge a “objetividade” e a “subjetividade” da classe dos trabalhadores assalariados. O eixo central dos dispositivos organizacionais (e institucionais) das inovações organizacionais do novo complexo de reestruturação produtiva é a “captura” da subjetividade do trabalho pela lógica do capital. É a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e

empregados em conformidade com a racionalização da produção (ALVES, G., 2011, p.111).

As dimensões fundamentais do trabalho, como elemento de socialização, também assumem formas específicas úteis à reprodução do modelo de capitalismo vigente. Assim, causalidade e teleologia (MARX, 2010a) sofrem interferências que afetam as formas possíveis e aceitáveis de trabalho atualmente.

Historicamente, a preocupação em torno da dominação global do trabalho se dá em virtude de a experiência do taylorismo-fordismo não ter alcançado a subjetividade da totalidade dos trabalhadores, uma vez que havia uma grande prescrição da objetividade do trabalho e uma crescente mecanização para os operários.

A disputa fundamental entre capital e trabalho, em meados do século XX, figurou a demanda dos trabalhadores pelo domínio da objetividade e subjetividade do trabalho. A luta contra a mecanização e o embrutecimento do trabalho direcionava a agenda política dos trabalhadores para uma participação maior nas atividades de direção e gerenciamento da produção, o que era tido como ações que exigiam aprofundamento no campo intelectual.

Como reação das elites às demandas do trabalhador, há uma cessão de procedimentos de comunicação e opinião dentro da empresa. Somado a esse contexto, está o avanço, até o final do século, da base microeletrônica do maquinário industrial e o avanço do trabalho relacionado aos serviços.

Esses processos, além de modificarem substancialmente a quantidade e o tipo de trabalho executado nas empresas, questionaram o sistema de qualificação dos trabalhadores com base em conhecimentos rígidos e dirigidos ao posto de trabalho, às dinâmicas da carreira e sua progressão e às estruturas de organização do trabalho, como as corporações, as associações e os sindicatos¹¹⁴.

O questionamento do sistema de qualificação insere, na dinâmica do trabalho, as competências como elemento balizador do emprego, seja na manutenção, seja na aquisição. Essa qualificação para a competência não se dá só no âmbito dos conceitos, dos discursos empresariais e acadêmicos, mas também na materialidade do trabalho real no âmbito da valorização de características intelectuais, comunicativas e tecnológicas do trabalho.

¹¹⁴ Sobre a transformação da estrutura organizacional, do sistema de valoração do trabalho e do deslocamento da necessidade de qualificação para a necessidade da competência, ver Ramos (2002), capítulo 1.

A “acomodação” dos sujeitos a essa nova forma de trabalho e sociabilidade não é realizada apenas pelos empresários na empresa toyotista, pois também encontra ressonância nos programas públicos que desenvolvem a EP. A advocacia da mudança no trabalho e na EP, sem que isso signifique rompimento com a lógica da acumulação flexível, pode ser percebida no fragmento a seguir do Currículo Referência da e-Tec,

[...] está a exigir profundas revisões programáticas voltadas para a fuga do obsoleto, de sorte a atender às exigências de profissionais mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em ambientes de constante mutação. Está acabando essa estrutura rígida de ocupações em postos de trabalho claramente delimitados. As mudanças aceleradas em curso nos processos produtivos e de prestação de serviços profissionais, bem como na organização do trabalho, estão a exigir uma permanente atualização das qualificações, habilitações e especializações profissionais, a partir da identificação clara de perfis profissionais atualizados, que exigem novos itinerários formativos, geradores de alternativas de profissionalização, a partir de níveis cada vez mais elevados de escolarização e de qualificação para o trabalho (CNE/CEB, 2010 apud CATAPAN; KASSIK; OTERO, 2011, p. 9).

Para o contexto de constante mutação, o conhecimento, a inteligência e as habilidades cognitivas dos sujeitos estão a serviço do desempenho esperado no mercado, visto que

[...] torna-se igualmente importante saber quais valores e saberes são suficientes para o sujeito ser capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar numa determinada situação e atingir o desempenho esperado e necessário para a resolução de determinado problema. Isto é, ter a capacidade de flexibilizar e adequar os conhecimentos informacionais, habilidades e atitudes à realidade circunstanciada a partir de determinados valores éticos (CATAPAN; KASSIK; OTERO, 2011, p. 9).

Na referência curricular para a e-Tec, as dimensões de formação do trabalhador são traduzidas em competências, que, no âmbito cognitivo, indica que esta dimensão humana serve ao trabalho à medida que responde às demandas da produtividade:

b) Competência cognitiva

É do âmbito do SABER, do PENSAR. Diz respeito à capacidade de o sujeito interpretar, rearticular, reelaborar, associar, relacionar e/ou aplicar conhecimentos específicos, seja um determinado conhecimento técnico e/ou cultural, a uma dada realidade, no sentido de equacioná-la satisfatoriamente. Responde às seguintes questões: que conhecimentos fundamentais deve o cidadão dominar? Que princípios e/ou conceitos deve possuir para que seja possível exercer a profissão de forma eficaz e eficiente? Que condições o sujeito precisa ter para operar com estes conhecimentos? (CATAPAN; KASSIK; OTERO, 2011, p.10).

Desse modo, o processo orientador das capacidades cognitivas e reflexivas do sujeito é direcionado para a produtividade, incluindo uma crítica ao trabalho mecanizado e obsoleto, limitando a reflexão à resolução de um problema determinado. Então, de acordo o CPo Benício:

Qualquer ocupação, independente se eu for formar um FIC¹¹⁵, por exemplo, para pedreiro, para assentador de cerâmica, como foi no caso de Pronatec, ele vai questionar depois o porquê assenta a cerâmica daquela forma, por que eu não posso assentar de forma diferente? Por que se aquela pessoa que não teve aquela qualificação, não teve aquela base teórica, eu vou assentar aquela cerâmica sempre daquele jeito. Eu não vou questionar, será se eu fizer de forma diferente, se eu passar ali menos argamassa, mais argamassa vai ser o mesmo resultado?

Sendo assim, a capacidade reflexiva do ser humano é instrumentalizada e reduzida ao saber fazer imediato. Dessa forma, a finalidade última do questionamento e da reflexão reduz-se à eficiência e à qualidade total do trabalho.

No capitalismo flexível, o pragmatismo do trabalho alienado molda uma sociabilidade desejável a ser reproduzida e articulada às diversas capacidades humanas, até mesmo à intelectualidade do trabalhador, como anuncia o CPO Benício, em sua entrevista:

Não vejo que ele tenha que ter uma necessidade, ser crítico na parte política, crítico na parte econômica, não, ele tem que ser crítico naquilo que ele sabe. Por que uma coisa é mandar eu fazer, eu quero saber por que eu tenho que fazer aquilo. Se não precisar saber o porquê eu estou fazendo aquilo, começa não casar as situações, não é? Então se eu começo a questionar, eu vou poder sugerir algo melhor e hoje o gestor quer que você traga solução para ele, não que ele te dê solução. Daí quando você não traz solução você vai continuar bem no popular “um peão de obra”, sem qualificação sem nada, às vezes você até tem um certificado, você até tem o ensino superior, mas você é um peão do mesmo jeito, que você não tem capacidade crítica, você não sabe fazer, não questiona como fazer.

É imperativo que capacidades humanas das mais ricas sejam convertidas em habilidades úteis à produção contemporânea. E esse processo é a expressão de um determinado projeto social/educacional, como indica Silva (1997, p. 13):

[...] o projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Nesse espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema [...].

A criticidade, capacidade que auxilia o sujeito a se tornar emancipado, é ressignificada sob os ditames do neoliberalismo e assume o sentido de adequação ao erro. Assim, a crítica resume-se à identificação do erro e correção do problema, o que nega a compreensão profunda, sistematizada e de conjunto. O modo de pensar crítico, pelo viés do capital, organiza-se numa forma de pensamento instrumentalizada para garantir a funcionalidade e o rendimento da produção.

¹¹⁵ Formação Inicial e Continuada são cursos que, no âmbito do Pronatec, possuem carga horária de, no mínimo, 160 horas e normalmente são associados à formação rápida.

A organização do pensamento para compreensão das determinações que compõem a realidade humana converteu-se em esforço inútil, sendo assim descartável. O pensamento adequado é o que produz eficiência e, provavelmente, permite aos indivíduos permanecerem empregados ou ascenderem na hierarquia laboral.

No entanto, outras capacidades da atividade humana são desejáveis, desde que sob o prisma do capital. Assim, curiosidade, humildade e desejo de aprender são atitudes desejáveis na formação de sujeitos que se ajustam ao modo de produção vigente. Percebe-se que, para o capital, seria importante que os discentes desenvolvessem essas capacidades antes de ingressarem nos cursos, como explicita a CC Olívia, em seu depoimento:

Primeira coisa é se interessar mesmo pelo tema, na vida mesmo, eu me interesso por alguma coisa relacionada, que seja agenciamento de ambientes, seja por alguma coisa relacionada a material de construção, já tive experiência, já ajudei meu pai, já ajudei alguém. Então, alguma coisa na vida que influenciou para isso, eu acho que isso é interessante. E também, gostar muito de buscar, inovar coisas diferentes e ser curioso. A pessoa tem que ser curiosa tem que querer buscar, ela tem que ter humildade para dizer “eu não sei, quero aprender”, estar disposta a aprender. O que a gente vê muito no mercado profissional, pessoas que vem cheias de vícios então, assim, tem que ser curiosa, tem que querer.

Habilidades intelectuais, nesse momento de capitalismo flexível, são altamente valorizadas no mundo corporativo, alcançando centralidade nos discursos de grandes empresários e consultores (ALVES, G., 2011).

A formação passa a atuar não mais em situações que humanizam e que permitem aos sujeitos encontrar-se com o que há de mais elevado na humanidade. Assim, a EP cumpre um papel às avessas da humanização, como identifica a CPed Marina:

Eu acho que ensina uma personalidade ligada muito a obediência com pouca capacidade de argumentar, de criar, de propor coisas. É um trabalho que eu acho que ensina em níveis de formação humana a ser uma sociedade obediente, que aceite tudo, e em nível técnico eu acredito que não ensina, porque normalmente vem aqui que é para ser executado, que é para ser obedecido, então está ligado às duas coisas. Aí vai depender muito de outra educação anterior que a pessoa teve, se ela vai buscar em outros lugares, em outros momentos outras aprendizagens.

A docilização do trabalhador tem, pois, na formação da subjetividade guiada, um grande trunfo, uma vez que naturaliza as capacidades intelectuais desejadas pelo trabalho alienado, como afirma a coordenadora.

Então, no programa analisado, a subjetividade humana se forma não na plenitude de possibilidades do gênero humano, por ser guiada pela organização flexível do trabalho. A criticidade, a curiosidade, a humildade e o desejo de aprender assumem lugar de maior

destaque no trabalho flexível, porém, com a finalidade específica de antecipar e corrigir erros e gerir o trabalho sem a presença do chefe, tão exigido no modelo atual.

Distante de significar consciência humana ampla, a subjetividade guiada restringe-se a formas de pensamento, emoções e linguagem útil à produtividade do trabalho alienado, sendo isso uma característica importante do toyotismo.

A organização toyotista do trabalho capitalista possui uma densidade manipulatória de maior envergadura. Na nova produção do capital, o que se busca “capturar” não é apenas o “fazer” e o “saber” dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização. O trabalhador é encorajado a pensar “pró-ativamente” e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam [...] (ALVES, G., 2011, p.111).

As mediações que provocaram a mudança na objetividade do trabalho toyotista impulsionaram também a mudança na subjetividade do trabalho, exigindo do trabalhador habilidades reflexivas e de comunicação diferentes das requisitadas pelo fordismo.

Os componentes das inovações organizacionais do toyotismo, apresentados no capítulo 2 desta tese, indicam que as habilidades intelectuais, em especial a criticidade, se adequam às dinâmicas de solução de problemas e inovação da produção.

Sob o toyotismo, o homem produtivo é instigado a pensar demais, mas de acordo com a racionalidade instrumental do capital. O cérebro dos operários e dos empregados não está mais livre [...] Deve-se combater nos locais de trabalho e nas instâncias da reprodução social o pensamento crítico [...]. Incentivam-se habilidades cognitivo-comportamentais pró-ativas e propositivas no sentido adaptativo aos constrangimentos sistêmicos (ALVES, G., 2011, p. 65).

O conteúdo para a compreensão da realidade do trabalho é reduzido a aspectos diretos e operacionais da ação, cujo processo se dá na EP, como se vê reproduzido no programa em análise.

No contexto da educação escolar, esse processo significa também limitação da tarefa humanizadora do trabalho educativo. Baseada na tendência natural-funcionalista e na perspectiva subjetivo-relativista de conhecimento, por sua vez ancorada na lógica pós-moderna, a pedagogia das competências torna-se substrato para a formação das subjetividades dos trabalhadores. Isso porque

[...] se a lógica pós-moderna contrai os espaços associativos da sociedade civil e nega a possibilidade da construção de um projeto social, as subjetividades dos trabalhadores não podem se desenvolver plenamente. A valorização das competências individuais dos trabalhadores inscreve-se, portanto, no marco de um individualismo liberal e de subjetividades atomizadas. E se a escola deve voltar-se para o desenvolvimento dessas competências, perde importância sua participação,

assim como de todos os elementos culturais, na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo (RAMOS, 2002, p. 303).

Ao mesmo tempo em que a subjetividade humana ganha espaço e passa por um processo de adaptação à nova lógica do trabalho toyotista, abrem-se possibilidades de ampliação e crítica à redução do humano ao trabalho alienado. A redução da consciência e intelectualidade humanas, sob o ditame do trabalho toyotista, demanda dos sujeitos coletivos, sindicatos, movimentos sociais e da educação escolar a crítica e a ampliação dos referenciais da subjetividade.

A consciência dos processos de segregação social, desigualdade e alienação do trabalho são fundamentos para a formação politécnica. O conhecimento histórico dos processos de produção deve revelar as contradições da objetividade e subjetividade do trabalho e apontar a possibilidade de novas concepções de mundo superadoras da desigualdade entre os seres humanos e da alienação do trabalho.

Subcategoria - As habilidades relacionais

As transformações suscitadas pela acumulação flexível no trabalho e no trabalhador ensejam, como elemento da formação de uma determinada subjetividade, a capacidade de ter boas relações no trabalho. O conjunto de habilidades para o relacionamento na empresa envolve a comunicação, a adesão ao trabalho feito em equipe e a gestão dos grupos de trabalho.

E um dos principais motes desse processo é a difusão do trabalho em equipe, que organiza a produção, coopta os trabalhadores à ideologia da acumulação flexível e baliza as relações entre sujeitos e classe.

A moderna ética do trabalho concentra-se no trabalho de equipe. Celebra a sensibilidade aos outros; exige “aptidões delicadas”, como ser um bom ouvinte e cooperativo; acima de tudo, o trabalho em equipe enfatiza a adaptabilidade às circunstâncias. O trabalho em equipe é a ética de trabalho que serve a uma economia política flexível (SENNET, 2014, p. 118).

Com um forte apelo para a adaptação às mudanças sociais e produtivas, a formação para o trabalho é influenciada pelo lema do Relatório Jacques Delors (1998), no aspecto específico do aprender a ser e aprender a conviver.

No tocante ao programa em análise, é possível constatar esse processo na competência atitudinal sendo adotado como um dos eixos centrais de organização do Currículo Referência para a e-Tec:

a) Competência atitudinal (comportamental)

É do âmbito do SER. Diz respeito à atitude do sujeito diante da realidade vivenciada. Esta competência implica valores e atitudes, verificáveis pela sua aceitação e internalização no momento das escolhas realizadas. A elaboração destas competências comportamentais atitudinais responde às seguintes questões: o encaminhamento é ético? Leva em conta o impacto socioeconômico-ambiental que o resultado da ação poderá causar? As atitudes do profissional revelam solidariedade, valorização, cooperação, comprometimento com um processo de sustentabilidade? Por quais soluções opta para a resolução de um determinado problema? Estas competências nem sempre se expressam em um rol de conteúdos, mas no modo como são conduzidos os processos de ensino-aprendizagem oferecidos ao estudante. Lê-se transversalmente em uma Matriz Curricular (CATAPAN; KASSIK; OTERO, 2011, p.10).

