



**Bruno Nunes Batista**



Instituto Federal Catarinense (IF-Catarinense)

[brunonunes.86@hotmail.com](mailto:brunonunes.86@hotmail.com)

# **SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DO ESPÍRITO POLITÉCNICO AOS RISCOS DA VAMPIRIZAÇÃO NEOLIBERAL**

## **RESUMO**

Com o objetivo de realizar uma Filosofia da Educação a respeito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), este artigo inventaria os conceitos que vêm dando alicerce à expansão deste projeto. Provenientes do materialismo histórico-dialético, tais ideias preconizam uma educação integral e omnilateral. Vinculando teoria e prática, ciência, cultura e trabalho, o texto investiga se, entretanto, seus valores mais nobres não estariam sendo capturados pela racionalidade em curso: o neoliberalismo. Esse pensamento objetiva a formação de sujeitos empreendedores, consumidores e competidores. No meio de tudo isso, coloca o Estado a serviço do mercado. É colocado que a Educação Profissional e Tecnológica estaria sendo encapsulada por tal lógica.

**Palavras-chave:** Educação profissional e tecnológica. Formação humana integral. Neoliberalismo.

## **ON PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL: FROM THE POLYTECHNIC SPIRIT TO THE RISKS OF NEOLIBERAL VAMPIRIZATION**

### **ABSTRACT**

With the objective of carrying out a Philosophy of Education regarding the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT), this article would invent the concepts that have been giving foundation to the expansion of this project. Coming from historical-dialectical materialism, such ideas advocate an integral and omnilateral education. Linking theory and practice, science, culture and work, the text investigates whether, however, its nobler values would not be captured by the current rationality: neoliberalism. This thinking aims at the formation of entrepreneurs, consumers and competitors; in the midst of all this, it places the state at the service of the market. It is stated that the Professional and Technological Education would be encapsulated by such logic.

**Keywords:** Professional and technological education. Integral human education. Neoliberalism.

**Submetido em:** 20/11/2018

**Aceito em:** 04/04/2019

**Ahead of print em:** 26/06/2019

**Publicado em:** 31/08/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p523-545>



## I A QUE VEIO ESTE TEXTO

Um dos empreendimentos mais ambiciosos da história da Educação Brasileira foi a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Ainda que existente no País desde 1909, e representada durante o século XX pelos centros federais de educação tecnológica (Cefets), as escolas agrotécnicas e os colégios vinculados a universidades, foi a partir de 2008, com a formação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que assistimos a uma verdadeira revolução copernicana nessa Rede. Expandida por intermédio de 38 Institutos, nada menos do que 500 *campi* foram inaugurados em todo o território nacional entre 2003 a 2016, totalizando o surpreendente número, por ora, de 644 unidades em funcionamento.

É do lugar de docente da RFEPCT que a analisarei neste artigo, lançando um olhar crítico sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) naquilo que entendemos por suas *bases conceituais*. Afinal, é por meio delas que tanto a RFEPCT foi idealizada quanto, na contemporaneidade, é pensada em termos institucionais e administrativos. Parece-me que, em não raros momentos, os próprios profissionais que exercem suas atividades na RFEPCT não têm clareza dos ditos e escritos fundadores dessa ampla rede de ensino, pesquisa e extensão. Na perspectiva desse dossiê, este texto tentará instituir uma marca de posição, a fim de entender como funcionaria uma instituição edificada aos moldes teóricos da EPT.

De início, descreverei panoramicamente a grade de inteligibilidade que move a EPT no Brasil. Assim, colocarei em relevo as características principais de um projeto de educação politécnica, integral, omnilateral e igualitária. Trata-se, com efeito, de uma revisão assumidamente básica de literatura, cujo objetivo maior é identificar os valores mais relevantes que movem a EPT.

Na sequência, proponho problematizar as bases teóricas e filosóficas da EPT através daquilo que considero ameaças à sua posição no sistema de ensino brasileiro. Questionando se os caminhos sinalizados por ela ainda dariam conta de uma realidade de constante hibridismo e incerteza, pergunto se visões clássicas do materialismo histórico e dialético talvez não teriam que ser urgentemente recondicionadas, sob pena das suas fronteiras serem borradas pela racionalidade hegemônica em curso. Isso significaria conhecer, para começo de conversa, que processo de subjetivação capitalista vem sendo construído com sucesso nas últimas décadas. Como veremos, é provável que ainda não tenham percebido o que o neoliberalismo quer dizer. Não espanta que sejamos às vezes, inclusive dentro na própria RFEPCT, mais neoliberais do que nunca.

Feito isso, concluirei que talvez já tenha passado da hora de tencionar as bases conceituais da EPT. É desse modo, dialético, que a construção do conhecimento científico sempre pôde avançar. Não vejo por que com a EPT seria diferente.

## 2 TRABALHO ENQUANTO ONTOLOGIA E HISTÓRIA

Para compreender o alicerce sob o qual a EPT se desenvolve filosoficamente, é necessário considerar a noção que a mesma utiliza para se referir ao conceito de trabalho. Mais do que mera teorização, trata-se de uma âncora básica, que define as problematizações posteriores.

A partir dos textos de Saviani (2007) e Ramos (2008), a EPT entende por trabalho aquelas atividades que estão na base da existência humana, inerentes à própria vida. Nessa linha de raciocínio, estamos trabalhando no momento em que efetuamos modificações sobre a natureza, agindo sobre ela com determinados fins. É por esse motivo que Saviani, com semelhanças a Aristóteles (que dizia que o homem era um animal político), escreve que o ato de trabalhar constitui, de fato, a nossa essência. Ramos (2008, p. 4) é enfática: “O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”. Por outro lado, trata-se exatamente daquilo que nos faz seres históricos: ao nos colocarmos na exigência de procurarmos ferramentas e possibilidades que nos facilitem a mediação exitosa com a realidade e a natureza, vamos evoluindo em termos interativos com o ambiente, formatando-o às necessidades imediatas e futuras.

Na visão desses mesmos autores, é através do trabalho que um outro processo, de suma importância para a manutenção da sobrevivência, automaticamente acontece: a Educação. Iniciados nos movimentos de uma sociedade que eles não conhecem, os recém-chegados passam a ser introduzidos automaticamente na cultura de transformação da realidade pela ação dos mais velhos, que lhes incutem os valores e as atitudes necessários para a vida em sociedade (RAMOS, 2008). Como viver em sociedade pressupõe, necessariamente, um agir sobre a realidade, pode-se concluir que a Educação é um fenômeno indissociável do próprio trabalho, de forma que ao trabalharmos, educamos, e ao educarmos, estamos trabalhando. Não se trata de uma experiência natural, cujas características inatas carregamos desde sempre no nosso código genético. Ao contrário, por sermos históricos aprendemos por intermédio dos costumes e práticas anteriores, que os antepassados foram selecionando de acordo com as suas necessidades. Nessas, os atos exitosos realizados pelo trabalho são transmitidos espontaneamente às novas gerações.