O desenvolvimento de habilidades de relacionamento torna-se objeto de preocupação de ações educacionais mediante a forma de organização flexível do capitalismo. As relações e atividades da formação dos trabalhadores, sob o prisma dos empresários, devem estar permeadas de intencionalidade nessa direção.

Na proposta de organização curricular dos cursos da Rede e-Tec Brasil, há disciplinas que tratam o relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho. Desse modo, seja pelo ponto de vista da gestão de recursos humanos ou pela formação de habilidades relacionais, 17 (37%) dos 47 cursos presentes no Currículo Referência possuíam alguma disciplina que tematizasse as habilidades relacionais. Foi possível encontrar disciplinas específicas que tratam desse conteúdo, como a disciplina Relações Humanas, ou então com conteúdo relacionado à gestão, como é o caso de Gestão Organizacional.

A conjugação desses fatores incide sobre a formulação dos projetos de curso e sobre os coordenadores. As habilidades relacionais são mencionadas nos PPC dos cursos, como se pode constatar no projeto de Açúcar e Alcool (2011, p. 6):

Isto pressupõe que os trabalhadores sejam capazes de identificar os problemas e solucionar as condições existentes, analisando os dados disponíveis, tendo em vista a busca de soluções; saber transferir e usar conhecimentos e experiências em diferentes oportunidades e situações; saber manipular instrumentos básicos, saber trabalhar em equipe, o que pressupõe hábitos de organização pessoal e habilidades de comunicação.

Desse modo, percebe-se uma valorização dos conhecimentos vinculados aos relacionamentos corporativos e interpessoais, tanto no PPC quanto na fala dos sujeitos. Percebe-se ainda, no depoimento do CPO Benício, o destaque de alguns requisitos da formação profissional:

O relacionamento interpessoal que tem que ser adquirido, tem que ser estudado durante a formação, que eu vejo que em muitas empresas o grande problema é esse. Eu tenho um excelente aluno, ele tem as melhores notas, mas ele não consegue ir

para o mercado de trabalho, porque ele não consegue se dar bem com o relacionamento interpessoal.

No conjunto de conhecimentos relacionais, os quais o aluno deve incorporar, estão o diálogo, a convivência, inclusive dimensões da personalidade e do temperamento. Como se constata na fala da CC Alice,

Ele tem que ter uma formação, tem que estar preparado e até a questão assim social, saber conviver. A convivência, eu acho que é um fator importante. A questão do respeito, hoje muito se fala sobre a questão de você respeitar as diferenças, porque você está no trabalho você vai conviver com pessoas de várias crenças e princípios, por exemplo, e então você saber respeitar, lidar com essa situação e ter a sua qualificação é claro para atuar naquela área. A pessoa que sabe lidar melhor com essas situações que eu estou dizendo, que ele tenha uma qualificação, ele sabe atuar na área pelo qual ele está, vai desenvolver saber lidar com as pessoas, saber conviver com as pessoas, lidar com as situações, tem uma maturidade e uma inteligência não só cognitiva, mas emocional. A pessoa luta para continuar no emprego, e com isso ele tem que aprender a lidar com algumas situações, até mesmo com o seu temperamento, mudar alguma coisa, se ele quiser continuar, caso contrário ele vai ser excluído.

O respeito e o controle do temperamento são noções imprescindíveis ao trabalhador, que passa a ser membro de uma equipe. Também a humildade e a capacidade de fazer amigos são alguns dos reflexos da cooptação que a empresa flexível tenta operar na subjetividade dos trabalhadores, promovendo um senso de pertencimento à empresa e ao grupo de trabalho. E isso fica evidente no depoimento do CPo Lucas:

Eu acho que a pessoa tem que ter, primeiro, um conhecimento sólido da sua área, ter uma espontaneidade de deslocamento para qualquer lugar, abertura de fazer novas amizades e ter humildade de aprender com os que estão lá dentro.

No modo de ser flexível, a humildade é um elemento central no bom desenvolvimento profissional, que produz, segundo o CPo Lucas, um crescimento “natural” do trabalhador na empresa:

Se a pessoa tem um bom relacionamento, ela sabe ter humildade de perguntar para quem sabe, ela vai crescer naturalmente dentro da empresa.

Na naturalização dos processos de docilização, inclusive da inteligência e subjetividade do trabalhador, escamoteiam-se as diversas práticas de assédio e humilhação que produzem um trabalhador “adequado” ao momento do capitalismo contemporâneo.

Seguindo a agenda do mercado flexível, o trato com questões valorativas e da personalidade deve conduzir a compreensão do trabalho alienado como atividade prazerosa e envolvente. Nesse sentido, o CPo Lucas verbaliza, em sua entrevista, que

O trabalho é a pessoa ter a disponibilidade de aprender, executar a sua tarefa dentro dos parâmetros de honestidade, de amizade, de companheirismo e procurar se

identificar com o que gosta. Eu acho que no trabalho a pessoa tem que se sentir realizada, a gente não pode fazer um trabalho que não gosta, eu acho isso muito sacrificante para a pessoa. Então eu acho que quando a pessoa se identifica com aquela empresa ele tem que vestir a camisa da empresa, fazer o que está no regulamento e estar disposto a mudanças dentro da empresa, mudar de setores, mudar de tudo o que está fazendo, porque eu acho que isso aí cresce a pessoa.

Esse conjunto de habilidades é valoroso ao trabalhador flexível, pois “isso significa que as aptidões que as pessoas levam para o trabalho são *portáteis* saber ouvir e ajudar os outros, ao passar de equipe em equipe, à medida que muda o pessoal das equipes – como se passa de janela em janela numa tela de computador” (SENNET, 2014, p. 131).

Em suma, o trabalho tem a ensinar atualmente, e que a EP deve reforçar, é o relacionamento com os colegas no ambiente corporativo. Valores sociais e humanos são canalizados para as dinâmicas do trabalho, reduzindo o valor das condições humanas e alargando o alcance mercadológico.

Mas o jogo do mercado produz uma reificação das qualidades, atributos e capacidades humanas enfim – utilizando-se do palavreado do momento – reificação das competências do indivíduo, pois tais competências são tomadas como naturais, como algo inerente à natureza do indivíduo e não como propriedades criadas e possibilitadas socialmente (MACHADO, 1998, p. 19).

Assim, as capacidades do humano, frutos do trabalho, são limitadas às formas socialmente aceitas pelo capital, que transformam ou reduzem a força de trabalho à acumulação flexível. Desse modo, “[...] o ‘indivíduo competente’, enquanto personificação de ‘coisas’ se transforma num fetiche, sua identidade se resume simplesmente à força de trabalho, um fator de produção capaz de gerar resultados específicos” (MACHADO, 1998, p. 20).

A ênfase dada à capacidade de se relacionar no trabalho e executar um trabalho mais integrado, e não tanto parcelado, lança, sobre os trabalhadores, a ideia de que ele possui um aprofundamento do controle e participação no trabalho.

Todavia, como indica Sennet (2014, p.118), “[...] apesar de todo o arquejar psicológico da administração moderna sobre o trabalho de equipe no escritório e na fábrica, é o ethos de trabalho que permanece na superfície da experiência. O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante.”

Ao contrário de significar maior domínio do trabalhador sobre a produção, o desenvolvimento de habilidades de relacionamento, com o pretexto do trabalho em equipe, produz o controle do trabalho sem a necessidade de um chefe. Ao invés de regulação sobre a

produção, na realidade há um controle dos outros trabalhadores. Isso se dá, segundo Sennet (2014), porque, mesmo aparentemente horizontal, os jogos de poder continuam existindo.

As pessoas ainda fazem jogos de poder nas equipes, mas a ênfase em aptidões leves de comunicação, facilitação e mediação muda radicalmente um aspecto do poder: desaparece a autoridade, aquela que proclama autoconfiante: “Assim é que está certo!” ou “Me obedeça, porque eu sei o que estou dizendo!” A pessoa com poder não justifica a ordem; o poderoso apenas “facilita”, capacita os outros. Esse poder sem autoridade desorienta os empregados; eles ainda podem sentir-se levados a justificar-se, mas agora não há ninguém mais acima que responda (SENNET, 2014, p. 130).

Esse processo descentraliza o poder, secundarizando a figura do chefe. Contudo, o poder da produção e da organização do trabalho não necessariamente está com os trabalhadores, apesar de eles executarem.

Desse modo, a formação de algumas capacidades de liderança e empreendedorismo é fomentada no ambiente empresarial, porém, sem significar controle amplo da produção pelos trabalhadores.

A pressão dos outros colegas sobre a própria equipe de trabalho tomava o lugar dos chefes de chicote na mão para fazer os carros avançarem o mais rápido possível na linha de montagem; a ficção de empregados cooperativos servia à implacável campanha da empresa por uma produtividade cada vez maior (SENNET, 2014, p. 135).

Esse processo se solidifica na formação do entendimento de que patrões e empregados não disputam algo, mas, sim, cooperam para o bem da empresa, que supostamente significa o bem de todos. Em conjunto com habilidades de relacionamento e trabalho em equipe, há de se formar valores empresariais que fariam com que os trabalhadores se identificassem com os donos de empresa.

Subcategoria - Valores empresariais

O conhecimento sobre a empresa e o relacionamento corporativo passam pela compreensão e adoção do “espírito” da empresa, o empreendedorismo. Nesse sentido, Alves, G. (2011, p. 104) assevera que

[...] diante da lógica da produção enxuta, intrínseca ao espírito do toyotismo, surge a cultura da empregabilidade e do empreendedorismo. A homens e mulheres desempregados exige-se que se tornem “empresários de si próprios”. É quase que um elixir dos novos tempos para a crise do mercado de trabalho capitalista. Valoriza-se o *homo economicus* que empreende [...].

A formação para o empreendedorismo no trabalhador manifesta-se no Currículo Referência para a Rede e-Tec, estando presente em quatro dos onze eixos tecnológicos do documento, com redação similar à sintetizada no eixo “Controle e Processos Industriais”:

O perfil profissional a ser desenvolvido nos cursos que constituem o Eixo Tecnológico Controle e Processos Industriais está baseado nos princípios da ética profissional, da autonomia, da iniciativa empreendedora e sustentável e da responsabilidade socioambiental.

Ademais, nas matrizes curriculares dos cursos indicados no referido currículo, esse processo foi traduzido em disciplinas, como “Empreendedorismo” e “Gestão e Marketing”, que tematizavam a formação do espírito empreendedor e estavam presentes em 36 (77%) dos 47 cursos indicados.

A marca desse processo aparece nos currículos dos cursos analisados, focalizando a formação da capacidade empreendedora:

Além desses campos de atuação, o Técnico em Edificações, formado no [...], estará preparado para atuar, acima de tudo, como empreendedor, pois o mesmo planeja, executa e avalia projetos técnicos de sua área de formação durante o período em que permanece na escola (PPC EDIFICAÇÕES, 2013, p.13).

Essa intenção foi mencionada nos cursos de Química e Edificações, respectivamente nas disciplinas “Administração e Empreendedorismo” e “Empreendedorismo”, que tratam da temática. No curso de Açúcar e Álcool, o conhecimento relacionado à administração e empreendedorismo foi conteúdo programático da disciplina “Gestão da Qualidade”.

Os conceitos trabalhados nessas disciplinas receberam de gestores e estudantes valoração e reconhecimento, como demonstram as falas a seguir:

É comum nos cursos maior empreendedorismo, que faz com que ele não seja apenas um funcionário, mas que ele seja também o dono do seu próprio negócio. Eu acho que esse é uns dos grandes desafios do mercado de trabalho hoje (CPo BENÍCIO). Teve basicamente as mesmas disciplinas, Físico-química, Física, [Química] inorgânica, [Química] quantitativa. Mas aí teve uma que eu gostei, para falar a verdade a que eu gostei, foi Empreendedorismo. Como você montar o seu próprio negócio, assim a gente tinha que montar uma empresa fictícia para a gente produzir e vender. Aí a gente tinha que adquirir os produtos, tinha que produzir, tinha que vender, tinha que fazer as contas para ver o lucro, quanto que estava devendo. Eu gostei bastante, montamos produtos artesanais, fabricamos sabonete, aromatizante, aí tinha que comprar, tinha um dinheiro para comprar a matéria-prima, tinha que fabricar, e tinha que vender. Era muito interessante (ESTUDANTE 5).

A identificação dos estudantes com o perfil de donos de empresa é uma das finalidades educacionais que conduz à naturalização do empreendedorismo na escola, conforme relato do Estudante 5. Parte desse processo envolve a incorporação da identidade de empresário pelo trabalhador, fazendo com que este se perceba “igual” aos donos de empresa. Nesse sentido, há

o entendimento de que os empresários (ricos) trabalham da mesma forma que os demais trabalhadores (não proprietários). A ilusória identidade ameniza a cruel realidade da exploração da força de trabalho e desperta a "esperança" de o trabalhador se tornar "rico". Essa ideia pode ser vista no depoimento do Estudante 4:

Só discordei de uma coisa, questão de concepção de rico não ter que trabalhar todo dia. Essa gente que tem condições boas faz questão de trabalhar todo o dia, a não ser aos finais de semana, mas, inclusive os donos da empresa que eu trabalhava faziam questão de estar todo dia na firma.

Dessa maneira, o trabalho, atividade que produz produtos e riquezas, é remodelado e apresentado aos estudantes como uma prática realizada por todos que se fazem presentes no cotidiano da empresa. Sob essa distorção de conteúdo e valor, as atividades na empresa são qualificadas igualmente, porém, sem explicar as diferenças da atividade, dos salários e de acúmulo de capital.

O avanço da ideologia do empreendedorismo esconde a complexa trama de relações sociais e econômicas que envolvem o acúmulo de riquezas no capitalismo, disseminando o mito da vitória individual sobre as condições de vida.

Já na EP, o desenvolvimento do empreendedorismo manifesta-se em dois processos: aos trabalhadores da empresa flexível, busca-se responsabilizá-los por inovar e empreender na produção e na gestão; aos desempregados, deve-se naturalizar que, no capitalismo flexível, ser um microempreendedor individual é a porta de entrada para a riqueza.

Portanto, o incentivo ao empreendedorismo naturaliza o processo de organização toyotista baseado na fragmentação do trabalho por meio das terceirizações. A empresa flexível mantém, no seu quadro fixo de trabalhadores, uma quantidade mínima, enquanto existe um segmento de trabalhadores externos, alguns com alta qualificação, outros terceirizados, contratados em tempo parcial e em condições precárias.

Sobre os autoempreendedores, Alves, G. (2011, p. 105) alerta para a existência desse grupo externo, que ele denomina de "novos proletários".

Os autoempreendedores, colaboradores externos, terceirizados, a miríade complexa de ocupações de prestação de serviços às firmas industriais, aparecem como os novos proletários do suposto capitalismo pós-moderno, sob o modo toyotista de organização do trabalho capitalista. Por trás do mito da nova autonomia da *Você S/A*, subsiste um novo tipo de estranhamento capitalista, de subsunção real do trabalho ao capital, de salariato precário e de precariedade hipermoderna.

Diante disso, a formação do “empreendedor” precisa ser constituída com características comuns aos empresários. Com efeito, ganham espaço, associadas ao empreendedorismo, a aprendizagem com o outro, a ambição e a competição.