Conforme nos explica Saviani (2007), uma ruptura histórica, a partir do advento da propriedade privada, viria para modificar aquilo que se considerava por trabalho e Educação. De uma relação anteriormente inextricável, que produziria a própria ontologia dos homens e mulheres, configurou-se uma divisão que se desdobra entre a classe dos proprietários e aquela do não proprietários e isso, como resultado, segundo Saviani(2007, p. 155): “[...] tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar”. Recorte que delimita que uns exerçam domínio sobre o tempo e o espaço dos outros, tornou as relações educativas menos orgânicas e diferenciadas. Afinal de contas, numa sociedade de classes, em que uns poderiam dedicar-se ao ócio enquanto outros deveriam, por sobrevivência, trabalhar

serviçalmente, a Educação assume a frente desse processo e ramifica-se num viés dualista, em que é aberta para alguns privilegiados e fechada para os desfavorecidos. O maior exemplo dessa divisão aconteceria na invenção daquilo que conhecemos por escola. No final da Idade Média, ela já assumia seu papel excludente, permitindo que apenas as classes oriundas dos grandes proprietários feudais frequentassem seus ambientes. Foi com a Revolução Industrial que ela se transformou numa grande maquinaria de segmentação social.

Através do incremento das tecnologias nos processos produtivos, aliados à explosão demográfica nas cidades e o esvaziamento dos meios rurais, assistimos à emergência de duas novas classes: a burguesia e o proletariado. A primeira é a dona, não só de grande parte da propriedade privada, mas também dos meios de produção. A segunda, despojada da maior liberdade que possuía nos tempos do artesanato e da manufatura, obriga-se a vender sua força de trabalho no interior de uma produção seriada, em que se recebe um salário pela manipulação repetitiva das máquinas. Ao narrar brevemente esses eventos aqui, não apreendemos a dramaticidade dessas rupturas produtivas. Basta, no entanto, um exercício projetivo para perceber a gravidade envolvida em tal transição: um artesão dos Seiscentos, através dos conhecimentos que adquiriu e que foi aperfeiçoando, qualificava-se no domínio sistemático da sua produção de mercadorias - ele sabia o que estava fazendo e porque o fazia - podendo explicar assim o êxito dos seus artefatos. A sociedade industrial corta o vínculo entre saber técnico e saber científico. Numa típica fábrica da Primeira Revolução Industrial, podia-se localizar aqueles que pensavam e aqueles que obedeciam, aqueles que conheciam o processo produtivo e aqueles que apenas seguiam as instruções. Assim, poucos acumulavam capital econômico/cultural/político, enquanto a parte restante viveria em condições de submissão permanente, temerários de perder um emprego que a maioria da população sobranse poderia executar imediatamente.

Nesses acontecimentos de grande repercussão, o trabalho não deixou de perder sua matriz ontológica, tampouco o fenômeno educativo cessou de, espontaneamente, ocorrer. No entanto, no momento em que o ato de trabalhar perde em realização humana para se transformar em necessidade de um modo de produção, a própria existência demanda a inserção forçada nesse processo histórico (RAMOS, 2008). Em meio aos desdobramentos da industrialização, a escola assume um papel duplo tanto de socializar os recém-chegados naquela nova configuração social que se anunciava quanto, principalmente, encaminhar os indivíduos para as funções que deveriam futuramente exercer. Ora, não surpreende que, numa época em que era muito clara a existência de duas classes, implementar-se-ia uma escola de alta cultura para os dirigentes e uma escola de ordem técnica ou meramente socializante, cujo objetivo principal não seria nem mesmo o de ensinar, mas produzir corpos dóceis e desejáveis para uma produção capitalista fabril. (FOUCAULT, 1987).

Em outras palavras: o trabalho se constitui como uma realização humana, que começa a acontecer a partir dos primeiros momentos em que passamos a interagir com a realidade natural e social e, conseqüentemente, transformando-a. Fazemos isso de uma melhor forma com a mediação do ato educativo que, ao ser realizado pelos mais experientes, conduzem-nos a manter acesas as tradições e produções históricas humanas. É por isso que trabalho e Educação se sobrepõem, inviabilizando que se faça um sem o apoio do outro. No entanto, é com o advento da propriedade privada que a separação entre trabalho e Educação começa a ocorrer, anunciando uma clivagem que seria materializada através do advento da escola. A escolarização em massa não só socializa para as cidades, mas define as tarefas que os indivíduos devem saber. Proveniente da luta de classes, tal definição passaria pelo crivo da desigualdade de acesso ao capital e à propriedade privada; internalizada pela rotina da fábrica, encaixar-se-ia às suas expectativas. Inserida numa lógica excludente e dualizada, não ofertaria um ensino igual para todos. Formatada numa espécie de corrida em que uns poucos largam à frente ao passo que a maioria começa atrás, desde então o espaço escolar especializou-se em produzir os sujeitos que mandam e os sujeitos que obedecem. É sob tal pano de fundo que a EPT, no Brasil, seria desenvolvida nos primórdios do século XX. Pela via da Filosofia da Práxis, seriam edificadas novas possibilidades para a Educação Profissional.

### **3 O INIMIGO: A ESTRUTURAÇÃO DUALIZADA**

Levando em conta as ferramentas produtivas e o modelo histórico que se anunciava, a partir das primeiras revoluções industriais, a divisão entre escola e Educação atingiria seu degrau mais alto, sendo a escola um dos mais eficientes mecanismos para chancelar esse contexto. Kuenzer (2007), sobre isso, acerta na construção de um conceito muito caro à EPT: a dualidade estrutural. Para ela, com um regime de acumulação do capital que é rígido, seriado, programado e que projeta, sobretudo, alcançar um consumo massificado, tornava-se cada vez mais necessário empreender um conjunto de tecnologias que organizasse o modelo pedagógico da escola nos moldes daquilo que, posteriormente, denominaríamos de fordismo e/ou taylorismo. Sociedade fragmentada, majoritariamente, entre os proprietários dos meios de produção e aqueles que, desprovidos disso, oferecem desesperadamente sua força de trabalho, a escola dá aos primeiros o ensino das letras, das humanidades e das ciências. Como bastava aos segundos, enquanto isso, apenas a inserção num dispositivo previsível e repetitivo, podia-se prescindir de conteúdos mais elaborados.

Dar-se-á, desse modo, a emergência da dualidade estrutural. Em um polo, a prerrogativa dos que têm acesso aos princípios e aos valores da escola iluminista, aprendendo a metodologia científica, a Filosofia e os saberes patrimoniais transmitidos pelas gerações anteriores. São aqueles que, pertencentes à elite dos que têm acesso ao ócio, podem dar-se ao luxo de frequentar uma instituição seletiva e, uma vez nela,

aproveitá-la conforme um ritmo adequado para a aprendizagem. No outro polo, a massa maleável dos proletários, cujos futuros já estavam sendo traçados desde a mais tenra idade. Para esses, não é preciso disponibilizar procedimentos e atitudes mais elaboradas do que simplesmente aprender a trabalhar, especializar-se numa função de baixa complexidade e torná-la uma aptidão para a vida inteira (BARATA, 2008). Classes divididas no modelo educacional régio, elas voltariam a se encontrar no próprio trabalho, mas, aí, a diferença já havia sido instaurada. Segundo a referida autora (idem, p.7): “os profissionais ‘técnicos’ e ‘especializados’ já teriam naturalizado os comportamentos de subserviência, de forma que iriam [...] aceitar a subordinação àqueles que dominam saberes supostamente inacessíveis a quem não tem formação científica”.

A separação entre planejamento e execução daria o ritmo das rotinas cotidianas industriais tayloristas e fordistas. Os dirigentes e coordenadores concebiam o design dos artefatos e a forma apropriada de fabricá-los; delimitavam a metodologia de trabalho, a velocidade das ações e o racionamento das tarefas; pensando em termos mais coletivos do que individuais, inseriam seus subordinados no bojo de uma esteira fragmentada, em que seu papel se reduzia a pôr em prática aquilo que alguém mais capacitado que ele idealizou. O interessante e, talvez, maquiavélico disso tudo é que o trabalhador, despojado da sua autonomia e mero “apertador de parafusos”, muitas vezes nem se dava conta disso. Inserido compulsoriamente desde a infância na dualidade estrutural e, também muito cedo, sequestrado pela escola (não aquela do ócio reservada às elites), habitou-se a ser como uma peça descartável, dobrável, substituível; como alguém que, por desconhecer as razões do seu ofício e a completude das mercadorias que produzia, deveria ter para si a clareza de que lhe cabia obedecer. Em termos marxistas, poderíamos dizer que a ideologia cumpriu o seu papel; igualmente a partir de Marx, considera-se que a engrenagem funcionava a contexto: produziu-se mais um alienado.

Por tudo isso, pode-se identificar que a dualidade estrutural se consolidou na escola através de uma perspectiva tão visível quanto microfísica de adestramento.

Visível: a análise atenta dos itinerários formativos e curriculares estendidos à classe trabalhadora do “chão da fábrica” assinalaria o reducionismo de uma superespecialização, cujo pacote de conteúdos mínimos continha apenas o razoável para quem fosse se inserir nos procedimentos e atitudes de uma indústria. Desejava-se que fosse formado um cidadão mínimo e útil apenas em condições de mera empregabilidade, alguém limitado seja na ação, seja no pensamento (FRIGOTTO, 2001). Em outras palavras, mais valeria que o indivíduo aprendesse a se adaptar à realidade ao invés de modificá-la, reproduzindo o *status quo* e não percebendo as próprias contradições em que se movimentavam suas condições de trabalho, cultura e política (ARAUJO; RODRIGUES, 2010).

Microfísica, sem dúvida: como nos mostrou Foucault (1987), o dispositivo do disciplinamento pedagógico se instituiu através da disposição das classes, da arquitetura da sala de aula, da cesura do tempo,

das ações punitivas e das avaliações classificatórias ou, mesmo, eliminatórias; tomava para si tanto a personalidade quanto a autoestima do trabalhador: uma máquina eficaz de subjetivação em massa.

A confluência da dualidade estrutural talvez tenha alcançado o topo das suas pretensões classicistas na criação e desenvolvimento da Educação Profissional brasileira ao longo do século XX. É aconselhável, nesse viés, uma leitura atenta do artigo de Moura (2007), que, através de uma revisão bibliográfica e documental das reformas presentes ao longo da implementação da EPT no país, vai elucidando como a EPT serviu, de fato, ao dualismo estruturante das sociedades industriais tayloristas-fordistas. Não irei retomar aqui o texto linha por linha, até porque é mais profícuo uma leitura por completo do mesmo. Quero, porém, destacar a duplicidade desse sistema de Educação e ensino, até mesmo porque, ao entendê-lo, conseguiríamos cogitar até onde poderia ir futuramente, para o bem ou para o mal, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Sabe-se que a Educação Profissional brasileira já se anunciava com a chegada da família Real Portuguesa, em 1808, quando o Príncipe Regente implementou o Colégio das Fábricas. Nos anos seguintes, a Escola de Belas Artes, o Instituto Comercial no Rio de Janeiro e os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos iam incorporando os princípios do ensino profissionalizante nas suas estruturas. Vale destacar, entretanto, que o público alvo desses locais se orientava para o atendimento de jovens economicamente carentes, apresentando uma vertente assistencialista – a própria instalação das Escolas de Aprendizes Artífices e dos colégios agrícolas, liderada pelo presidente Nilo Peçanha em 1909, endereçava-se aos humildes e desfavorecidos (MOURA, 2007). Às elites, por outro lado, reservava-se o privilégio das escolas privadas e confessionais, em que as bases científicas, humanas, artísticas e filosóficas tinham centralidade no percurso curricular.

Com o decorrer do século XX, esse quadro dualista irá se acentuar. Ainda que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova tenha proposto uma educação pública, gratuita e obrigatória e a V Conferência Nacional de Educação, em 1933, exigisse que o Estado assumisse a responsabilidade de disseminar uma educação de qualidade para todos, o que se viu nos anos seguintes foi uma aceleração do dualismo histórico, de forma que se continuou ofertando matrículas relacionadas a ofícios manuais e técnicos para os filhos de pobres e trabalhadores do campo. A terminalidade, com efeito, não se encerrava no acesso ao Ensino Superior, mas no mercado, ora no chão de uma fábrica ou no cotidiano de um espaço agrícola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1961, até tentava estabelecer uma isonomia, no sentido em que permitia àqueles que tivessem passado pelo ensino profissional a oportunidade de manterem seus estudos a nível de graduação. Com a crise de 1964, esse projeto caiu por terra.

Na esteira dos eventos que culminaram na deposição do presidente João Goulart, a Lei 5.692/71, para a Educação Profissional, é a que vem merecendo maior análise. Como explica Moura (2007), tal legislação determinava uma profissionalização compulsória no 2º grau, de forma que todos aqueles

matriculados na Rede Pública e Privada de Ensino deveriam, obrigatoriamente, adquirir uma formação técnica. Na prática, não foi bem assim. Carente de recursos e sem laboratórios adequados, restou às escolas públicas ofertarem cursos baratos, na área técnica da Administração, Contabilidade, Secretariado, etc. A Rede Privada, por sua vez, ignorava a recomendação, mantendo a centralidade nos conhecimentos das ciências, artes e letras. Como resultado, afirma Moura (2007, p. 14): esse projeto “[...] contribuiu para gerar um ciclo negativo, o qual ainda não foi rompido, de deterioração da escola básica pública brasileira que reforça a dualidade entre educação básica e educação profissional”.

Até a LDB de 1996, assistiu-se - seja pela falta de investimentos públicos, seja pelo próprio desinteresse da Rede Privada em desenvolver o ensino profissionalizante - a um decaimento gradual da Educação Profissional obrigatória no país. Nessa nova lei, porém, o problema da dualidade permanece, relativizando a responsabilidade que o Ensino Médio teria no que tange à preparação para o exercício das profissões técnicas e deixando a Educação Profissional, por conseguinte, numa zona de limbo entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, ela passou a ser tratada, nas palavras de Moura (2007), como um apêndice ou, mesmo, modalidade à parte. Aliás, o fato de ela poder ser operacionalizada num modelo concomitante ou subsequente ao Ensino Médio já descompromissaria o Poder Público de empreender um formato educacional que integrasse o ensino do patrimônio científico e cultural às demandas das atividades profissionais. A dualidade histórica, conseqüentemente, se manteria.

Tomando como alicerce essa descrição de um modelo excludente e dualizado, é que, no bojo do materialismo histórico e dialético marxista, viria à tona a reivindicação de uma perspectiva contra hegemônica. É tal base conceitual, inclusive, que referendaria a implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Cabe conhecer um pouco mais de perto essa perspectiva.