A aprendizagem com o outro, de acordo com o CPo Lucas, é proveniente dos relacionamentos estabelecidos em vivências de trabalho e com colegas mais experientes:

Eu acho que esse conhecimento o cara traz até de fora da escola, das relações de trabalho que ele ganhou em outros trabalhos. É uma coisa bem aberta e eu acho que a pessoa que está disposta a aprender ele vai saber ouvir as pessoas mais experientes. Com a formação que ele tem, ele vai poder tirar mais proveito, ele vai estar com pensamento na frente do que quem não tem a formação.

Como já exposto, o modo de ser da empresa toyotista favorece uma concentração de poder sem a centralização em um sujeito. Essa concentração se dá pela imagem do líder, do trabalhador que ensina e adquire autoridade no ensinar e aprender com o outro (SENNET, 2014).

A ambição também é conhecimento importante para o trabalhador, segundo o CPo Benício. Esse desejo provoca o crescimento do sujeito e tem relação com o sucesso no trabalho, consoante a fala deste coordenador:

Se eu analisar sob o ponto de vista de crescimento, de você buscar algo mais, eu poderia falar também que às vezes as pessoas que trabalham não têm ambição, não querem crescer, não querem evoluir, não querem se qualificar. Agora para outras pessoas que já têm uma certa ambição, elas vão usar aquele trabalho para ser um passo apenas para conquistar algo melhor. Você pode fazer desde pedagogia a medicina, você vai ter a mesma dificuldade para entrar no mercado de trabalho hoje, não é? E às vezes você vai ter que se submeter a ganhar muito mal para começar a construir a sua carreira (CPo BENÍCIO).

A ambição como valor empresarial, segundo o contexto toyotista, é basilar para o desenvolvimento dos indivíduos na empresa. Assim, essa ambição deve levar o trabalhador a almejar lucros, pensando como se fosse, de fato, dono de empresa.

Mas o motor que impulsiona a ambição é a esfera de competição fomentada na empresa. Saber que pode chegar a um nível mais elevado da hierarquia induz os sujeitos a “jogarem” com as cartas possíveis. Na constituição dos valores empresariais, a competição é um elemento a ser naturalizado e desejado, conforme o depoimento da Estudante 6:

As pessoas elas têm que aprender a lidar com outras pessoas, muitos tem a competitividade como algo positivo. Eu vou falar por mim, por exemplo, quando eu fui para a empresa, eu trabalho dez anos nessa empresa, eu trabalhei seis anos na linha de produção. Quando eu fui para o setor de qualidade, fui ser analista, cheguei e já falei com o meu chefe, eu vou ser monitora de segurança de alimentos. Só que tinham pessoas que já estavam na área de qualidade há cinco, dez anos, então

provavelmente tinha quem quisesse aquela vaga. Aquelas pessoas que pleiteavam aquela vaga me estimularam a competir positivamente com elas. Então eu fui para São Paulo, fiz alguns cursos que eu precisava para me especializar, inclusive o curso técnico que eu fiz aqui foi por causa dessa vaga, porque eu precisava ter o CRQ. Mas existem pessoas que não sabem levar uma competitividade saudável. Eu falo de competitividade ruim aquela que eu tenho o conhecimento e eu não passo para você porque eu tenho medo de você querer o meu lugar. Sendo que se eu passo o meu conhecimento para você daqui a pouco eu vou crescer. Se eu guardo aquele conhecimento, vai chegar uma hora que eu nunca vou poder crescer porque não vai ter ninguém que vai conseguir me substituir.

A competição, supostamente, ocasionaria uma busca individual por novas competências e provocaria um crescimento do sujeito na hierarquia corporativa. Essa ascensão na divisão do trabalho induziria uma parceria entre os trabalhadores.

A defesa do conteúdo empresarial ganha contornos singulares no contexto social do Brasil contemporâneo. Como processo, a informalização do trabalho ganha força após a crise do capital de 2008, acentuando as tendências tercerizadoras e de fragilização das relações formais de trabalho.

O incentivo do espírito empreendedor caracteriza-se, no nosso país, com traços de informalização das relações de trabalho e estagnação ou até diminuição do valor do trabalho. Como exemplo desse processo, existem as leis de criação e fomento ao microempreendedor individual¹¹⁶ e a alteração da CLT¹¹⁷.

Apesar de alguns resultados da informalização do trabalho e do incentivo ao empreendedorismo individual serem de difícil aferição, no momento, alguns reflexos já são perceptíveis, como a persistência do desemprego nos últimos três anos no Brasil e o sucessivo crescimento do trabalho informal.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD - Contínua)¹¹⁸ revelam que, no ano de 2017, o Brasil presenciou um largo avanço dos empregos sem carteira assinada e do trabalho por conta própria. Com um desemprego de 12,8% no ano de 2017, os trabalhadores por conta própria no país chegaram ao percentual de 25% do total. Processos que supostamente seriam transitórios em tempos de crise do capitalismo tornam-se definitivos, dada a execução de reformas que desvalorizam o emprego formal e incentivam a informalidade.

¹¹⁶ Leis complementares n.º 128, de 2008; n.º 139, de 2011; e n.º 147, de 2014.

¹¹⁷ Lei n.º 13.467, de 13 de junho de 2017.

¹¹⁸ PNAD Contínua. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/2217-np-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral/17270-pnad-continua.html?edicao=20636&t=series-historicas>>. Acesso em: 30 maio 2018.

As reformas que englobam o trabalho e as empresas pareiam-se com a introdução de características do modelo de acumulação flexível na educação. Assim, incentiva-se a flexibilização dos conteúdos profissionais e promove-se um avanço do empreendedorismo e incentivo à informalização do trabalho.

No âmbito da formação profissional, Saviani (2011b) aponta o avanço do ideário empresarial na educação como mais um traço neoprodutivista da pedagogia da exclusão. Para o autor, tal pedagogia incumbe-se de introjetar nos trabalhadores a responsabilização de empreender caso não se insira no trabalho formal, acentuando a precarização.

Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais, etc (SAVIANI, 2011b, p. 431).

Uma EP que não seja subsumida ao avanço do mercado sobre o conteúdo da formação dos trabalhadores exige uma frente de formação centrada nos trabalhadores, denunciando as falácias e contradições do discurso empresarial. Para tal, os argumentos devem mostrar dados históricos e sociais de concentração de capital, poder e riqueza nas mãos de poucos, significando exclusão e privação para muitos.

No entanto, a educação e sua organização encontram-se permeadas pela disputa fundamental da sociedade, carecendo, desse modo, de contraposição ao ideário empresarial. Sendo assim, Arroyo (2013) assevera que os conhecimentos que advêm da história da classe trabalhadora, assim como a própria ação dos trabalhadores na história oficial, sofrem depreciações.

Arroyo (2013, p. 83) ainda complementa que “o trabalho, os trabalhadores, suas organizações, suas lutas por direitos e os saberes produzidos, os valores vividos, as culturas enraizadas no trabalho não têm merecido o reconhecimento político nem pedagógico”.

Então, para a valorização do trabalho e do trabalhador, a formação carece caracterizar o trabalho no presente momento; a crítica aos fatores que desvalorizam o trabalho e impedem a crescente humanização do trabalhador; a apresentação dos processos de organização, luta e conquista dos trabalhadores.

Portanto, os valores que devem permear a EP pública são os que permitem a constante participação e controle social e produtivo do trabalhador. A liberdade, a auto-organização, a

cooperação dos trabalhadores e a consciência da cisão e contraposição de classes sociais devem se sobrepor aos conteúdos adaptativos ao toyotismo.

Subcategoria - A centralidade e a ressignificação dos conteúdos técnicos

A mudança impulsionada pelo toyotismo, tanto na organização da produção como na vida social, produz um conjunto de mudanças, em especial na educação, sem descartar traços do fordismo/taylorismo. A questão do produtivismo e a do domínio técnico da parte da produção são sistematicamente advogadas pelo fordismo.

Na EP, a pedagogia das competências se fortalece com o exercício do saber-fazer, característico da noção de competência no trabalho. Para Ramos (2002, p. 66),

[...] a competência explica a nova articulação entre a dimensão experimental e a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação. Com a competência, tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. Enfim, fundamentada sobre a valorização da implicação subjetiva no conhecimento, ela desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores.

Assim, o conhecimento conceitual válido e valorizado é fruto de uma ressignificação que o sujeito realiza na ação do trabalho. Nesse contexto, a subjetividade, as atitudes e o conhecimento prático da técnica revelam um processo de adequação progressiva à formação flexível, mas sem descartar a eficácia, a eficiência e a produtividade do trabalho.

A competência, como modelo de organização do trabalho e da educação, modifica conhecimentos relacionados à técnica e seu lugar na formação do trabalhador. A centralidade no método de execução da técnica, característica do modelo taylorista-fordista, passa a ocupar um segundo plano, porém, sem desaparecer. Há, pois, na centralidade da competência, um deslocamento dos conhecimentos técnicos para as dimensões práticas e subjetivas. Para Ramos (2002, p. 66), a experimentação, sob a perspectiva da competência,

[...] fundamentada sobre a valorização da *implicação subjetiva no conhecimento*, ela desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores [...] o domínio do processo de trabalho faz apelo às qualificações tácitas, implícitas e não formalizadas por parte dos trabalhadores.

Mediante esse ponto de vista, é importante que o conhecimento dos procedimentos técnicos de um trabalho interaja com as percepções subjetivas e tácitas dos sujeitos com a finalidade de garantir a eficiência.

Na Rede e-Tec Brasil, é possível perceber a vinculação com este ideário na valorização do conhecimento técnico, das disciplinas que o vinculam, e da necessidade de experimentação prática destes conhecimentos, como expressa o Currículo Referência:

c) Competências procedimental-operacionais – habilidades

Nas referências curriculares, são aqui entendidas como habilidades. Estas são do âmbito do “fazer”. É a capacidade de o sujeito interagir com seu objeto profissional e em seu contexto. Diz respeito à habilidade, à destreza e ao método, ao manuseio dos instrumentos necessários a um determinado fazer. Implica também aplicação de regras, técnicas, métodos, destreza, habilidade, estratégia, que são verificáveis nas atividades práticas, na ação objetivada [...]. O saber-fazer implica e decorre, portanto, do saber o que, do saber por que, de um saber para que e do saber ser (CATAPAN; KASSIK; OTERO, 2011, p. 10).

A valorização dessas competências é considerada pelos sujeitos do curso, na identificação do conhecimento apropriado na formação para o trabalho, como conhecimentos técnicos imprescindíveis, assim demonstrado pelo depoimento dos coordenadores:

Eu acredito que pelo menos no mínimo dentro da sua área de atuação, por exemplo a química, eu preciso saber o mínimo. No nosso caso seria preparar uma solução, porque vai precisar na indústria, fazer umas análises, pelo menos o básico das análises, é saber trabalhar ali com as vidrarias sem quebrar, saber como fazer cada medida. Então eu acho que ele tem que ter pelo menos esse básico (CC ALICE).

A parte de tecnologia da construção ela é muito importante. A parte de entendimento da representação, a linguagem de desenho ela é muito importante. Visão tridimensional, a parte estrutural de fundação, mecânica de solos, basicamente é essa. Eu falei de quatro pontos que são os eixos do curso, parte de representação, entendimento e interpretação de desenhos bidimensionais, a parte de tecnologia da construção que até dentro do currículo são quatro disciplinas pesadas, a parte de fundação e estruturas e a parte de solos (CC OLÍVIA).

As disciplinas mais de cunho técnico, química orgânica, química inorgânica, química analítica e química geral e química ambiental (CPo GREGÓRIO).

A apropriação do conhecimento técnico tem como critério a reprodução prática dos processos de trabalho. Portanto, a prática como centralidade da formação profissional serve para confirmar que, nessa formação, os conhecimentos teóricos têm pouco valor. É evidente que a experiência válida é aquela que mais se aproxima do modo de fazer da indústria, como afirma a CC Alice:

Eu acredito que tem que ter habilidade para aquela atuação, naquela formação. O aluno vai estudar química, o técnico de química, então ele tem que ter a prática, uma vivência prática muito grande, porque lá na indústria é o que ele vai precisar.

O entendimento de que a prática é central na formação profissional técnica é comungado pelos estudantes, como se nota na observação do Estudante 7:

Porque como é um curso técnico eu acho que tem que ter alguma experiência para você entrar no mercado de trabalho.

Salienta-se que, no momento atual de organização da produção e das consequências que esse momento traz para a formação do trabalhador, a experiência da prática é vital, devido ao deslocamento da qualificação para a competência. Desse modo, a prática é muito valorizada, pois “[...] esse conhecimento está ligado à vivência concreta de um trabalhador particular numa situação específica, como conhecedor único das idiossincrasias da totalidade ou de partes do processo de produção que o envolve” (RAMOS, 2002, p. 53).

As especificidades do modelo de educação a distância adotado pela instituição que sedia a Rede e-Tec Brasil influenciaram na prática da técnica. Cada disciplina teve, no máximo, três encontros presenciais, sendo que a vivência no ambiente do laboratório dar-se-ia nesses encontros e durante a semana ou nos finais de semana. No entanto, a dinâmica dos discentes com trabalho, família e estudos não possibilitou maior contato com a experimentação fora dos encontros presenciais. A ausência de práticas, algumas vezes, decorria também de problemas na organização institucional, como, por exemplo, laboratórios não disponíveis nos horários demandados pelos estudantes. E isso pode ser constatado no depoimento das coordenadoras:

Talvez ficou pendente, a quantidade de aulas experimentais. Porque eles vinham aqui nos sábados para ter aula presencial e tinham aula teórica, a aula teórica poderia ser on-line, não precisava ser presencial. O técnico [de laboratório] também não vinha, no final não tinha aula prática. Então vai formar um técnico que mal foi no laboratório? Isso eu via como um problema. Mas não é colocado lá essa divisão, tantas aulas teóricas. Seria interessante de repente criar disciplinas experimentais mesmo (CC ALICE).

Eu fui conversando com os coordenadores de polo, e vi que não estavam habituados a fazer aula prática, achava até esquisito, nem sabiam que era obrigatório. Houve curso que não teve nenhuma aula prática em quase dois anos (CPed MARINA).

É importante indicar que a prática profissional é um componente da formação politécnica do trabalhador. Todavia, sua hipervalorização pode negligenciar outros conhecimentos advindos da teoria e da articulação do trabalho com a ciência e a cultura. Sua inexistência, porém, também é um problema. A apreensão de processos de trabalho, assim como a transformação destes, se dá também na execução do trabalho. No modelo toyotista, diversas determinações aprisionam o trabalho, objetiva e subjetivamente, mas os trabalhadores possuem a capacidade de construir novas formas de agir. Uma EP que potencialize a formação politécnica não pode prescindir da prática e da experiência, mas também não deve assumir o papel que a pedagogia das competências lhe confere.

No processo de hipervalorização da experiência do conhecimento técnico, há uma subsunção dos demais conhecimentos necessários à formação do trabalhador e alguns deles,

como os de ordem política, são pouco citados. Então, a centralidade das disciplinas técnicas é constituída pela desvalorização de outras disciplinas, como fica evidente na fala do Estudante 2:

Bom eu acredito que o conhecimento que seja bastante importante seja o processo de fabricação do produto, no caso do açúcar ou álcool no nosso caso [...] acredito que as disciplinas que são mais voltadas para área, para a produção mesmo são as que sejam mais importantes. A gente teve português, inglês e talvez não seja tão importante como se a gente tivesse aprofundado mais dentro de alguma outra disciplina que fosse voltada mais para essa questão da produção do álcool e do açúcar.

As disciplinas de conhecimento técnico, associadas ao significado da experimentação técnica, são tidas como saberes primordiais e componentes dos currículos com foco no mercado.

Em síntese,

[...] a valorização da dimensão experimental da qualificação pela noção de competência processa-se às custas do enfraquecimento das dimensões conceitual e social. Da primeira porque os saberes tácitos e os saberes sociais adquirem relevância face aos saberes formais, de modo que a qualificação deixaria de ser expressa em função dos registros de conceitos técnico-científicos característicos das atividades profissionais (RAMOS, 2002, p. 282).