## 4 O PROJETO CONTRA HEGEMÔNICO

Caso tivéssemos que resumir o problema que foi colocado nas seções anteriores, acredito que ele poderia resumir-se em um diagnóstico: o modo de produção industrial instaurou a alienação do trabalho e, de forma semelhante, desvinculou-o da Educação. Foi na esteira dessa constatação que Marx construiu sua complexa Filosofia. Sendo o trabalho anteriormente uma experiência originária, a segmentação entre a burguesia e o proletariado viraria de cabeça para baixo algo que, naturalmente, faz parte da nossa sobrevivência e, também, independência. A partir dos efeitos da industrialização, o produto do trabalho deixa de ser a nossa realização para transformar-se em **capital**. A invenção da escola moderna desdobra-se nessa lógica. É fato que a estrutura dualista escolar não se inicia no século XVIII e XIX, e sim com o advento da propriedade. Entretanto, foram os eventos subsequentes à Primeira Revolução Industrial que



trouxeram ao chão da escola as distinções entre as classes, privilegiando a alguns os estudos “elevados” e, à maioria, uma mera introdução às bancadas de trabalhos fabris e manuais.

É contra esse quadro que se colocariam Karl Marx e Antonio Gramsci. Muito embora ambos não tenham sido teóricos da Pedagogia, eles disponibilizaram os trampolins para que, na segunda metade do século XX em diante, a dualidade estrutural escolar fosse posta em xeque pela EPT. O primeiro é um cânone do século XIX; o segundo, por seu turno, foi um dos principais responsáveis por uma espécie de atualização do materialismo histórico-dialético aos arranjos espaço-temporais do século XX.

Marx, ao contrário de Hegel, tinha ressalvas sobre a capacidade de o Estado promover a emancipação intelectual dos indivíduos. Sua posição era clara: esse havia sido erguido sob os alicerces da sociedade burguesa, de forma que sua estrutura serviria aos interesses da classe dominante. Com esse cenário, seria surpreendente se a burguesia oferecesse à classe trabalhadora o seu pleno desenvolvimento cultural e científico – e a lógica dualista está aí para comprovar a tese marxista. O projeto contra hegemônico de Marx, nesse direcionamento, é bastante sóbrio naquilo que se aplica à reforma das instituições escolares: dever-se-ia promover a união entre instrução e trabalho, algo que ficaria conhecido por politecnia ou educação politécnica (MARX, 2004).

Conforme nos explicam Moura, Lima Filho e Silva (2005), os princípios da politecnia se baseavam em uma junção entre educação intelectual, física e tecnológica, isto é, um currículo que transmitiria aos jovens as características dos processos produtivos e elementares de todos os ofícios. Olhando atentamente, podemos perceber que existe aqui uma diferença entre técnica e tecnologia, já que a primeira se referiria à simples instrução de rotinas e procedimentos mecânicos, enquanto a tecnologia iria mais além, articulando teoria e prática. Ao desertar da alienação pelas vias da politecnia, o trabalhador chegaria ao mais alto estágio de formação humana, em que o acesso às artes e às ciências lhe encaminhava para a ultrapassagem da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, uma vez que dominaria as etapas do trabalho produtivo e efetivaria relações entre produção e cultura. Assim, poderia fazer-se agente histórico, construindo mudanças qualitativas no seu entorno. A proposta de instrução intelectual, física e tecnológica de Marx, com efeito, reafirma o ideal da formação humana na sua integralidade, portanto incongruente com a sociedade industrial do século XIX. Justamente por isso, foi uma orientação revolucionária.

Gramsci vive em outro momento (o século XX) e em outra sociedade (a italiana). Porém, naquilo que entende por Educação, seus escritos convergiram com os de Marx. Como apresentação a esse autor, duas terminologias nos serão muito caras: a escola “desinteressada” e “unitária”. O primeiro termo é formidável: corolário das duas classes de cidadãos, o currículo se desdobrou majoritariamente num modelo “interessado”, que, de maneira precoce, encapsulava os jovens desfavorecidos num ensino profissionalizante, em que as demandas do mercado ritmavam os processos de ensino. Enquanto isso, a

escola desinteressada-do-trabalho visava atender aos desejos e às aspirações de uma elite privilegiada: sem a obrigação prematura de ter que trabalhar, os filhos dos burgueses recebiam um programa humanista e universal que poderiam aproveitar aos poucos, sem a pressa daqueles que, por mera sobrevivência, tinham que trabalhar. O termo “desinteresse” não se trata de algo inútil, mas sim que mira objetivos de longo alcance, cujos frutos só podem ser colhidos às custas de paciência e espera. Ora, o filósofo italiano não defenderia a extinção da escola desinteressada-do-trabalho: opostamente, o objetivo seria superar a dicotomia interesse/desinteresse, propondo uma mesma escola para todos (GRAMSCI, 2001). Fundada no mesmo padrão do ensino desinteressado, o projeto assumiria outro nome: a “escola unitária”.

De inspiração humanista e com o intuito de fomentar uma cultura geral, a ideia unitária preconiza como princípio educativo a junção entre o *faber* e o *sapiens* ou, em outras palavras, que a racionalidade industrial não abstraia do trabalhador a intelectualidade. Por outro lado, também não abdicaria de apresentar ao aluno o mundo do trabalho nas suas dimensões ontológicas e históricas. Consequentemente, Gramsci (2001) pega para si da escola desinteressada o currículo científico, filosófico e cultural para, com a sua concepção, vinculá-lo de modo integrado às questões do trabalho. O aluno, não importa a sua proveniência de classe, receberia uma educação completa, abrangendo os saberes científicos e tecnológicos necessários não apenas ao trabalho produtivo, mas principalmente a uma vida feliz, em que as artes e a fruição coexistem com a transformação da realidade (NOSELLA, 1992). Como resultado, isso tudo significaria uma formação omnilateral, implicada pela anexação entre cultura, ciência e trabalho.

Com uma âncora na politecnia marxista e, com a outra, na concepção de escola unitária de Gramsci, o Brasil talvez tenha sido um dos países, no início do século XXI, que mais tenham tido a iniciativa de transformar em ato esses ideários. Refiro à RFEPCT. Como sabemos, ela não vem de hoje, sendo que acompanhou o próprio desenvolvimento econômico e social do país ao longo do século passado. Entretanto, com a implementação dos Institutos Federais a partir do ano de 2009, de fato entramos no mapa da Educação mundial, através de um projeto que possuía características notoriamente inovadoras. Como contam Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), nos eventos e discussões que antecederam a Lei 11.892, de 2008, já causava estranheza a apresentação da proposta que orbitava em torno do termo “Instituto”. Historicamente, o status de produção do conhecimento científico e cultural esteve representado pelas universidades.

Inspirado em parte no modelo das universidades públicas, mas nascendo sobre as raízes dos antigos CEFETS, um Instituto teria que se erguer em meio a caminhos que seriam traçados durante a caminhada. Ao efetuar seus próprios referenciais demarcadores, não seria um exagero afirmar que o novo desenho da RFEPCT se desenvolvia em meio a um grande desafio. Em primeiro lugar, os campi se obrigariam a oferecer educação tanto básica quanto superior, lastreando ambas por critérios de práticas tecnológicas e científicas. Por outro lado, eles teriam que assumir um protagonismo regional, assumindo

juntos com as lideranças locais a responsabilidade de trazer desenvolvimento ao espaço de entorno. Não menos importante, é destacado no próprio documento norteador da RFEPCT que o próprio trabalho deveria assumir centralidade nas práticas pedagógicas; no entanto, não se trataria de uma mera questão de empregabilidade, cujo objetivo principal seria responder às exigências aligeiradas do mercado (BRASIL, 2008). O foco reside na relação dos institutos com o mundo do trabalho, o que significa formar sujeitos com espírito crítico, inovador que se mostrariam competentes e autônomos em situações variadas. Por último, a questão da verticalidade. Não é raro que um campus de dimensões pequenas da rede, localizado em uma região periférica, ofereça vagas do Ensino Médio à Pós-Graduação.