Sob o ponto de vista da formação do trabalhador centrada na valorização do trabalho/trabalhador, entende-se que a formação politécnica resulta da articulação entre o conjunto de conhecimentos sistematizados, que explica uma determinada realidade, e as ações concretas de produção. Destaca-se que essa concepção de formação profissional confronta-se com a ideologia capitalista e causa estranheza aos empresários.

E a defesa da articulação entre teoria e prática está contida no projeto de Curso de Edificações:

A proposta do Curso Técnico em Edificações subsequente ao ensino médio na modalidade a distância compreende a relação teoria e prática como elementos indissociáveis na construção do conhecimento. A relação teoria e prática possibilitam aos alunos compreenderem a realidade para além de sua aparência, na qual os conhecimentos se constituem em sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. Assim a proposta curricular visa integrar o trabalho, o tempo, a cultura, a ciência, a técnica e a tecnologia. A prática educacional visa, portanto, o desenvolvimento de processos de formação humana integral, articulada com o contexto sócio histórico, oportunizando aos educandos a preparação para o mundo do trabalho (PPC EDIFICAÇÕES, 2013, p. 7).

Reafirma-se, pois, que a relação entre teoria e prática é primordial nos processos formativos ampliados. A compreensão da totalidade e a transformação da realidade social tornam-se possíveis quando o conhecimento humano produzido é fruto da ação prática dos

seres humanos e retorna à ação provocando rupturas em processos sociais, individuais e de produção que desumanizam.

Na fala dos sujeitos e no relato sobre a execução do programa, encontra-se uma perspectiva diferente. No programa analisado, quando se trata da prática na EP, a desvinculação entre o fazer e o conhecimento científico e cultural subjacente ao trabalho parece natural:

Você chama de educação profissional, mas está realmente encaminhando para o vestibular. A formação técnica eu acho falha, por exemplo, com os nossos alunos a questão de laboratório deveria ser muito mais trabalhada já que eles vão ser técnicos. Só que o curso é mais teórico, encaminha mais para o teórico do que para prática (CC ALICE).

O estranhamento que a coordenadora encontra ao analisar o programa, supondo ser mais “teórico” do que prático, revela que as vinculações históricas de dissociação entre teoria e prática, e de identificação da EP quase exclusivamente com o fazer, não foram superadas, ou talvez sequer problematizadas.

Outra estratégia de experiência do trabalho comum em cursos de EP são as visitas técnicas¹¹⁹. Estas também não foram realizadas nos cursos analisados, como relatam os estudantes:

Eu acho que aula prática é muito importante, aula prática e visita técnica. Eu acho que é importante mostrar para o aluno como é na prática ou se ele não pode colocar a mão na massa, pelo menos para ilustrar para ele, demonstrar como é o processo lá dentro de uma empresa que nesse caso fabrica açúcar e álcool (ESTUDANTE 2).
Precisa muito de aula de laboratório e mais visitas técnicas. Ficou muito a desejar porque quando a gente terminou o curso a gente nunca visitou uma indústria de açúcar e álcool, nunca fizeram essa convocação para a gente ir numa indústria (ESTUDANTE 8).

A formação profissional, que desloca a prática do seu papel na formação mais ampla, tende a dividir o conhecimento, transmitindo um conteúdo que mais adequa os sujeitos às formas de trabalho que existem do que os educa para compreender e transformar o trabalho.

A forma de organização dos cursos do programa contribui para uma formação mais comprometida com o cumprimento de tarefas e módulos do que necessariamente para a qualidade social da educação de trabalhadores. E essa é uma confirmação dada pela CPed Marina:

¹¹⁹ A visita técnica é uma prática pedagógica comum em cursos técnicos. Nesta, realiza-se uma visita a indústrias ou ambientes de trabalho relacionados ao curso.

O que eu entendo dessa política é que você pega um grupo que não tem outra opção para estudar, oferece qualquer coisa para ele e ele vai achar que estudou, mas na verdade ele não tem condições. O curso não vai dar condições para ele nem como cidadão, e como eu disse, sequer com a parte técnica para ele concorrer. Então, ele volta para os números, é só para o governo fazer propaganda (CPed MARINA).

A criação de formas de produção e a organização do trabalho que valorizem o trabalho e o trabalhador dependem de uma articulação entre teoria e prática, de uma experimentação com base nos conhecimentos historicamente produzidos e em um fazer transformador coerente com esses conhecimentos e com a cultura.

A valorização da experiência no programa em análise é fruto de um processo que tem seu ápice na reforma da educação e da EP, na década de 1990, mas que continua vigente nas atuais diretrizes da EPTNM.

A base pedagógica da experiência e prática hipervalorizada está na mudança da apreensão da verdade para a aquisição do êxito, própria de uma nova forma de construtivismo piagetiano. Segundo Saviani (2011b), o neoconstrutivismo hipervaloriza uma inteligência sensório-motora, em detrimento de uma inteligência conceitual. Esse processo conduz a uma “[...] satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação” (SAVIANI, 2011b, p. 436).

A centralização da competência hipervaloriza as situações singulares da prática do trabalho em detrimento dos conhecimentos histórica e cientificamente produzidos sobre o trabalho. Esse movimento também reforça uma individualidade na aquisição das habilidades práticas.

Sobre essa valorização, Leher (1998, p.131) advertia que

[...] o conjunto dessas normatizações promove o rude empobrecimento científico e humanístico do currículo, em nome de uma abstrata e populista valorização da experiência, da competência e da habilidade. Assim as ideias republicanas de que a educação deve possuir objetivos comuns e garantir igual qualidade para todos são simplesmente silenciadas, em favor da segmentação imposta pelo mercado.

As condições necessárias à retomada da criação e do controle do trabalho dependem da vivência prática do trabalho; da compreensão das contradições, conceitos e formas que conduziram a produção hodierna; e da desvalorização do trabalho e do trabalhador. A reprodução das práticas e das formas de organização do trabalho alienado conduz, no máximo, a uma inserção temporária no mercado de trabalho.

CATEGORIA 4 - RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

As características anteriormente apresentadas conduzem à análise de que a EP transmitida pela Rede e-Tec Brasil é envolvida por um processo geral de empobrecimento e ressignificação do trabalho e da formação do trabalhador.

No caso do programa analisado, as contradições próprias da EP brasileira estão presentes. A legislação e a execução do programa revelam que o dualismo estrutural ainda se manifesta. Como visto, o programa em questão é uma ação direcionada aos jovens e adultos pobres e oriundos de escola pública. E, associadas a esse fator, estão outras duas características do dualismo estrutural, uma educação massificada e fragmentada e a destinação de programas de EP para os excluídos socialmente.

Todavia, esse movimento não se dá sem ações que ampliem a formação. Por mais que a resistência à submissão da educação ao funcionamento da economia de mercado se dê em ações pontuais, ela não é inexistente, nem inócua. Como fruto do movimento de luta contra o empobrecimento da EP, percebe-se uma tentativa da instituição para incluir conhecimentos sociológicos, filosóficos, éticos, estéticos e de educação geral na formação da EPTNM subsequente.

Subcategoria - Fragmentação, duração e massificação da formação profissional

A análise da EP no Brasil indica que “um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 7).

A respeito da dívida quantitativa, a EP pública permanece menor no que tange à oferta de vagas, em relação à educação privada. Também importa destacar que algumas políticas/programas de EP pública aderem às dinâmicas de massificação da educação. No tocante à dívida qualitativa, algumas ações de EP pública manifestam restrição de conteúdo, com duração curta e conhecimentos desarticulados e fragmentados.

Apesar da mudança vivenciada pela EP pública no Brasil, empreendida pelo governo popular entre os anos de 2003 e 2015, são reticentes, nessa dívida histórica, o aligeiramento, a fragmentação e a massificação da educação.

O aligeiramento da formação se intensifica com a adoção de um modelo de EP ajustado às demandas do mercado, conforme o relato do CPo Gregório:

O papel central no meu ponto de vista da educação profissional é formar profissionais capacitados para atuarem na rede de trabalho especificamente industrial, seja na educação, seja na prestação de serviço. Hoje o foco, no meu ponto de vista é esse, formar profissionais voltados para atuar no mercado de trabalho. Ele possui hoje uma concepção, ao meu ver, diferente da formação do ensino médio, que tem aquele caráter mais social, um caráter mais educativo, voltado para ingressar nas universidades e tudo mais, porque hoje eu acho que a formação técnica profissional ela é voltada a isso, para formar profissionais que atuem diretamente no mercado de trabalho, de forma rápida para atender essa demanda.

A formação rápida assume como centralidade a inserção no mercado de trabalho e tem na comparação entre níveis e modalidades de ensino seu mote. A duração dos cursos oferecidos pela Rede e-Tec Brasil, quando comparada à dos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, é superior, aproximando-se a 1.400 horas e entre 18 e 24 meses de duração.

Deve-se considerar ainda que o aligeiramento da formação profissional em nível médio está diretamente relacionado com a formação em nível superior. Essa demarcação define que o território da EP é exclusivamente o ingresso “qualificado” no mercado de trabalho. A continuação dos estudos em níveis mais aprofundados e superiores, nas falas dos gestores da Rede e-Tec Brasil, não se apresenta, de imediato, como uma preocupação da EP de nível médio deste programa.

Eu acho que é uma possibilidade da escola atingir pessoas que nunca poderiam estar aqui, nunca iam ter oportunidade de entrar no curso superior de engenharia ou num curso técnico, ele não tem tempo, hoje não tem horário. Então a escola tinha que encarar isso como um resgate das pessoas que estão em estado de vulnerabilidade (CPo LUCAS).

A educação profissional veio para, diferentemente da educação de graduação, de potencializar aquele aluno para ingressar num ambiente de trabalho com mais rapidez, enquanto uma graduação na área de construção civil são cinco anos, dessa outra área seriam de dois anos, então potencializar esse aluno para entrar no mercado de trabalho (CC OLÍVIA).

O “filtro” exercido pela profissionalização em nível médio revela que o aligeiramento da EP reproduz a tentativa de exclusão de um grupo de sujeitos aos níveis elevados de educação e formação profissional. Nesse sentido, Silva Júnior, Lucena e Ferreira (2011, p. 844) indicam, com base nos dados das universidades federais, que “[...] são poucos os alunos oriundos do ensino técnico/profissional que ingressam nas universidades federais, ingressando, isso sim, de forma significativa, em profissões modestas no mercado de trabalho”.

A profissionalização no nível médio de escolarização só pode ser aceita atualmente como minimização das dinâmicas de exclusão dos trabalhadores do conhecimento qualificado do trabalho e de seu acesso e controle. Ademais, a EP de nível médio deveria garantir a ampliação dos conhecimentos e não sua restrição aos ditames do mercado, possibilitando o avanço nos estudos e aprofundamento dos conhecimentos em nível superior de educação.

No programa em análise, no entanto, se enfraquece a preocupação em ampliar a formação dos trabalhadores, sua humanização e também com o conhecimento que lhes permita o controle do trabalho. Ganha centralidade a formação ágil, tendo a EaD papel de panaceia da educação, como é perceptível no PPC do curso de Açúcar e Alcool:

A escolha da modalidade EaD, como meio de propiciar às instituições educacionais condições para atender às novas demandas por ensino e treinamento ágil, e qualitativamente superior, baseiam-se na compreensão de que a EaD distingue-se como uma modalidade não convencional de educação, capaz de atender com grande perspectiva de eficiência, eficácia e qualidade aos anseios de universalização do ensino e, também, como meio apropriado à permanente atualização dos conhecimentos gerados pela ciência e cultura humana. [...] A educação a distância tem sido considerada uma das mais importantes ferramentas de difusão do conhecimento e de democratização da informação, propiciando aos alunos uma diversidade de recursos humanos e tecnológicos e podendo vir a colaborar de maneira bastante eficaz na formação continuada e na preparação de profissionais para atuar no mercado mundial. (PPC AÇÚCAR E ÁLCOOL, 2011, p. 7).

Tendo como critério o treinamento ágil, os componentes da educação dos trabalhadores passam pelo crivo pragmático do tempo e finalidade de formação. Conteúdos e modalidades são submetidos ao imperativo do tempo de formação.

Associada ao aligeiramento da formação, manifesta-se a fragmentação da formação do trabalhador, seja pela desarticulação entre o trabalho, a ciência e a cultura, ou pela fragmentação dos conhecimentos em módulos.

De acordo com o projeto de curso, nos “conhecimentos gerados pela ciência e cultura humana” existe uma finalidade científico-pedagógica de preparação de mão de obra, restringindo a ciência e a cultura humana ao conjunto de conhecimentos e competências requeridos pelo mercado. De maneira apoloética, o PPC identifica que

A ciência, a tecnologia e a inovação são instrumentos para o desenvolvimento, o crescimento econômico, a geração de emprego e renda e a democratização de oportunidades. O trabalho de cientistas, pesquisadores e acadêmicos, juntamente com o desempenho das empresas e organizações da sociedade civil, são fatores determinantes para a construção da soberania nacional e a consolidação de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de atender às justas demandas sociais da maioria dos brasileiros e o melhor posicionamento do Brasil no contexto internacional (PPC AÇÚCAR E ÁLCOOL, 2011, p. 5).

A articulação entre ciência, trabalho e cultura é empobrecida em detrimento dos ditames do mercado. Assim, a relação entre conhecimentos e práticas importantes ao gênero humano, à produção e aos trabalhadores é tratada no PPC do curso de Açúcar e Alcool dando ênfase apenas ao mercado e à produção.

As possíveis relações entre ciência, tecnologia e EP, expressas no PPC do referido curso, apresentam uma perspectiva restrita dos fundamentos científico-tecnológicos do trabalho. Como já identificado por Silva, M. R. (2010, p.19) nas DCEM de 1998,

A relação entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho. A tecnologia, concebida como aplicação de determinado conhecimento, não conduz à proposição de que se discuta a relação social que mede a produção da tecnologia, marcada, principalmente, por razões de ordem econômica.

O enfraquecimento da ciência e da cultura, nos cursos em questão, pôde ser identificado pela falta de participação de estudantes em projetos de pesquisa e extensão, conforme afirmação dos coordenadores e dos discentes:

Eu penso que a Rede e-Tec atuou apenas em ensino, eu não vejo trabalhando com extensão e nem nada. Existem as parcerias do campus com o ensino presencial em que os alunos do curso a distância participam. Tendo algum simpósio a gente sempre convida o pessoal do a distância para participar junto com o campus, mas não tem nada específico para Rede e-Tec, essa eu vejo apenas como ensino (CPo BENÍCIO).

A extensão também eu acho que ficou muito ruim, não teve extensão nem pesquisa (CPo LUCAS).

Pelo menos eu não tive nada, nem informação que às vezes teria disponibilidade de bolsa para aluno desenvolver pesquisa e extensão aqui dentro, desconheço (ESTUDANTE 2).

A compreensão da ciência e da cultura, como elementos articulados ao trabalho humano, mesmo em sua forma alienada, é importante não só para apreender a complexidade contemporânea do trabalho, mas também para transformar as estruturas de dominação do trabalho e do trabalhador.

Outro aspecto que merece atenção recai na duração e na oferta das disciplinas. Isso porque o curso é ministrado por módulos, que condensam as disciplinas em bimestres, no máximo semestres, como explica o CPo Caetano:

Olha, como o curso é dividido em módulos e cada disciplina acontece por vez, as disciplinas do módulo não são concomitantes. As disciplinas são individuais, acontecia concomitante duas disciplinas no máximo. Então, por cada disciplina ocorrer separadamente eu vejo isso como ruim, porque não agrega algumas formações específicas, muito técnico, muito separado, muito isolado, não integraliza, conseqüentemente fica muito fragmentado. Eu penso que não contribuía muito com a formação da visão de mercado, visão de trabalho. Por ser tão

fragmentada, é muito direto, específico, e como os encontros eram poucos, o que é normal né, então eu vejo que não contribuía muito não.