Ao olharmos seja as diretrizes orientadores da RFEPCT, seja a própria configuração dos Institutos Federais, não seria preciso encontrar referências às obras de Marx e Gramsci para perceber que, de alguma forma, a concepção desses teóricos faz sombra ao projeto alavancado a partir de 2009. Por outro lado, existem alguns textos que hoje são considerados fundamentais para entendermos as condições de possibilidade para a transformação da EPT na contemporaneidade. Quando os estudamos, é possível tanto entender o nó central que explica de onde vem e para onde deveria ir a RFEPCT, como apontar algumas ameaças a esse empreendimento que, é possível afirmar sem exageros, encontra-se ainda sob fogo cruzado. Antes de finalizar essa seção, vale trazê-los ao debate. Para tanto, dividi-los-ei por meio de três *topoi* que aparecem frequentemente nas suas problematizações: a) o combate às pedagogias das competências; b) a politecnia; c) a “travessia”.

#### **4.1 Contra o pragmatismo das competências**

Na esteira de um movimento que ponha em funcionamento a Educação Profissional e Tecnológica, uma das críticas mais presentes nessas bases conceituais apontam para as chamadas *pedagogias das competências*. Tanto como uma ameaça quanto enquanto obstáculo à escola unitária e politécnica, os teóricos mais citados da EPT são unânimes em concordar com um pressuposto basilar: a educação omnilateral deve entrincheirar-se do pragmatismo arrolado em tais práticas pedagógicas.

Frigotto (2001, 2007) considera as pedagogias das competências projetos burgueses, sendo veiculados por reformas curriculares que atendam às demandas do mercado. É parte de uma estrutura societária indexada a um tipo de capitalismo associado e dependente, cujo interesse vai de encontro a um Ensino Médio verdadeiramente emancipatório. Justamente por isso, as pedagogias da competência se alicerçam numa visão, segundo Ramos (2008), utilitarista, pois se atêm a uma concepção reducionista do trabalho; nessa, as necessidades são imediatas e puramente técnicas, de forma que uma formação levada a bom termo se assemelharia a um tipo de adestramento profissional.

Uma outra crítica bastante contundente é encontrada no texto de Araújo e Rodrigues (2010), em que, sob as bases conceituais da EPT, realiza-se uma dissecação sobre a introdução das competências no currículo da Escola Básica. Conforme eles explicam, o solo originário sobre o qual se edificam tais pedagogias adviria do pragmatismo de John Dewey. Nesse sentido, o conhecimento é produzido pelas condições materiais da realidade, sendo a prática mais importante do que a teoria. Com um cunho parecido, as pedagogias das competências propõem uma adaptação do aluno ao estado econômico de uma região; como a economia de mercado é mutável e imprevisível, caberia à escola proporcionar aos estudantes procedimentos flexíveis, com o objetivo de que eles pudessem inserir-se rapidamente numa disposição do capitalismo hegemônico. Os objetos de cada componente curricular, tal como os conteúdos transmitidos, deveriam seguir esse direcionamento.

Araújo e Frigotto (2015), por seu turno, vão mais além, chegando a taxar as pedagogias das competências como práticas modistas que, malgrado apresentem verniz liberal, assumem um notório descompromisso com a transformação da sociedade. Como tais didáticas abrem mão de problematizar a realidade, não se preocupam com a transmissão de saberes culturais que possam carregar em si mesmo potências para questionar o *status quo* vigente. Duarte (2001), nessa mesma linha de raciocínio, sinaliza com veemência os perigos que as pedagogias das competências carregam. Por retirarem da escola a tarefa de comunicar à juventude um conhecimento objetivo, fazem, por tabela, uma espécie de deserção coletiva às verdades de um capitalismo excludente e desigual. Nas palavras desse autor, (2001, p. 28): esse movimento pedagógico hegemônico acaba por ser um “[...] instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites”.

Em resumo, enquanto os princípios fundamentais da EPT assumem a realidade como contraditória e injusta, com as pedagogias das competências o fluxo é inverso. Decorrente de um encobrimento das relações reais idealizadas pelo capitalismo, elas negam ao estudante aquilo que pode fazê-lo sujeito político e histórico. Mais do que isso, ameaçam-no com um engodo discursivo ancorado na ideia de uma sociedade dinâmica, em que os conhecimentos históricos e científicos não teriam utilidade. Oferece-lhe tão somente os requisitos indispensáveis para inseri-lo velozmente na exploração do trabalho, como uma mão-de-obra descartável que deve habilitar-se ao eterno retorno de mais e mais recomeços profissionais. No final das contas, daria para se dizer que as competências nada mais seriam do que a volta de uma página que insiste em não ser virada.

## 4.2 A urgência da politecnia

Com a politecnia, a concepção é outra. No afã de oferecer à classe desfavorecida dos trabalhadores elementos que pudessem emancipá-los, a educação politécnica sabe que não pode abrir mão da vinculação entre o conhecimento propedêutico e a inserção no mundo do trabalho. Todavia, o que difere o berço politécnico da simples instrução arraigada na Pedagogia das Competências é que não existe no primeiro o descompromisso com a transmissão de um patrimônio cultural, científico e histórico. Assim, a politecnia estabelecerá uma dupla função, que atenderia tanto às necessidades prementes daqueles que precisam trabalhar quanto ao direito que esses possuem de conhecer os saberes acumulados pela humanidade.

Com essas credenciais, a EPT ideal promoveria aquela base preconizada por Ramos (2008): o projeto de educação unitária presente em Gramsci, em que o conhecimento é garantido para todos, independentemente da classe pertencida. O aluno não é visto como mera mão de obra adaptável ao capitalismo que se impõe: antes pelo contrário, ele se integraria a uma tripla dimensão subjetiva e objetiva, em que se valoriza a concepção humana, profissional e escolar. Com esse currículo ofertado, possibilitar-se-ia ao estudante o controle sobre o seu futuro, pois lhe seria possível realizar múltiplas escolhas. Essas prerrogativas não se relacionam, porém, àquilo que entendemos por polivalência. Como bem explica Ciavatta (2005), não interessa à EPT produzir mais um trabalhador pós-industrial, capacitado a manejar múltiplas máquinas simultaneamente. O sujeito politécnico, com efeito, não é um polivalente, mas alguém que, devido à passagem por uma educação integrada, atinge critérios de ordem física, mental, cultural, política, científica e tecnológica.

A visão de Moura, Lima Filho e Silva (2015) serve como um complemento à discussão em torno da politecnia. Pensando com o auxílio desses autores, isso significaria defender que o currículo não penda nem para a teoria (própria da escola tradicional), nem para a prática (como na dualidade histórica), mas que procure uma vinculação inextricável de mão dupla. A partir do momento em que ambas se fundem, a realidade serve como mola propulsora da construção do conhecimento que, nesse viés, age perante as condições materiais. É por isso que, na politecnia, os conteúdos desejáveis devem ser aqueles que sejam socialmente úteis (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Nas palavras de Saviani (2007), trata-se de engendrar um domínio dos fundamentos científicos por parte dos alunos, de maneira que construam soluções para os problemas postos pela vida; com isso, superar-se-ia a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Kuenzer (2002), por sua vez, comenta que na junção entre o conhecimento teórico e prático as barreiras artificiais impostas pelas disciplinas são corroídas pela integração orgânica dos saberes.