Existe ainda a defesa de que a separação do curso por módulos favoreceria os estudos dos discentes na educação a distância e ajudaria na permanência no curso. O diálogo com o diretor, em entrevista, permitiu reconhecer uma justificativa e uma possível explicação para divisão do conhecimento em módulos:

A maioria das análises que foram feitas por causa de certas dificuldades estruturais no Brasil é que quando você dá seis disciplinas ao mesmo tempo para uma pessoa você precisa de um tempo de dedicação muito alto. Então quando a gente coloca que a pessoa tem que ter uma, duas horas diárias para estudar, se você coloca seis disciplinas isso é inviável. Porque, por exemplo, quando o aluno tem seis disciplinas no presencial ele tem em média duas, no máximo três disciplinas por dia e ele tem um tempo de dedicação ali no presencial de três, quatro horas em sala de aula e mais umas duas, três horas fora da sala de aula. Enquanto que quem está num curso à distância, e normalmente o nosso público é trabalhador é maior de idade, e que não tem esse tempo para ir para dentro da escola presencial. Então você conta aí, de forma muito otimista, que ele vai dedicar uma, duas horas diárias de estudo no que ele está fazendo. Quando você trabalha com disciplinas concomitantes, todas juntas, isso é muito difícil para ele, para esse aluno. Então foi a opção pela disciplina subsequente. Uma de cada vez ela atendeu melhor a esse modelo que está aí colocado e a esse público que nós tivemos (DIRETOR DAVI).

Até a formação direcionada para o mercado, designada como empobrecida, fica prejudicada com a separação de disciplinas e a diminuição do tempo de seu desenvolvimento. A divisão por módulo foi objeto de crítica não só do CPo Caetano, citado anteriormente, mas também pelos estudantes, que notavam o aligeiramento e o esvaziamento do conteúdo. Nesse sentido, o Estudante 8 afirma que

As atividades que a gente tinha para fazer em casa era tipo: número um, aí você lia a primeira frase já era a resposta número um, você copiava e colocava, questão número dois estava no segundo parágrafo, você copiava e colava, você não precisava ler era só copiar e colar, feito isso você tinha dez. Quando era prova, você pegava todas as quatro atividades que eles deram, pronto, aquilo lá era prova, disso não passava.

A restrição do tempo para o desenvolvimento de conteúdos conduzia a um trato operacional, priorizando abordagens de cumprimento de tarefas. Além de resultar em frágil qualidade das aulas, a organização modular também implicou em pouca quantidade de aulas e encontros presenciais. A fala do estudante clarifica essa situação:

Olha, aqui a gente tinha uma aula só, e depois era a prova, mas aí era uma em três meses, era uma aula só, em três meses (ESTUDANTE 7).

A separação modular do conhecimento prejudica a compreensão articulada do mundo do trabalho contemporâneo. Também a fragmentação dos conhecimentos limita a articulação

entre a produção, ciência e cultura, conferindo pouca profundidade ao processo de formação para o trabalho. Considerando a duração bimestral das disciplinas e as poucas aulas presenciais, uma média de 24 disciplinas em 18 meses, tem-se a dimensão do aligeiramento e fragmentação da formação técnica em EaD.

A oferta de cursos com essa configuração não favorece uma formação sólida e ampla ao trabalhador e privilegia a massificação da EP na EaD, como expõe o CPo Pedro Henrique, em sua entrevista:

A Rede e-Tec vem com uma proposta muito interessante de você ampliar a oferta, mas em termos práticos ela não foi, vamos dizer assim, não houve esse fortalecimento para a formação. Eu tenho, às vezes, um grande número de pessoas que obtiveram um curso técnico, mas que não são tecnicamente preparados para sua ação. O que a Rede e-Tec coloca para mim é a entrega de diplomas, num contexto até muito bem feito, muito bem elaborado, porque o aparato para se ter um curso rodando é trabalhoso. Mas ainda precisa melhorar muito no aspecto dessa formação profissional, para que realmente seja representativa para aquele aluno, para aquele indivíduo, para que ele realmente possa ter uma ação diferente, não só obter um certificado (CPo PEDRO HENRIQUE).

A certificação em massa, com foco na competência do trabalho atual, resolve um problema, porém, cria outro mais complicado. Resolve-se o problema de certificação de uma quantidade de trabalhadores, respondendo aos anseios dos mercados nacionais e internacionais. Contudo, a “diplomação” por si só não garante a formação de qualidade socialmente referenciada dos cursos e a inclusão ou a permanência dos sujeitos no trabalho. A concessão de uma massa de diplomas responde muito mais às exigências dos organismos internacionais para a divulgação dos dados estatísticos oficiais do que com a formação profissional e a valorização do trabalho.

Existem, no aligeiramento, fragmentação e esvaziamento do conteúdo, um processo de continuidade e ruptura em relação às experiências de educação a distância no Brasil. A continuidade se manifesta pela formação aligeirada do trabalhador, impedindo o aprofundamento dos estudos. As experiências próprias dos anos 1960 a 1980 eram marcadas pelo tecnicismo, sendo que

[...] nessa concepção estritamente fordista-taylorista, a finalidade era a formação, ainda que aligeirada, para o mercado de trabalho. As tecnologias, com destaque para o rádio e a TV permitiam um processo de certificação em massa com propostas de formação padronizada, universal e homogênea (SILVA JÚNIOR; MARTINS, 2013, p. 246).

A Rede e-Tec Brasil, apesar de apresentar singularidades na construção das propostas, ainda na prática reproduz características que limitam um adensamento do conhecimento, conferindo à formação finalidades reduzidas.

As continuidades com experiências anteriores de EaD coexistem com algumas mudanças, como indicam Silva Júnior e Martins (2013, p. 246):

Atualmente, ainda há resquícios das características do modelo fordista-taylorista na EaD. Aliás, o fordismo-taylorismo não é incompatível com os modelos de produção flexível, na verdade, não se pode dizer que com esse modelo esteja superado o fordista-taylorista. Em geral, o que se tem é uma produção mista, uma complementariedade, não uma contraditoriedade.

A ruptura com os modelos de formação a distância massificados das décadas de 1960 a 1980 se dá na adoção de modelos flexíveis e baseados em modernas tecnologias de informação que permitem uma comunicação e transmissão de conteúdos de forma mais personalizada e sincrônica. Portanto, não se dão na negação da formação esvaziada e fragmentada.

Subcategoria - Formação direcionada para os excluídos

A Lei n.º 12.513/2011, que instituiu o Pronatec, no qual a Rede e-Tec Brasil está incluída, e os dados empíricos desta pesquisa revelam que determinadas ações possuem um público-alvo preferencial. Os trabalhadores mais pobres são alvo dessa política não necessariamente com a finalidade de resgatar uma dívida histórica da educação pública brasileira contraída com a classe trabalhadora, mas, sim, para oferecer educação pobre para o pobre.

Percebe-se esse direcionamento nos cursos ofertados pelo programa e em alguns artigos da lei anteriormente mencionada:

Art. 1º [...] IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

Art. 2º. O Pronatec atenderá prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II - trabalhadores;

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento (BRASIL, 2011, p.1).

À primeira vista, não seria problema destinar políticas públicas para a formação do trabalhador, aos jovens das escolas públicas e aos cidadãos de baixa renda. O que não podem

ser ignoradas são as inúmeras desigualdades educacionais, em particular as da formação da classe trabalhadora. O dualismo estrutural e a baixa qualidade da educação para os pobres têm sido, a rigor, o que resta à formação do trabalhador em cursos modulares, fragmentados, aligeirados (FRIGOTTO, 2010a) e a distância.

A EP, em especial a distância, é destinada para um público específico, estigmatizado pela marginalização social, econômica, cultural e educacional. O depoimento do CPo Pedro Henrique sinaliza essa situação:

Pela qualificação da mão de obra, a educação, seja ela em qual caminho for, é talvez o único meio de salvação desse indivíduo no que se refere a sua marginalização social.

A marginalização, como fenômeno social próprio do capitalismo, é remediada com políticas de educação para o trabalho, direcionadas a dirimir a inutilidade e a criminalidade, como expõe o CPo Lucas:

Eu vejo a educação profissional como resgate, um resgate do ser humano que está numa situação de vulnerabilidade, que não teve oportunidade na época certa que ele poderia estar na escola, ou por necessidade, ou por outros motivos ele não deu continuidade à sua vida. Eu acho que é uma oportunidade da gente investir nisso e fazer esse resgate para a pessoa. Acho que é muito válido essa situação porque a gente tem que acreditar que a pessoa às vezes não muda porque não tem oportunidade, não é? E se nós não dermos uma oportunidade de fazer esse resgate, nós não vamos mudar a sociedade, porque eu acho que ninguém nasce bandido. A pessoa entra numa dessa por vários fatores, inclusive o principal fator é da falta de oportunidade. Então é isso que eu vejo como uma grande sacada a educação profissional a distância e o Pronatec, eu acho que é válido esse investimento do governo.

O complexo processo de exclusão social e desvalorização do trabalho teria, como um dos alicerces, a educação empobrecida. Com uma visão próxima da defendida pela teoria do capital humano, as determinações fundamentais do processo de exclusão e da crescente produção do exército de reserva são escamoteadas com a oferta de EP. A construção social de que a EP também é destinada aos que estão excluídos do sistema educacional e do emprego mostra-se forte nas falas dos coordenadores do programa analisado.

Desse modo, a juventude pobre e trabalhadora e ainda os trabalhadores desempregados tornam-se alvos prioritários dos programas governamentais e da ideologia mercadológica. Seja pela docilização desse trabalhador ou por sua readequação ao mercado, a formação não passa a ser vista como constituidora de humanidade e da cidadania, mas, antes, de adequação ao trabalho alienado.

A ênfase do programa nos trabalhadores, preferencialmente os mais pobres, desvela o caráter dual da oferta estatal de EP, reproduzindo parcialmente um movimento do Pronatec, analisado por Melo e Moura (2016, p.116), que afirmam que as políticas públicas de formação do trabalhador “[...] se materializam no sentido de ampliar o acesso quantitativo aos fragmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora à educação, mas não na perspectiva da garantia do direito pleno, inteiro.”

Normalmente, esses sujeitos são os que integram as fileiras do subemprego e do exército de desempregados e os que, na visão do empresariado, mais precisam adquirir competências necessárias para o momento atual do mercado.

Frigotto e Ciavatta (2006) asseveram que ainda vigora no Brasil a restrição do direito à educação e do direito à cidadania. O primeiro refere-se ao direito de adquirir competências profissionais; o segundo, ao direito de ser produtivo. Aos trabalhadores comumente é destinado o mínimo em relação à educação e ao trabalho.

As políticas focalizadas nos excluídos do sistema educacional e do trabalho devem ser constituídas mediante outra lógica que não a da compensação, ou de conferir produtividade aos improdutivos.

Na construção de hegemonia pelos trabalhadores o conhecimento torna-se mediação de uma relação pedagógica entre grupos que querem educar a si próprios para a arte do governo. Ao identificar-se com a efetiva democracia, ela promove transformações profundas na estrutura e na superestrutura, gerando a crescente socialização do poder (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

A educação dos excluídos, ao contrário da perspectiva do capital, deve ampliar o acesso aos conhecimentos sistematizados e ricos para a compreensão e intervenção no mundo. Tal dinâmica tem como direção o enfrentamento à limitação da liberdade de produção e consumo dos trabalhadores, que, apesar de produzirem o mundo, estão à margem social.

Subcategoria - A ruptura com a formação empobrecida

Se, por um lado, as constatações oriundas desta investigação sobre a Rede e-Tec Brasil apresentam uma aproximação da educação com o mercado, distanciando-se da formação politécnica, por outro lado, é possível identificar algumas rupturas com esse processo.

No âmbito institucional restrito, encontram-se subsídios que não reduzem à formação para o mercado e para as competências, vislumbrando a formação politécnica. Na esfera dos documentos institucionais, é possível perceber que há um avanço nas concepções de trabalho

e educação em relação às que estão presentes nas diretrizes nacionais para a EPTNM e nos documentos da Rede e-Tec Brasil. A principal ampliação está na identificação da função social da instituição presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, p. 10):

O objetivo precípua da instituição é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente. Portanto, o seu papel social é visualizado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimentos de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construída na ação dialógica e socializada desses conhecimentos.

A síntese desta função social lança sobre o projeto político-pedagógico institucional compreensões sobre trabalho e educação:

Para a educação com vistas à formação profissional e tecnológica, o trabalho é uma categoria central para a compreensão e a prática educativa, unificado à formação humanística e artístico-cultural que envolve toda a formação acadêmica do jovem e do adulto. O trabalho é a forma particular de produção da própria vida humana e envolve a construção de meios de subsistência física e cultural, colocando-se em contato com outros indivíduos enquanto ser social com consciência de si, dos outros e da sociedade (PDI, p. 27).

A formação acadêmica do cidadão pressupõe o reconhecimento e a exigência da educação integrada que reflita uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer ao cidadão um saber omnilateral, formando-o, acima de tudo, como parte efetiva da construção da sociedade, entendendo-o, portanto, como sujeito da história e compreendendo a relação entre saber político, saber técnico e saber sócio e artístico-cultural. [...] A educação integrada reflete uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer ao educando uma formação que contribua para sua emancipação (PDI, p. 26-27).

Não mais restrita à formação de cidadãos que reproduzam o trabalho tal qual é posto pelo toyotismo, a perspectiva formativa da instituição indica a necessidade dos trabalhadores de compreenderem o trabalho e transformá-lo na direção de relações sociais justas e democráticas.

A alternativa educacional de fato democrática e que atenda aos interesses dos trabalhadores se dá na consolidação da antítese excludente da educação para o mercado. Eivar a EP de princípios político-pedagógicos adequados à valorização do trabalho, na sua dimensão humanizadora, carece também de uma formação ancorada na ciência, na filosofia e na cultura, como passo significativo na transformação da educação para os trabalhadores (FRIGOTTO, 2010a).

No âmbito da instituição, foi possível identificar outras rupturas e mudanças. Os processos de alargamento da formação também foram identificados na inclusão de

conhecimentos da educação geral, na discussão da Sociologia do Trabalho e na relação entre polo presencial e unidades da instituição.

Apesar da hegemonia dos conhecimentos técnicos e ligados ao empreendedorismo, a formação geral possui espaço nos cursos analisados. Isso porque entre 10 e 20% do total das disciplinas dos cursos são de educação geral.

Mesmo que o Currículo Referência indicasse como disciplinas comuns apenas Português instrumental e Inglês instrumental nos cursos objeto desta tese, o conjunto de disciplinas de educação geral contempla: Língua Portuguesa, Matemática Básica, Inglês Instrumental, Física e Química.

É notável a existência de disciplinas de educação geral nos cursos em análise, ao contrário da histórica centralização da EP nos conteúdos técnicos. Entretanto, no percurso dessas disciplinas, percebe-se o delineamento do conteúdo ao mínimo, como nas disciplinas de Português e Inglês instrumental, assim como a desvalorização das disciplinas de educação geral pelos estudantes:

A gente teve aquela disciplina manejo de açúcar e álcool, teve aquela produção do açúcar e produção do álcool, eu acho que para mim se não tivesse as três disciplinas eu sairia do curso sem saber nada, teve algumas disciplinas que eu considerei desnecessária, como português, na verdade eu sei que tem porque é muito comum (ESTUDANTE 8).

Mesmo havendo um recorte direcionado à execução da profissão e ao fato de tais disciplinas sofrerem uma marginalização em detrimento das disciplinas específicas do curso, o trato com tais conteúdos amplia a formação estritamente técnico-operacional dos estudantes, possibilitando maior acesso aos conhecimentos científicos e humanísticos.

Outro aspecto significativo em relação ao conteúdo da formação está relacionado com a presença da disciplina Sociologia do Trabalho, que se apresenta como um traço de distinção entre os cursos analisados e o Currículo Referência.

Embora não constem nas disciplinas do Currículo Referência para os cursos, os conteúdos que abordam a relação entre capital e trabalho e a atividade profissional como elemento da divisão do trabalho estavam presentes em todos os três cursos analisados por intermédio desse componente curricular.

No campo das políticas e programas públicos de EP, construir espaços de alargamento da formação constitui-se como pequenas batalhas na disputa pela formação dos trabalhadores.

Ainda que não estejam completamente adequadas à formação politécnica, as vitórias específicas nessas batalhas promovem um contraponto à subsunção total à pedagogia do capital (FRIGOTTO, 2010a).

Outro aspecto fundamental para a execução do programa, segundo os coordenadores, é a implantação do polo de apoio presencial nas unidades da instituição. Isso porque

Hoje a instituição acaba no final das contas juntando tudo, por exemplo o material que é destinado para formação do ensino médio, técnico, ele acaba sendo aplicado para os alunos da Rede e-Tec. No papel eu acredito que exista umas distinções, mas no final das contas acaba sendo utilizado, maquinários, servidores, equipamentos de laboratórios todos que só eram destinados para uma área e acabam sendo aplicado para outra. Em termos de investimentos, sem dúvida nenhuma, a Rede e-Tec dentro da instituição ela é mantida pelos cursos técnicos de nível médio presenciais (CPo GREGÓRIO).

Nessa conjugação unidade/polo, a gestão de recursos e materiais necessários à Rede e-Tec Brasil se dava com recursos do programa e também com recursos destinados à unidade presencial, garantindo a implantação, implementação e manutenção de laboratórios, como indica o CPo Benício:

Existe uma conversão, que eu não sei te falar de valores em reais, mas a unidade por ser um polo ela recebe recurso, que é equivalente a 0,25 do valor do aluno presencial, então cada quatro alunos a distância equivale a um aluno presencial. Então, para a unidade é interessante ter alunos a distância por que virá mais recursos para a unidade, com isso, ela consegue comprar reagente, consegue fazer investimentos, então sempre teve essa perspectiva.

Sob a análise do CPo Caetano, a relação unidade/polo foi essencial para que o curso obtivesse a infraestrutura mínima de qualidade:

Na nossa instituição, isso é comum, a unidade ser o polo, normalmente, essa não foi a ideia. O ideal é que o polo fosse algo lá longe, bem longe da estrutura central, eu acho interessante sim, eu acho que ganha mais poder estrutural, agora você acaba atendendo uma macro região. Cidade 2 foi o único que se aventurou em ter um polo que não fosse a unidade, foi Cidade 6, o único. O chamado polo remoto fica mais longe a estrutura, não tinha laboratório.

A conjugação de polo de apoio presencial e unidade física da instituição resolve, de maneira imediata, a questão de infraestrutura dos cursos técnicos. Alguns cursos, como Química e Açúcar e Álcool, demandam laboratórios com custo elevado, tanto na implantação quanto na manutenção.

Se, por um lado, existe a possibilidade de atendimento imediato à formação dos trabalhadores, por outro, há o prejuízo na expansão de estruturas educacionais no interior do país, limitando assim a oferta de cursos nas regiões periféricas à sazonalidade.

A urgência na formação de trabalhadores não deve ser argumento para a sazonalidade da oferta educacional. Ao contrário, experiências pontuais devem conduzir a consolidação de oferta permanente de educação adequada às regiões com pouco acesso à EP e ao ensino superior. O avanço da oferta de educação deve alcançar permanentemente regiões periféricas do país, garantido formação de qualidade social aos trabalhadores e promovendo o diálogo com as demandas sociais, culturais e econômicas dessas regiões.

As concepções que formatam o programa revelam, pois, a disputa pela direção da educação dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, a hegemonia de uma determinada visão de mundo e trabalho.

Desse modo, a investigação sobre a Rede e-Tec Brasil desvela que este programa, hegemonicamente, acompanha um amplo movimento de submissão da educação às características fundamentais do modelo contemporâneo flexível de capitalismo.

Então, sob a direção desse modelo, o trabalho é apresentado como finalidade do processo de formação escolar dos trabalhadores, embora não sejam consideradas as diversas potencialidades deste como atividade propiciadora da humanização (MARX, 2014).

Portanto, o trabalho tematizado no programa em questão reflete características da alienação presente no modelo toyotista de produção. Sendo assim, a formação para o trabalho flexível é apresentada como natural aos estudantes. A objetividade e a subjetividade do trabalho contemporâneo passam pelo crivo da lógica das competências, sendo norteadora a adoção de conhecimentos e habilidades concernentes à produção flexível e ao relacionamento na empresa.

À EP, nesse processo, cabem a identificação e a formatação das experiências, conteúdos e currículos aos ditames do mercado. Desse modo, o potencial formativo dos cursos de formação do trabalhador sofre uma restrição aos conteúdos e modelos adequados ao mercado contemporâneo.

A histórica característica da EP de formação rápida, centrada na prática, em concomitância com o trabalho, encontra, na modalidade a distância, em especial no formato adotado pela Rede e-Tec Brasil, ambiente favorável para a adequação funcional da educação ao trabalho flexível. Nesse sentido, a EP a distância contribui para a manutenção da dualidade estrutural, ainda apresentando distanciamentos da formação centrada na politecnia.

No entanto, as ações pontuais, no âmbito institucional, revelam caminho de possibilidades para se romper a hegemonia identificada. O alargamento dos conteúdos da formação, a garantia de espaços formativos de qualidade constituem-se, no âmbito do programa em análise, elementos que podem impulsionar a compreensão das contradições postas à relação trabalho e educação na sociedade hodierna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo menos duas premissas sobre a educação dos trabalhadores são advogadas atualmente como questões importantes. Uma delas é a afirmação de que existe a necessidade de qualificação dos trabalhadores para ingressarem ou permanecerem no mercado de trabalho; a segunda é de que a educação a distância é uma modalidade que está se enraizando e se tornando realidade na educação brasileira em diversos níveis de educação. A Rede e-Tec Brasil configura-se, pois, como um programa a distância de formação dos trabalhadores no início do século XXI que reúne essas duas premissas em sua constituição.

Considerando-se a dinâmica de avanço do capital sobre o trabalho, a formação dos trabalhadores e as críticas a essa formação, com base nas análises das características e configurações do programa constata-se a tese aqui defendida de que a Rede e-Tec Brasil reproduz o modelo flexível de formação do trabalhador, distanciando-se da formação politécnica do trabalhador. Ancorado em um modelo de EaD que fragmenta o trabalho educativo e remunera os sujeitos por bolsa, o programa em questão se conformou como uma política transitória, focalizada e desarticulada da educação geral, corporal e tecnológica. Antes, sujeita os trabalhadores a uma formação para a flexibilidade, o empreendedorismo e a informalidade, alinhando-se aos ditames do mercado capitalista e se distanciando da humanização e das necessidades históricas dos trabalhadores. A ruptura com a formação para o capital indicada é realizada por um esforço específico da instituição analisada.

As concepções de trabalho e educação que orientaram a formulação do programa em âmbito nacional e institucional, analisadas nesta tese, revelam a disputa em torno de tais concepções. Há uma hegemonia nos documentos gerais e nos PPC de um trabalho flexível, mais intelectualizado, ágil e em equipe, em síntese, do modelo toyotista de trabalho. Também há um predomínio de uma educação adaptativa e preparatória para o ingresso, manutenção ou recolocação no mercado de trabalho, induzida pela tendência funcionalista de educação.

Notou-se, no âmbito dos cursos analisados, e em especial no PDI, a defesa contra-hegemônica de uma educação que extrapole as finalidades funcionalistas de preparação para o mercado, bem como a intencionalidade de formação para o trabalho, identificando-se ainda elementos de superação do modelo flexível. Na relação entre trabalho e educação, foi notável nos documentos, como no PDI e em raros registros nos PPC, a necessidade de identificação, problematização e tentativa de superar contradições presentes no modelo toyotista e que desvalorizam o trabalho e o trabalhador privilegiando o capital.

No programa em análise, o caráter reduzido do trabalho flexível e da educação para o capital, assim como as concepções emancipadoras, tornam visíveis a disputa entre concepções e práticas educacionais como parte da totalidade da contradição entre capital e trabalho.

O modelo toyotista de organização do trabalho sedimentou aspectos da acumulação flexível em várias práticas sociais contemporâneas. À educação, não imune a esse processo, foi legada a tarefa de formar os trabalhadores que estão inseridos no trabalho e as gerações futuras. Indicativos desse processo são encontrados em documentos e na legislação educacional¹²⁰, revelando condicionalidades e certa resistência em torno da EP.

Com as transformações do capitalismo no final do século XX, a divisão do trabalho e seus conteúdos atribuem aos trabalhadores funções gerenciais, além das funções operacionais. Assim, a contradição entre capital e trabalho se mantém sob outras dinâmicas.

Tal alteração escamoteia aspectos relacionados ao trabalho no capitalismo que foram objeto de crítica dos trabalhadores organizados e dos intelectuais. A degradação física do trabalho repetitivo fordista é respondida com um trabalho sob demanda, sem a produção de grandes excedentes de produtos. Desse modo, o caráter manual do trabalho é parcialmente substituído por um amplo maquinário que requer dos trabalhadores uma ação mais intelectualizada de controle dos computadores e robôs. E ainda a subsunção total do trabalho e do trabalhador ao controle de supervisores no fordismo é substituída pelo controle horizontal realizado pelos próprios trabalhadores, direcionados a si mesmos e aos colegas de hierarquia.

Outra característica fundamental de mudança está nas relações sociais, notadamente nas de trabalho. Com a flexibilização das empresas manifesta em estruturas organizacionais flexíveis, as terceirizações e as contratações temporárias oportunizam ao trabalhador formas diferentes de se relacionar, individual e coletivamente, no mundo do trabalho.

Com a finalidade de impulsionar a produtividade, o novo arquétipo de trabalhador demanda aprender conhecimentos que sejam úteis na solução dos problemas práticos, dominar novas competências, compreender a comunicação empresarial e saber se relacionar no ambiente da empresa flexível.

Esse contexto de alteração dos rumos do mundo do trabalho provoca mudanças na EP e em suas ações específicas, visando à adequação das formas e conteúdos ao mundo

¹²⁰ Perceptível nas DCN para a EP e no PDI analisado.

contemporâneo. A constatação da mudança e das funções adaptativas da EP foi verificada nos documentos oficiais analisados nesta pesquisa, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (BRASIL, 2012), bem como nos documentos específicos do programa, o Currículo Referência (CATAPAN; KASSIK; OTERO, 2011), e nos projetos de curso.

Destaca-se que, na EP brasileira, a reestruturação produtiva subsume às demandas do capitalismo flexível – o assistencialismo, a correção civil e moral e o tecnicismo, em outros momentos tão presentes nas políticas de educação do trabalhador. A EP no Brasil acompanha essa transição, tendo como evidência as reformas educacionais realizadas na década de 1990 na educação nacional.

Da pesquisa realizada, em diálogo com a produção teórica sobre a relação entre trabalho e educação, emergiram quatro categorias de análise: 1- a Rede e- Tec Brasil em sua constituição; 2- a regência do mercado sobre a formação dos trabalhadores; 3- o esvaziamento do conteúdo da formação do trabalhador; e 4- rupturas e continuidades na formação do trabalhador.

A primeira categoria revelou que a Rede e-Tec Brasil se constitui como um programa público de formação do trabalhador no contexto da EP do início do século XXI no Brasil. Essa constituição traz, como características fundamentais, disputas históricas da EP e da EaD e também a materialização na formação do trabalhador em cursos a distância de um modelo de EaD.

No tocante à duplicidade de ações educacionais públicas e privadas na EP, o programa, no seu desenvolvimento, incorpora a possibilidade de instituições privadas comporem o conjunto de instituições ofertantes. Esse processo mantém na EP a transferência de recursos públicos para instituições privadas, materializando assim uma privatização do fundo público.

Além da privatização, foi perceptível uma focalização do programa em sujeitos e regiões do país, historicamente excluídas do processo de formação escolar. Todavia, essa focalização não é acompanhada de indicações claras de combate à fragilização dos conteúdos da formação desses sujeitos. Esse processo deixa em aberto a execução dos cursos, o atendimento e combate à dualidade estrutural.

Como modelo de EaD que organizaria a oferta do programa, a Rede e-Tec Brasil reproduziu o modelo UAB de organização da política. Nesse quesito, encontrou-se uma fragmentação das funções de coordenação e docência e ainda condições frágeis de trabalho docente.

A fragmentação das funções de coordenação e docência, apesar de gerar maior economia financeira na oferta do programa, produz uma desarticulação do trabalho, especialmente docente, e do atendimento aos estudantes.

Essa fragmentação está associada à contratação de trabalhadores por sistema de bolsas, que impede a criação de vínculo institucional dos docentes com o curso. Ademais, o pagamento por bolsa implica no trabalho dos docentes que possuem vínculo estável com a instituição ofertante e a naturalização da docência como “bico” aos docentes que não possuem esse vínculo estável.

A segunda categoria revelou uma forte influência do mercado sobre a formação do trabalhador no Programa Rede e-Tec Brasil. Isso porque estão presentes em documentos oficiais e específicos do programa a caracterização do mercado de trabalho contemporâneo e a defesa da formação de sujeitos para esse contexto. São reveladas também pelos sujeitos da pesquisa as especificidades que os cursos possuem, inclusive os depoimentos sugerem aquilo que os cursos deveriam contemplar para adequar estruturas e conhecimentos ao que é exigido pelo mercado. Além disso, a responsabilidade do sucesso ou fracasso no trabalho e no desenvolvimento da educação é transferida para o desempenho individual dos trabalhadores/estudantes.

As características identificadas no programa corroboram o que Bianchetti (2001) indicou como modelo neoliberal nas políticas educacionais. Esse modelo incorpora duas lógicas fundamentais: a) as escolas e os sistemas educacionais devem formar recursos humanos “adequados” ao sistema produtivo¹²¹; b) as ações do governo se orientam para a conformação da estrutura educacional para a veiculação das exigências do modelo social.

Calcada no modelo flexível de produção, a formação dos trabalhadores deve se adequar às exigências dos recursos humanos para a empresa toyotista. E a estrutura educacional deve se conformar às dinâmicas da competição, agilidade e individualismo, que são características do modelo social contemporâneo de capitalismo.

¹²¹ Lógica sustentada na Teoria do Capital Humano (BIANCHETTI, 2001).

Distante de representar uma preocupação com a cidadania, mesmo no viés burguês, ou com a emancipação humana, a tarefa educativa, sob a perspectiva toyotista, é a de adequação/preparação dos sujeitos ao mundo em constante mudança. A justificativa desse processo ancora-se na célere transformação dos mercados, nas mutantes estruturas das empresas e na velocidade de produção e circulação da informação.

Se de fato o capitalismo contemporâneo possui uma aparência distinta dos modelos anteriores, não há consenso de que a finalidade última da relação entre capital e trabalho de fato tenha se alterado (ANTUNES, 2011b). A apropriação de excedente de trabalho, a intensificação da produção, mesmo em tempos flexíveis, a perda do processo e produto do trabalho e a valorização do capital financeiro, em detrimento da valorização da produção e do trabalho, demonstram que as formas mudaram, mas a contradição capital e trabalho não se converteu em solidariedade entre capitalistas e trabalhadores.