É possível dizer que esse projeto contra hegemônico tem um notório compromisso com a transformação social, não somente devido ao fato de as próprias teorias serem revigoradas pela prática

cotidiana. Bem além disso, o que está em jogo aqui é a operacionalização de uma educação laica, pública, obrigatória e gratuita, em que os ideários unitários gramscianos são manejados em favor da formação de sujeitos autônomos, protagonistas e críticos; em suma: cidadãos ativos (FRIGOTTO, 2001).

Uma leitura mais atenta dessa proposta poderia questionar se a emergência de um profissional que mescle o uso da inteligência com a atividade laboral não estaria em consonância com aquele tipo de sujeito requisitado pelo capitalismo contemporâneo. Essa mesma leitura poderia concluir que a EPT estaria acompanhando a acumulação flexível do capital e, portanto, forjando a capacitação de mão de obra própria ao toyotismo. Em outras palavras, aquelas características de que a classe hegemônica mais estaria precisando. Bem, pelo menos na visão daqueles teóricos que fornecem ancoragem à EPT, não é disso que se trata. Porém, é necessário entender a politecnia como uma solução temporária.

### **4.3 Caminhos provisórios: a travessia**

Existe uma espécie de ponto pacífico nas teses contemporâneas sobre a educação unitária e/ou politécnica: pensar o projeto da EPT como uma travessia em direção a uma nova configuração de sociedade. Vejamos como.

Com o apoio de Moura (2007), seria viável conjecturar que a EPT não se trataria de uma concessão à economia de mercado capitalista, tampouco um engendramento de mão de obra flexível e volátil. Conforme explica esse autor, a justificativa para que a escola da classe trabalhadora continue a ter o trabalho como princípio organizador se sustenta pela estrutura da sociedade brasileira: proveniente de um capitalismo dependente e, também por isso, detentora de uma das maiores desigualdades do mundo, seria uma utopia se os pobres pudessem, de fato, dedicarem-se apenas aos estudos da arte, da ciência e da cultura. Entretanto, devido às condições materiais que lhes são apresentadas desde muito cedo, os jovens se veem pressionados a entrarem precocemente no mundo do trabalho. A educação politécnica, nesse sentido, dissemina uma solução possível, em que os mais desfavorecidos podem preparar-se profissionalmente sem que lhes seja negado o acesso ao conhecimento elevado, crítico e tecnológico. Uma vez inseridos nessa junção curricular, esses alunos teriam em si potencializados os elementos que fariam desabrochar, futuramente, uma sociedade socialista, justa e igualitária.

Ramos (2008) defende que a travessia da escola politécnica/unitária edifica as condições para a superação da proposta educacional burguesa. Com argumentação análoga àquela de Moura, essa autora concorda que a juventude brasileira não pode, em sua maioria, dar-se ao luxo de adiar o ingresso nas atividades econômicas. Por tabela, enquanto o Brasil permanecer sob a estratificação de classes assimétricas, também não se poderia conjecturar um Ensino Médio que desertasse da função de assistir aos jovens no processo de profissionalização, mas se aparentemente, a EPT obedece ao mercado, na sua

essência estariam sendo plantadas as sementes para um futuro diferente, em que os trabalhadores, emancipados, assumiriam o lugar da classe dirigente.

A travessia institui um percurso provisório. Ela é ponto de partida, não de chegada. A bússola teleológica, com efeito, faroliza a emergência de uma escola socialista, em que a omnilateralidade é ancoragem fundadora; a EPT, nas suas diversas modalidades, mas principalmente no Ensino Médio integrado, estabelece as gêneses para uma transformação do capitalismo de dentro para fora (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Põe-se um ponto final naquele dualismo que adentra os jovens para os requisitos imediatistas do capital. Não retira da classe trabalhadora, é verdade, a obrigação de ter que trabalhar; no entanto, passa a lhe oportunizar uma formação em que os aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos compõem um conjunto indissociável. Para as gerações futuras, é essa oportunidade hoje hidratada que asseguraria posteriormente, segundo Moura; Lima Filho; Silva (2015, p. 1072): “[...] aos jovens das classes populares concluir a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensar em uma profissão”.

Vale dizer que esse futuro viria a calhar com as previsões que vêm sendo feitas a respeito do capitalismo. É sinalizado por diversos intelectuais, dentre eles De Masi (2000), que é certo que as máquinas assumirão grande parte do trabalho socialmente necessário, liberando o tempo dos homens e das mulheres para atividades que envolvam o ócio e o seu usufruto. Saviani (2003) explica que tal movimento já pode ser sentido na maioria dos arranjos produtivos. Infelizmente, os frutos dessa transformação tecnológica vêm sendo aproveitados apenas por uma pequena parcela da humanidade, ao passo que a massa de trabalhadores permanece tendo que se submeter a trabalhos repetitivos e/ou manuais. Eis que a politecnicidade objetiva captar essas contradições, posto que dá a chance para os desfavorecidos desenvolverem-se intelectualmente (SAVIANI, 2003).

Penso que as marcas de referências e os pilares norteadores foram demarcados: conseguimos apreender os posicionamentos políticos, educacionais e pedagógicos que escudam o projeto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Caso pudéssemos resumi-lo um pouco mais, eu arriscaria dizer que ele tem um adversário claro: a dualidade estrutural; um núcleo-duro: a escola politécnica e unitária; um pináculo projetado: o socialismo. As regras do jogo estão postas, os procedimentos foram desenhados. Resta-nos por último problematizar se, entretanto, todo esse arsenal não vem sendo pego no contrapé por aquilo que ele mais rejeita e pior, sem que esteja percebendo tal apropriação. Na última seção, proponho discutirmos o neoliberalismo.

## 5 UMA BREVE TESE: A EPT PRECISA PROBLEMATIZAR MAIS O NEOLIBERALISMO

Quando Corazza (2001), em *Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo*, disse-nos que talvez já não conseguíssemos mais identificar os grandes inimigos de uma educação laica, pública, obrigatória e de qualidade, tal texto não deixou de causar mal-estar. Ao colocar dois documentos díspares frente a frente, essa autora imaginava que encontraria neles a cisão discursiva que evidenciaria uma polarização em curso. Afinal, num oposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, eram interpretados por pesquisadores como exemplos da introdução vigorosa do neoliberalismo na Educação. No outro polo, o Movimento Constituinte Escolar, currículo feito pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no momento em que governava o Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2000, foi um documento construído com ampla consulta popular e contando com a colaboração de coletivos alternativos, dentre eles o Movimento dos Sem Terra (MST). Aparentemente, direcionamentos antagônicos. À luz de uma descrição rigorosa, tijolos do mesmo barro. Em ambos, emergiam a interdisciplinaridade, o pensamento crítico, o espírito interventor. Os dois defendiam o estudo do meio, a construção da cidadania, a defesa do espírito democrático; em termos pedagógicos, nenhum deles abdicava de dizer que a escola deveria ser urgentemente reformulada, dando maior valor à aprendizagem e aos conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a ele resolver problemas na sua realidade. Foi com certo pessimismo que Corazza (2001, p. 112) encerrava o texto dizendo que as fronteiras já não estavam mais claras, não sabíamos mais dizer claramente o que defendiam nossos inimigos; em várias situações, “dizíamos a mesma coisa que aqueles currículos contra os quais lutamos”.