Naturalizar a exclusão e o desemprego estrutural pelo reconhecimento da competição do trabalho flexível é esconder a raiz dos processos sociais que produzem as desigualdades na sociedade atual. No campo da EP, esse escamoteamento é revestido de uma blindagem ao mercado, assumindo-o como expressão perfeita do desenvolvimento da economia. Sob o prisma restrito do capital, se o mercado é a verdade da vida humana contemporânea, ele deve ser balizador de conteúdos e formas dos programas de formação dos trabalhadores. Os sujeitos, trabalhadores por sua vez, são os únicos responsáveis pelo seu sucesso e fracasso, tanto na formação quanto no trabalho. A ressonância desse discurso é identificada nas falas dos sujeitos desta pesquisa e nos documentos que envolvem a Rede e-Tec Brasil em âmbito nacional e local. Conceber a EP e suas práticas como adaptação dos sujeitos ao mundo atual é converter essa prática social em adaptação puramente ideológica (SILVA, 2003).

A EP possui a potencialidade de constituir humanização nos trabalhadores, mesmo imersa nestas determinações que contradizem a construção da igualdade e justiça social. Não isentas de contradição e problemas, as experiências brasileiras de integração da EP com o ensino médio configuram um paradigma que pode expandir sua finalidade para além da adequação dos sujeitos ao mercado.

As experiências da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, com a educação de jovens e adultos e o ensino médio integrados à EP possibilitam a formação para o trabalho, a elevação da escolarização, o ingresso no ensino superior e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos (MOURA, 2013).

Se as análises constantes na segunda categoria constataram que no programa há, hegemonicamente, uma adesão às direções do capital para formação do trabalhador, por sua vez as análises feitas na terceira categoria revelaram que o conteúdo da formação do trabalhador deve contemplar aspectos que possibilitem um sujeito adaptado ao trabalho flexível.

Nesse contexto, é imperativa a construção de um novo formato de subjetividade do trabalho e do trabalhador. No processo de formação sob o modelo toyotista, circunstanciado pela mudança econômico-social da reestruturação produtiva, assumem centralidade concepções subjetivistas de homem e de conhecimento (RAMOS, 2002). O conhecimento fundamentado na experiência das dinâmicas da produção e das relações entre os sujeitos ganham materialidade no toyotismo.

O trabalho contemporâneo, segundo a lógica do mercado, exige mais habilidades e competências intelectuais na produção, com a finalidade de otimizar a prática e elevar a produtividade.

Todavia, a reflexão, a criticidade, a criatividade e outras capacidades intelectuais possuem o intuito funcionalista de adequar os sujeitos às formas de trabalho existentes. Sob a perspectiva do capital, mudança é bem-vinda desde que não se questionem as bases da produção. A reflexão tem como objetivo a correção do erro do/no processo de trabalho. Então, foi possível verificar que a Rede e-Tec Brasil reproduziu, no seu interior, a formação flexível para as necessidades do mercado contemporâneo, processo identificado na documentação analisada e nos depoimentos dos sujeitos.

No mesmo sentido, as relações humanas no trabalho se alteram, incorporando outras características adaptativas ao toyotismo e carecem ser desveladas. Sendo o trabalho em equipe a principal forma de organização do trabalho na empresa flexível, este é o mote de ocultação de relações econômicas e de poder no contexto do trabalho (SENNET, 2014).

Esse modelo gera um controle individual e grupal do trabalho, tornando sofisticadas as formas de comando e fiscalização da produção. Aparentemente, não há mais patrão, visto que diversas funções a ele atribuídas foram transferidas às equipes de trabalhadores. A suposta ausência do patrão significa, no máximo, controle da aplicação de técnicas e dinâmicas de equipe, e não necessariamente posse do produto do trabalho ou domínio dos processos de gestão da produção e da empresa.

As capacidades emocionais e de comunicação são assumidas como competências fundamentais nos modelos de organização do trabalho toyotista, sob o prisma do capital, tendo repercussão nos documentos utilizados na pesquisa e nas falas de coordenadores e estudantes do programa.

Conjugados a uma nova forma de relacionamento na empresa e nova subjetividade, os conhecimentos relacionados ao empreendedorismo e à informalidade são tomados como conteúdo privilegiado da formação. Estes são propagados aos trabalhadores como alternativa à exploração do trabalho, como impulso à valorização e ao crescimento no mundo do trabalho. Entretanto, a adoção desse conteúdo na formação muito mais esconde a degradação do trabalho e do trabalhador (ALVES, G., 2011) do que oferece expectativas de autonomia.

A centralização da prática na formação do trabalhador complementa os conteúdos da formação. Sendo assim, no contexto do programa, a defesa do conhecer na ação aproximou o fazer do trabalho à lógica experimental das competências. A centralidade dada aos conhecimentos técnicos e práticos na atuação e formação do trabalhador é acompanhada da crítica à exacerbação da teoria feita por professores, estudantes e também presente nos documentos. À medida que se hipervaloriza tais conhecimentos, reafirma-se um caráter restrito da educação do trabalhador, desarticulando o conhecimento científico e cultural do conhecimento técnico e das práticas de trabalho.

Esse movimento, fruto das transformações globais do trabalho no final do século XX, provocou ainda mais a perda de controle do trabalhador sobre o trabalho. Se o trabalho atual exige um conhecimento mais aprofundado sobre/na ação, isso tem sido operado junto ao esvaziamento científico e cultural dos processos de trabalho. Cada vez mais treinados para os processos informatizados da produção, os trabalhadores estão mais distantes do conhecimento que dá origem ao trabalho da forma como se encontra.

O processo de orientação do conteúdo da formação do trabalhador, com amplo apelo à subjetividade no mundo contemporâneo, é acompanhado de forte conservação das estruturas sociais e subjetivas do mundo. Conforme Ramos (2002), os conteúdos subjetivos tornam-se centrais, isso porque, na adoção do modelo de competências, além de uma concepção natural-funcionalista de homem, existe uma concepção subjetivo-relativista de conhecimento. O apelo da lógica das competências ao conhecimento prático, com base na sensibilidade, comunicação e reflexão prática, secundariza o conhecimento e a inteligência formal, aproximando o homem

de argumentos advindos do irracionalismo. Há uma crítica ao tecnicismo fordista, aos aspectos mecânicos e burocráticos do trabalho e, como indica Coutinho (2010, p. 50),

[...] denuncia-se a realidade social, considerada fonte de dissolução da subjetividade e de desumanização, ao mesmo tempo em que se rejeita a razão, confundida com as regras formais que predominam na práxis técnica e burocrática. Em ambos os casos, vemos um processo fetichizador: determinadas formas particulares do mundo capitalista, tomadas em sua imediatez, são convertidas – com *tonus* emocionalmente positivo ou negativo - em “condição eterna do homem”. E, com isso, o protesto subjetivo converte-se em conformismo real [...].

A defesa da centralidade da subjetividade não produziu uma mudança nas estruturas que desumanizam o trabalhador. Ao contrário, a crítica ao trabalho mecanizado e tecnicista não aparece como aspectos restritivos à humanização, mas como aspectos inadequados à produtividade. Essa crítica é perceptível nos documentos que regulam a EP e também nos documentos do programa. A saída encontrada restringe-se à adequação da produtividade ao momento atual do capitalismo. Em suma, a subjetividade almejada é funcional aos meandros do capitalismo flexível.

A janela de possibilidades aberta pelo desenvolvimento desses conteúdos na EP indica que, na formação politécnica, a questão da subjetividade, da organização do trabalho e do fazer demanda um trato crítico propositivo. O desvelamento das nuances e formas da subjetivação do capitalismo, aparentemente naturais, não o são. A descrição da arquitetura conceitual e prática das competências necessita vir acompanhada da crítica, de conhecimentos e de experiências que aproximem os trabalhadores do gênero humano e da consciência dos que vivem do trabalho.

A compreensão da essência mercantil, produtora de reificação na sociedade do capital, é ponto fundamental para a consciência e a transformação objetiva e subjetiva da realidade.

Apenas nesse contexto a reificação surgida da relação mercantil adquire uma importância decisiva, tanto para o desenvolvimento objetivo da sociedade, quanto para a atitude dos homens a seu respeito, para a submissão de sua consciência às formas nas quais essa reificação se exprime, para as tentativas de compreender esse processo ou de se dirigir contra seus efeitos destruidores, para se libertar da servidão da “segunda natureza” que surge desse modo (LUKÁCS, 2003, p.198).

Nas diversas práticas sociais, produtoras da natureza social dos trabalhadores, dentre elas a EP, compreender e modificar as condições de exploração e desvalorização humana favorece o processo de humanização.

Constituir uma vida plena de sentidos, que tem acesso à riqueza da produção genérica humana, sem se restringir aos ditames do mercado, passa pela adoção de uma educação e de ações educativas sob o prisma de uma prática social enriquecedora e não somente adaptativa.

Ao mesmo tempo, apontar os caminhos do controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho e a organização da produção demanda conhecimentos sólidos científicos, sociais, técnicos e culturais sobre o trabalho, e não só um manual de bom relacionamento no trabalho.

A valorização do trabalho e do trabalhador carece de compreensão crítica das consequências políticas e humanas da organização econômica. Apresentar e vivenciar formas solidárias de economia, baseadas na cooperação dos trabalhadores e na valorização do trabalho, poderá indicar caminhos para a superação das formas exploradoras, competitivas e centralizadoras do capitalismo contemporâneo.

As formas de trabalho cooperativo e seu conjunto de possibilidades na sociedade atual, e em uma futura sociedade mais justa, demandam uma formação que possua o domínio do trabalho pelo trabalhador.

Nessa esteira, entende-se que os processos de experimentação do trabalho e recriação do fazer devem ser acompanhados dos conhecimentos historicamente produzidos sobre o trabalho, para que esse processo sirva ao trabalhador e não exclusivamente à produção de lucro. É nesse sentido que se presume a articulação entre teoria e prática. A apropriação do conhecimento cultural, científico e técnico historicamente produzido deve dialogar com as formas de produção e organização do trabalho, dotando os trabalhadores de conhecimento e ação potentes para o progressivo domínio da produção.

A categoria “Rupturas e continuidades na formação do trabalhador” traz à tona uma tensão entre a permanência da dualidade estrutural na EP brasileira e os aspectos desenvolvidos na instituição pesquisada, que entram em conflito com a formação restrita do trabalhador.

A dualidade estrutural da educação brasileira consolidou para os trabalhadores um modelo educacional básico ancorado na aquisição de conhecimentos e competências para o trabalho, ao passo que para as elites dispôs uma educação com pilares na ciência e na cultura. Na educação dos trabalhadores, seja na modalidade presencial ou a distância, há a reprodução de políticas fragmentadas e aligeiradas normalmente direcionadas, como no caso da Rede e-Tec Brasil, à classe trabalhadora mais empobrecida.

Na Rede e-Tec Brasil, a fragmentação das disciplinas em módulos fragilizou a compreensão ampliada do trabalho, dificultou a apreensão qualificada do conhecimento da formação do trabalhador e não favoreceu a integração entre ciência, trabalho e cultura. Experiências científicas, ou o fortalecimento dos conhecimentos das ciências e da cultura na relação com os conhecimentos do trabalho, foram pouco exploradas no programa.

A fragmentação associa-se à eficiência de uma formação rápida. Assim, a análise do programa, em seus três projetos e na fala dos sujeitos, evidencia que o objetivo primordial é a agilidade na formação dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho.

A existência de disciplinas de educação geral e conhecimentos culturais representa a resistência possível empreendida pela instituição frente ao aligeiramento dos cursos do programa. Esses conhecimentos, apesar de ainda pouco valorizados, possuem potencial para ampliar a formação dos trabalhadores que são alvo de programas desta natureza.

A valorização do trabalho e do trabalhador parte também da constituição de propostas de EP que potencializem a compreensão, a crítica e a articulação coletiva visando à transformação das condições de pauperização dos trabalhadores.

Assumir a possibilidade da formação do trabalhador para a valorização do trabalho e do trabalhador requer que não se reafirme a ilusão de que a educação, por si só, seja capaz de resolver as desigualdades sociais. Mesmo com finalidade aparentemente democrática, analisar e propor uma educação profissional, sem considerar as contradições e adaptações da prática educativa na sociedade do capital, pode incorrer na reprodução do discurso funcionalista divulgado pelo empresariado (SAVIANI, 2009).

Atualmente, esse discurso se refugia na defesa da aquisição constante de competências para a empregabilidade. Ele é aparentemente democrático e coloca a formação como determinante para o estudante estar empregado ou poder ocupar um posto de trabalho. Assim sendo, o capital manipula a situação do desemprego estrutural e seu comando sobre diversos aspectos da produção que afetam os trabalhadores.

Ao contrário e como manifestação da disputa em que a sociedade está imersa, há de se fortalecer a formação do trabalhador com conteúdos que permitam a crítica e a transformação do trabalho e da educação tal qual está. Esse processo envolve considerar aspectos amplos e restritos no que tange à educação e ao trabalho, que serão explicitados adiante.

No âmbito amplo, os trabalhadores precisam fortalecer os espaços na sociedade civil que contribuam para a valorização do trabalho e da formação politécnica. Desse modo, os movimentos sociais, os sindicatos, a estrutura do Estado, as instituições educacionais e as políticas públicas devem continuar sendo objeto de conquista dos trabalhadores. Dado o caráter dinâmico dessas estruturas e a história da contradição capital/trabalho, as esferas da sociedade civil precisam de uma articulação que ofereça suporte para o controle da produção e da educação pelo trabalhador.

No âmbito restrito, o direcionamento de conteúdos da formação e a concepção das políticas públicas suscitam a articulação dos trabalhadores organizados no interior e no exterior das instituições educacionais. A participação dos movimentos sociais, dos sindicatos e associações científicas na formulação de ações de formação é fundamental para a consolidação do projeto de formação politécnica do trabalhador.

É salutar apontar que, em meio a diversos problemas, a perspectiva da integração entre educação geral e EP apresenta-se como uma alternativa frente à fragmentação e ao aligeiramento da formação. A consolidação de políticas públicas para a classe trabalhadora deve enfrentar os problemas históricos oriundos da dualidade estrutural.

Adotar a integração, como indica Ciavatta (2012, p. 85),

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

A integração dos conhecimentos do trabalho, com as ciências, a filosofia, as artes, a educação do corpo, que têm o trabalho como centralidade, é importante para a formação humana. Essa articulação potencializa o conhecimento da produção moderna, porém, sem limitar o aprofundamento da formação. Não restringir a EP somente aos conhecimentos específicos de um determinado campo de trabalho abre caminhos para a continuação dos estudos em nível superior e acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

A integração dos conhecimentos tendo o trabalho como eixo envolve também a compreensão da sociedade em que se vive, revelando as contradições presentes na cidadania, no trabalho, na cultura, na educação.

Assumir a integração não significa ignorar as determinações que envolvem a EP na sociedade do capital. As ações políticas de fragmentação e esvaziamento dos conhecimentos e a desarticulação entre ciência, trabalho e cultura são frutos do processo de alienação que se imbrica no trabalho e em diversas práticas sociais.

Ao mesmo tempo, significa indicar que tais contradições são a base de propostas para a educação do trabalhador. Assim, como esclarece Duarte (2016, p. 139), “[...] a luta pela superação da alienação é feita sempre por sujeitos que foram formados no interior da sociedade geradora de alienação”, isto é, no interior da sociedade capitalista. Se o acesso aos conhecimentos da ciência, do trabalho e da cultura por si só não elimina o obstáculo à liberdade humana que é imposta à classe trabalhadora, conhecer características e contradições dessa sociedade é fundamental para a luta coletiva de superação das desigualdades escolares e sociais.

No tocante à experiência de Educação Profissional Técnica de Nível Médio pública na modalidade EaD, a Rede e-Tec Brasil, apesar da abrangência que conquistou, reproduziu aspectos problemáticos e históricos. O programa revela as fragilidades de executar uma política nessa modalidade, sem um amplo investimento financeiro. A organização da estrutura física e dos trabalhadores para a oferta de EP nessa modalidade, que atenda à formação aprofundada do trabalhador, esbarra na escassez de verbas para organização de laboratórios e contratação de professores. O conteúdo da formação também reproduziu a fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos do trabalho com as ciências e a cultura.

Com essa lógica, a permanência da dualidade estrutural na educação brasileira demanda a continuidade de investigações sobre a EP e a formulação de políticas públicas que busquem superar as limitações impostas, seja pela existência de dois tipos de escolas, públicas e privadas, seja pela condição de classe do trabalhador, seja pela diferenciação de conteúdos educacionais.

As investigações futuras a respeito da EaD na EP não podem perder de vista a relação que os cursos a distância tiveram para a manutenção da dualidade estrutural, bem como modelos de EaD com características do fordismo e do toyotismo. Importa colocar, no centro

do debate sobre essa modalidade na EP, não só as formas de mediação do conhecimento, mas também as formas de gestão, os conteúdos da formação e as finalidades educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância**, São Paulo, v. 10, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.
- ALVES, M. A.; TAVARES, M. A. A dupla face da informalidade do trabalho: “autonomia” ou precarização. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ALVES, N.; RUMMERT, S. M. A “fé” na educação e a adesão às competências individuais prescritas. **Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira**. Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, out. 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/20572/20572.PDFXXvmi=>>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ANTUNES, R. Dimensões da crise e metamorfoses do mundo do trabalho. **Serviço Social & Sociedade**. n. 50, ano XVII, abr. 1996.
- _____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009a.
- _____. Século XXI: nova era de precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009b.
- _____. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 632-636, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n104/03.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.
- _____. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n107/02.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.
- _____. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- _____. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSIS, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

_____. **Educação à Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, n.16, p. 23-35, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 16, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Seção 1.

_____. Decreto n.º 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 3.

_____. Resolução n.º 18, de 16 de junho de 2010. Altera a Resolução CD/FNDE n.º 36, de 13 de julho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jun. 2010. Seção 1, p. 34.

_____. Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011a. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto n.º 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011b. Seção 1, p. 3.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 11, de 9 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 set. 2012. Seção 1, p. 98.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

_____. Relatório do Tribunal de Contas da União: Levantamento. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Determinação à Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto – SEGECEX. 2015. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/levantamento-no-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec.htm>>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1, p. 2.

_____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Seção 1, p. 1.

_____. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2017b. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2017c. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. IFPB Jornal – Informativo do Instituto Federal da Paraíba. João Pessoa: IFPB, ano 4, n. 13, out./dez. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do Estado; v. 1). 58 p. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/recursos-humanos/bresser_reforma_do_estado.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: Editora da UCG/SE, 1987.

_____. Apresentação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-27.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CATAPAN, A. H.; KASSIK, C.N.; OTERO, W. R. I. **Currículo Referência para o sistema e-Tec Brasil: uma construção coletiva**. Florianópolis: PCEADIS/CNPQ, 2011.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

COSTA, R. L. **Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da Rede e-Tec Brasil na rede federal**. 2015. 263 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

COSTA, S. O Trabalho como elemento fundante da humanização. **Revista Estudos**. Goiânia, v. 22, n.3/5, p. 171-188, jul./dez. 1996.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2005.

DEAD FISH. **Contra todos**. Rio de Janeiro: Deck Disc, p2009. 1 disco sonoro.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Sociedade do conhecimento ou das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-21.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUTRA, P. R. S. et al. **O processo de gestão institucional na Rede e-Tec Brasil**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015.

ESTRELA, S. C. **Política das licenciaturas na educação profissional: o *ethos* docente em construção**. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

FERRETI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 97-118.

FORD, H. Minha vida e minha obra. In: FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Rio de Janeiro: Editora Brand, 1954a. p. 7-209.

_____. Hoje e Amanhã. In: FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Rio de Janeiro: Editora Brand, 1954b. p. 211-393.

_____. Minha filosofia da indústria. In: FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Rio de Janeiro: Editora Brand, 1954c. p. 395-427.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição dos sistemas públicos de Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

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

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 75-100.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.16 n. 46. jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 55-70.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Apresentação. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 7-20.

GARCIA, D. M. F. Educação a distância, competências, tecnologias e o trabalho docente: pontuando relações, fragilidades e contradições. In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S. (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009. p. 135-164.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A condição pós-moderna**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KASSIK, C. N; CATAPAN, A. H. Apresentação: A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EaD: Realizações e Perspectivas da Rede e-Tec Brasil. **Poiésis**, Tubarão, v.10, n. Especial, p. 2-7, jun./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 28 maio 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília, DF: Inep; Santiago: REDUC, 1991.

LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago. 1998. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7492/5800>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LIMA FILHO, D. L. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7177/5303>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, L. R. S. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago. 1998. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7490>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAROPE, P. T. M.; CHAKROUN, B.; HOLMES, K. P. **Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional**. Brasília, DF: Unesco, 2015.

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

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Striner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Manifesto do Partido Comunista. In: NETTO, J. P. (Org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 183-216.

MELO, T. G. S.; MOURA, D. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional. **Revista HOLOS**, Natal, ano 32, v. 6, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4995/1572>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Universidade de São Paulo. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p.1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

OLIVEIRA, R. C. R. **Rádio e educação profissional a distância: a experiência da Universidade do Ar (1947-1961)**. 2013. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação

Tecnológica), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PADILHA, V. Trabalho, lazer e consumo nas sociedades contemporâneas. In: MASCARENHAS, F.; LAZZAROTTI FILHO, A. **Lazer, cultura e educação: contribuições ao debate contemporâneo**. Goiânia: Editora UFG, 2010. p. 51-74.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO DO BRASIL. **Uma ponte para o futuro**. Brasília, DF: Fundação Ulisses Guimarães, 2015.

_____. **A travessia social: uma ponte para o futuro**. Brasília, DF: Fundação Ulisses Guimarães, 2016.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PETERS, O. **Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline**. 1983. Disponível em: <<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

PRIMO, Alex. Ferramentas de interação em ambientes educacionais mediados por computador. **Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 44, 2001. Disponível em: <http://www.pesquisando.atraves-da.net/ferramentas_interacao.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Introdução. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

RUMMERT, S. M. Capital e trabalho convergências e divergências quanto à educação básica. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago. 1998. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7487>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições de história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2076/2045>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, out. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da luta de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados e HISTEDBR, 2008. p. 223-274.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 61, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n61/4697.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

SILVA, E. P. Educação a distância, sociabilidade produtiva e acumulação flexível. In: SOUZA, D. D. L. de; SILVA JÚNIOR, J. R.; FLORESTA, M. G. S. (Org.). **Educação à distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 89-107.

SILVA, M. R. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”**. 2003. 305 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.14, n. 1, jan./abril 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 9-29.

SILVA JÚNIOR, J. R. S.; MARTINS, T. B. Formação e certificação em massa e abordagens do multiculturalismo e das competências na educação a distância: implicações ao trabalho docente. **HISTEDBR**, Campinas, v. 13, n. 51, jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640275/7834>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

SILVA JÚNIOR, J. R. S.; LUCENA, C.; FERREIRA, L. R. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 839-856, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a12v32n116.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, J. S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas: Autores Associados, 2002.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
GESTORES**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título As concepções de educação e trabalho presentes na política de educação profissional de nível médio a distância (PRONATEC/Rede e-Tec) do [nome da instituição]: limites, possibilidades e contradições. Meu nome é Guenther Carlos Feitosa de Almeida, sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, doutorando em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador Guenther Carlos Feitosa de Almeida ou com a orientadora da pesquisa Professora Dr^a. Iria Brzezinski, nos telefones: (62) 98488-7568/ (62) 99973-6978, ou através do e-mail guenther.carlos@gmail.com ou iriaucg@yahoo.com.br. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

O objetivo desta pesquisa é: Identificar e analisar, quais concepções de educação e trabalho estão postas na política pública de educação profissional e tecnológica a distância (e-Tec) do [nome da instituição]. A metodologia da pesquisa baseia-se na coleta de informações por meio de entrevistas com gestores (diretores e coordenadores), grupos focais com alunos e análise de documentos, que posteriormente serão categorizados e serão submetidos a uma triangulação de dados conforme sistematiza Triviños.

O(a) senhor(a) é convidado para esta pesquisa por ocupar importante função na materialização da política em análise. O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos

necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será através de uma entrevista em que o áudio será gravado em um gravador eletrônico e posteriormente transcrita pelo pesquisador. A transcrição desta entrevista será enviada ao senhor para possível aprovação do todo ou de parte do conteúdo da mesma. Este procedimento o(a) senhor(a) deverá responder no campus do [nome da instituição] ao qual o(a) senhor (a) se vincula na data combinada em uma única visita para sua realização. Tal procedimento será realizado no referido campus do [nome da instituição], na data combinada, com um tempo estimado para sua realização de 1 hora e 30 minutos. Informamos que o(a) senhor(a) pode se recusar a participar de qualquer procedimento ou a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração, assim como com pouco risco, resguardado pela sua livre participação.

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação a ser publicada passará antes da publicação por seu crivo e aprovação sendo sua identidade mantida em absoluto sigilo; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu _____, abaixo assinado, discuti com o Ms. Guenther Carlos Feitosa de Almeida sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, ____, de _____, de 201__.

_____ / / _____

Assinatura do participante

Data

_____ / / _____

Assinatura do pesquisador

Data

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título As concepções de educação e trabalho presentes na política de educação profissional de nível médio a distância (PRONATEC/Rede e-Tec) do [nome da instituição]: limites, possibilidades e contradições. Meu nome é Guenther Carlos Feitosa de Almeida, sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, doutorando em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador Guenther Carlos Feitosa de Almeida ou com a orientadora da pesquisa Professora Dr^a. Iria Brzezinski, nos telefones: (62) 98488-7568/ (62) 99973-6978, ou através do e-mail guenther.carlos@gmail.com ou iriaucg@yahoo.com.br. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

O objetivo desta pesquisa é: Identificar e analisar, quais concepções de educação e trabalho estão postas na política pública de educação profissional e tecnológica a distância (e-Tec) do [nome da instituição]. A metodologia da pesquisa baseia-se na coleta de informações por meio de entrevistas com gestores (diretores e coordenadores) , grupos focais (que são grupos de debate e comentário sobre temas relacionados à pesquisa) com alunos e análise de documentos (que são a leitura e interpretação de documentos oficiais emitidos pela escola ou pelo governo), que posteriormente serão categorizados e serão submetidos a uma triangulação de dados (levantamento de informações contraditórias e/ou que concordam em todas as técnicas de coleta de informações) conforme sistematiza Triviños.

O(a) senhor(a) é convidado para esta pesquisa por ocupar importante função na realização da política pública (ação do governo em conjunto com a sociedade) em análise. O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será através de uma entrevista coletiva (com duração média de 1 hora e 30 minutos) em que o áudio será gravado em um gravador eletrônico e posteriormente transcrito pelo pesquisador. A transcrição da entrevista será enviada ao senhor para possível aprovação do todo ou de parte do conteúdo da mesma. O(a) senhor(a) deverá responder este procedimento no campus do [nome da instituição] ao qual o(a) senhor (a) se vincula na data combinada em quatro visitas em dias diferentes para sua realização. Tal procedimento será realizado no referido campus do [nome da instituição], nas datas previamente combinadas. Informamos que o(a) senhor(a) pode se recusar a participar de qualquer procedimento ou a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração, assim como com pouco risco, resguardado pela sua livre participação.

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação a ser publicada passará antes da publicação por seu crivo e aprovação sendo sua identidade mantida em absoluto sigilo; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder. As participações às quais você se vincular serão, quando possível agendadas em períodos próximos aos de aula no campus em que você é matriculado. Todavia se houver gastos para que você participe da pesquisa, haverá o ressarcimento das despesas (tais como, por exemplo, transporte e alimentação) sua e de seu acompanhante, quando necessário.

Eu _____, abaixo assinado, discuti com o Ms. Guenther Carlos Feitosa de Almeida sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos

permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, ____, de _____, de 201__.

_____ / / _____

Assinatura do participante

Data

_____ / / _____

Assinatura do pesquisador

Data

APÊNDICE C

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Projeto de Pesquisa - As concepções de educação e trabalho presentes na política de educação profissional de nível médio a distância (PRONATEC/Rede e-Tec) do [nome da instituição]: limites, possibilidades e contradições

Pesquisador: Guenther Carlos Feitosa de Almeida

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iria Brzezinski

Roteiro de entrevista semi estruturada

Roteiro - Diretor de EaD

Sobre a Educação

- Entendimento sobre o papel da educação profissional;
- Elementos indispensáveis na educação dos sujeitos, tendo como prisma o trabalho;
- Relação entre as necessidades do trabalho e a oferta de educação;

Sobre o Trabalho

- O trabalho na sociedade contemporânea brasileira;
- Características fundamentais do trabalho nos dias atuais;
- Conjunto de ensinamentos do trabalho na sociedade atual;

Sobre a política pública e-Tec

- Avaliação da política e-Tec (no que tange o financiamento, a concepção, a importância, o apoio institucional, a continuidade);
- A oferta de cursos pela e-Tec na instituição e nos campus;
- Organização institucional da oferta de cursos deste Programa;
- Gestão institucional do Programa;
- Construção da concepção de educação expressa nos documentos norteadores da e-Tec;

- A educação que a política e-Tec tem oferecido aos alunos;
- Referencial de trabalho apresentado aos alunos;

APÊNDICE D

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Projeto de Pesquisa - As concepções de educação e trabalho presentes na política de educação profissional de nível médio a distância (PRONATEC/Rede e-Tec) do [nome da instituição]: limites, possibilidades e contradições

Pesquisador: Guenther Carlos Feitosa de Almeida

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iria Brzezinski

Roteiro de entrevista semi estruturada

Roteiro - coordenadores

Sobre a Educação

- Entendimento sobre o papel da educação profissional;
- Elementos indispensáveis na educação dos sujeitos, tendo como prisma o trabalho;
- Relação entre as necessidades do trabalho e a oferta de educação;

Sobre o Trabalho

- O trabalho na sociedade contemporânea brasileira;
- Características fundamentais do trabalho nos dias atuais;
- Conjunto de ensinamentos do trabalho na sociedade atual;

Sobre a política pública e-Tec

- Avaliação da política e-Tec (no que tange o financiamento, a concepção, a importância, o apoio institucional, a continuidade);
- A oferta de cursos pela e-Tec na instituição e nos campus;
- Participação do sujeito na construção da oferta (concepção de planos de curso, aplicação de planos pré-elaborados, escolha de ementas/conteúdos/fundamentos formativos);

- Relação da gestão e organização do curso frente a reitoria (Diretoria de EaD) e o MEC;
- Avaliação das necessidades do trabalho a formatação atual da política e-Tec;
- A educação que a política e-Tec tem oferecido aos alunos;
- Referencial de trabalho apresentado aos alunos;

APÊNDICE E

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Projeto de Pesquisa - As concepções de educação e trabalho presentes na política de educação profissional de nível médio a distância (PRONATEC/Rede e-Tec) do [nome da instituição]: limites, possibilidades e contradições

Pesquisador: Guenther Carlos Feitosa de Almeida

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iria Brzezinski

Roteiro semi estruturado do grupo de discussão

Roteiro do grupo de discussão com os Alunos

Sobre a Educação

- Entendimento sobre o papel da educação profissional;
- Elementos indispensáveis na educação dos sujeitos, tendo como prisma o trabalho;

Sobre o Trabalho

- O trabalho na sociedade contemporânea brasileira;
- Características fundamentais do trabalho nos dias atuais;

Sobre a política pública e-Tec

- Perspectiva de educação oferecida pela Rede e-Tec;
- Referencial de trabalho apresentado aos alunos dos cursos da e-Tec;
- Conhecimentos importantes para o trabalho tratados no curso;
- Limites e Possibilidades da formação recebida no curso da e-Tec ;

Avaliação da política e-Tec (no que tange o financiamento, a concepção, a importância, o apoio institucional, a continuidade);