Creio que um alerta semelhante poderia ser engatado às condições de possibilidade para a Educação Profissional e Tecnológica. Isso porque, ao procurarmos avançar pelas mesmas trilhas abertas por Corazza, talvez nos perguntaríamos se as principais linhas de força da EPT já não estariam sob o fogo cruzado de dadas ordens discursivas hegemônicas. Mas, para tanto, caberia perscrutar como foi a emergência da escola moderna – um modelo institucional, aliás, hostilizado pelas bases conceituais da EPT.

Segundo Foucault (1987), em meio aos séculos XVII e XVIII, diversos dispositivos foram implementados com o objetivo de incluir a população numa teia produtiva embrionariamente capitalista. Com a finalidade de abastecer o Estado de riquezas e fazê-lo mais forte, foi necessária a gerência de uma população, procurando engendrar corpos dóceis e saudáveis. Os exemplos dados em *Vigiar e Punir* são impecáveis. Separados, distanciados, seriados, compartimentados, os indivíduos, segundo Foucault (1987, p. 123), foram submetidos a um disciplinamento espacial que “[...] tendia a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir”. O caso da escola é exemplar. Antes orgânica, tornou-se seriada, através de sequências e períodos específicos que se davam de uma etapa a outra; do mais simples



ao mais difícil; do mais prematuro ao mais desenvolvido. Por outro lado, os encaixes pedagógicos produziram uma gestão rigorosa do tempo e do espaço, ancorados na avaliação classificatória; o intuito era o de introduzir uma micromecânica do poder na arquitetura escolar a fim de formar subjetividades adequadas ao novo arranjo de produção, isto é, o da industrialização. É verdade que a elite não estava imune aos procedimentos clássicos da escola moderna e a própria organização curricular em termos de disciplinas já nos ilustra como as relações entre corpo, trabalho, capital e fábrica aconteciam de modo imanente. A diferença, nesse caso, seria no futuro endereçado para os alunos pertencentes à classe dominante: tendo à disposição o conjunto completo de conteúdos históricos e científicos, essa matriz curricular lhes encaminharia para os cargos em nível de direção.

Não é difícil concluir que a escola moderna ofereceu uma série de elementos imprescindíveis à industrialização e ao modo de produção taylorista/fordista. Através de um movimento recursivo, também esses arranjos passaram a ditar os rumos do currículo e da arquitetura escolar. Claro. Ademais, a EPT sempre partiu desses eventos para elaborar a sua crítica referente ao dualismo estrutural. No entanto, a reflexão que pode ser feita nos induz a pensar se, com um decaimento do fordismo clássico, também a escola não haveria de sofrer transformações no interior das suas práticas. Caberia problematizar se com essas mesmas mudanças o Estado, na sua função anterior de provedor do Bem-Estar social e garantidor do consumo em massa, também não teria que elaborar novas diretrizes de governo. A resposta para ambas as questões é positiva.

Começemos pelo fordismo: sabemos que esse se ancorava no tripé produtividade-intensidade-economia. Por um lado, isso requereria uma especialização funcional dos seus trabalhadores, que assumiam funções repetitivas e compartimentadas. Por outro, operacionalizava uma verticalização até então inexistente, resultando numa fabricação veloz e em alta quantidade. O corolário era uma produção homogênea e em massa, capaz de abastecer grandes populações em pouco tempo. Com o apoio do Estado de Bem-Estar Social, garantia à maioria as benesses do consumo de bens duráveis e não-duráveis a preços atraentes.

A História nos mostrou, entretanto, que a hegemonia fordista se enfraquece no final da primeira metade do século XX. Com a sua produtividade homogênea, seus trabalhadores especializados e uma enorme quantidade de bens estocados sem a certeza de que seriam consumidos, a organização social que começava a se impor desertava, por tabela, daqueles tecnicismos. As razões são inúmeras: a concorrência das potências asiáticas e sul-americanas, a transição demográfica no bojo das economias desenvolvidas, o crescente individualismo e as inovações tecnológicas no mundo do trabalho nos trazem exemplos dessa ruptura no modo de produção capitalista. A flexibilidade do *toyotismo*, por sua vez, apresentava uma elevada automação dos arranjos industriais, demandando trabalhadores polivalentes e excluindo, a reboque, os especialistas; engendrava produtos customizados, cujas características atenderiam aos desejos

de cada um; por fim, a produção puxada e flexível acompanhava as demandas imediatas, prescindindo de estoques e planejamentos a longo prazo. De fato, o *just-in-time* do *toyotismo* acompanhava o sinal daqueles novos – e incertos – tempos. Não por acaso, ele ofereceu as condições para a implementação dos vínculos empregatícios temporários e terceirizados.

As propostas no bojo da razão de Estado desenvolveram-se na mesma esteira da acumulação flexível do capital. Até a década de 1930, era nítido tomar por base que caberia aos aparatos estatais tornar as multiplicidades humanas produtoras ao comércio e dóceis ao trabalho e ao consumo. No entanto, quando esses alicerces caem por terra com a emergência dos arranjos flexíveis, dos planos estratégicos a curto prazo e da obsolescência planejada em grande escala, o Estado seria intimado a concatenar-se a tais disposições. Em outras palavras, seria um tanto quanto temerário manter políticas ancoradas em direitos trabalhistas, regimes previdenciários e ações intervencionistas quando a previsão do futuro se havia tornado uma atividade arriscada e, não raramente, impossível. Em suma, o Estado haveria de adaptar-se. Foi o que ele fez. A resposta se chama neoliberalismo.

Em primeiro lugar, é de grande valia saber que o pensamento neoliberal não se desenrola na mesma esteira em que o liberalismo clássico foi edificado. As primeiras reflexões neoliberais, a partir do final da década de 1930, localizaram no seio daquela escola econômica uma espécie de fadiga. Lembremos da série de defeitos engendrados à sombra do liberalismo dogmático que têm no débâcle de 1929 o seu evento mais famoso. Por outro lado, o sonho do *laissez-faire* transformou-se em pesadelo com o aumento dos oligopólios e monopólios, a influência dos rentistas e as corrupções advindas da esfera política (DARDOT; LAVAL, 2016). Mesmo aqueles estados que seguiram o mote liberal pagaram o preço de não acompanhar as mutações do capitalismo, os conflitos de classe e a ameaça à propriedade privada. Já as respostas ao liberalismo, por seu turno, não foram menos conturbadas: poderíamos citar o protecionismo alfandegário, o socialismo real, a economia planificada e o intervencionismo keynesiano como práticas que foram consequências do projeto liberal (FOUCAULT, 2008). Assim, que tenhamos claro que o pensamento neoliberal teve um desejo de manter distância daqueles axiomas dos séculos XVIII e XIX. Obviamente, não se poderia encontrar um desejo de abandono ao capitalismo e à economia de mercado.

Mas o que, a rigor, tornava o neoliberalismo um discurso inédito?

Pode-se assinalar a seguinte diferença: os primeiros neoliberais sequer questionavam, ao contrário da mão invisível de Adam Smith, se o Estado deveria ou não se ausentar das questões econômicas. Para eles, é uma atividade da qual o Estado **nunca** deveria desertar. O cerne do problema seria mais ou menos o seguinte: como seria possível colocar o Estado *a serviço do mercado*, ou, como bem diria Foucault (2008, p. 159), “[...] um Estado sob a vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado”? As respostas para essas perguntas começaram a ser desenvolvidas no Colóquio Walter Lippmann

(1938), posteriormente nos grupos de estudos das escolas austríacas e chigaqueanas, até chegar aos encontros atuais na Comissão Trilateral e no Fórum Econômico Mundial de Davos.

Mas que maneiras foram sendo pensadas para colocar o Estado e os seus aparelhos a serviço do mercado? Primeiramente, por estar obediente à economia de mercado, ele deveria investir em capital humano, essa é a sua principal função. Nada de muito novo, correto? Não é bem assim. Sabemos que a escola moderna, como aparelho estatal, já fornecia corpos dóceis ao capitalismo industrial. Porém, com a emergência da acumulação flexível, as regras do jogo foram mudadas, de modo que, se antes o cerne da subjetivação se baseava num indivíduo adestrado, eis que agora o mercado precisaria de sujeitos maleáveis e dispostos a “aprender a aprender”. Trata-se de um processo de inesgotável formação continuada, que forçaria o sujeito a tornar-se empresário de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016). Em contrapartida, com a incerteza presente no capitalismo contemporâneo, nem o capital e muito menos o Estado poderiam oferecer quaisquer garantias que sejam ao trabalhador. As próprias guerras fiscais entre os municípios, estados e países nos demonstram que o que vale para hoje deixa de valer para amanhã, sendo assim uma loucura considerarmos que possa existir um emprego para a vida inteira. Não é coincidência que caiba também ao Estado, no viés neoliberal, preparar os sujeitos para a guerra de todos contra todos na terra do salve-se quem puder. Atentemos para os dispositivos em curso que forçam não só os alunos, mas também as próprias escolas, a competirem entre si, criando o que Veiga-Neto (2013) chamou de “delírios avaliatórios”.

Compete-me responder o que tem a Educação Profissional e Tecnológica a ver com esses equipamentos neoliberais. Utopicamente, nada. Em termos práticos, quase tudo. Eu sei, e o leitor também sabe, que apenas essa passagem rápida pela deontologia neoliberal já nos fornece elementos para contrapô-la ao projeto preconizado por Marx, Gramsci & Cia. Também reconheço que muitos dos teóricos que capitaneiam a EPT contemporânea estão cientes da ruptura realizada seja pelo neoliberalismo, seja pela acumulação flexível do capital. Em tese, estaríamos vacinados. Entretanto, naquelas características que se referem propriamente às configurações curriculares, às didáticas hoje celebradas e aos trabalhos pedagógicos defendidos como os mais adequados à contemporaneidade, encontraríamos elementos para identificarmos como, de fato, já haveriam provas de que a EPT vem sendo vampirizada pela subjetividade neoliberal.

Trago à luz o caso da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Embora frequentemente lance âncoras nas teleologias mais nobres e virtuosas da EPT, esse macroprojeto assume, no interior das centenas de *campi* em que opera, uma série de medidas pedagógicas que cristaliza muito daquilo que o neoliberalismo vem defendendo nas suas premissas. Ora, por mais que se apresentem como emancipatórias, não há como não traçar uma aproximação entre as pedagogias progressistas e o discurso neoliberal (VEIGA-NETO, 2000; COSTA, 2009). Recordemos, por exemplo, das metodologias

que instigam o aluno a resolver problemas em sala de aula: trata-se de um tipo de simulação da realidade, cujo objetivo se relaciona à formação de empresários de si mesmos. Nessas pedagogias ativas, pode-se localizar uma centralidade no cotidiano, que assume maior importância do que os conteúdos propedêuticos clássicos. Enquanto isso, os fundamentos da Pedagogia de Projetos, em que os alunos escolhem o que estudar segundo seus interesses, aproxima-se da liberdade de escolha necessária a um consumidor. Ainda que seja importante a escola forjar a autonomia e a criatividade, fica difícil negar que esse sujeito fabricado se assemelha justamente àquilo que a contemporaneidade profissional mais requer. Até mesmo a interdisciplinaridade não ficaria de fora desse encapsulamento, posto que uma das características mais notórias no *toyotismo* é o trabalho em equipes, a partir de temas direcionadores.

Seguindo esse fio condutor, não é raro encontrarmos em planos de disciplina, projetos pedagógicos de curso e, inclusive, em planejamentos estratégicos de diversos Institutos Federais, a ode à cultura do empreendedorismo. Aquele que empreende não seria tal como o sujeito produtor endereçado pela organização industrial tradicional, que produzia mercadorias para posteriormente trocá-las. Opostamente, o empreendedor efetua um trabalho continuado sobre si mesmo, potencializa seu capital humano de modo que seja mais ativo; ele desenvolve estratégias de competição, de modo que possa inclusive vender-se, fazendo assim sucessivas propagandas da sua imagem. Segundo Costa (2009, p. 177), Investindo sobre si mesmo, tomando decisões, assumindo riscos e realizando cálculos e prognósticos, “[...] transmuta-se, assim, num indivíduo micro-empresa.

Entrementes, uma última constatação desse deslocamento de importância do ensino à aprendizagem aparece no papel atribuído ao trabalho pedagógico do professor da Educação Profissional e Tecnológica. Supostamente responsável por desenrolar a junção entre teoria e prática, técnica e tecnologia, nessa conjuntura ele passaria a ser um gestor de competências, competindo-lhe orientar seus alunos para serem fortes em situações arriscadas e problemáticas no mundo dos negócios. Igualar-se-ia a mais um entre outros tantos managers, experts, gurus e *coachs* que só veem sentido naquilo que envolveria utilidade, aplicabilidade e inovação.

## **6 CONCLUSÃO: POR UMA EPT EM ESTADO DE VIGILÂNCIA**

Este texto funcionou como um inventário panorâmico dos embasamentos filosóficos e conceituais que deram guarida à crítica do dualismo estrutural na Educação brasileira. Foram esses mesmos esteios que forneceram um princípio ético, estético e político sobre os quais a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica expandiu-se, com notoriedade, na última década. Não tenho nenhum receio de afirmar que é preciso defender a RFEPT. É por esse motivo que me dediquei à descrição de como, de fato, vem funcionando o projeto de subjetivação neoliberal. Sob esse pano de fundo, surpreende

conceber que, em certos procedimentos pedagógicos e curriculares, a RFEPT vem sendo mais neoliberal do que nunca.

Seria uma grande ingenuidade catastrofizar por completo as pedagogias ativas, as metodologias participativas e outras formas de transformar as escolas em unidades empresárias de negócios. Eu estaria negligenciando o fato de que esses mecanismos poderiam, contraditoriamente, forjar sujeitos críticos, conscientes e, logo, cidadãos. Ora, a própria dualidade estrutural não impediu que milhares de alunos fossem emancipados e, posteriormente, libertados de uma situação pretérita de desvantagem econômica, política e social. Por isto, não se trata de escolher “assim” ou “assado”. A realidade é bem mais complexa do que os logicismos binários poderiam suportar. Tal tessitura não nos impede, no entanto, de ficarmos atentos. O projeto neoliberal está em curso e avança com surpreendente facilidade. As utopias da EPT expulsam-no pela porta, mas ele parece entrar pela janela. É claro que a decisão de manter a guarda levantada cabe a cada um, mas não se poderá dizer que o aviso não foi dado, nem será possível fingir surpresa quando os conteúdos se transformarem definitivamente em competências, as disciplinas em unidades científicas aplicadas, o professor em gestor de saberes vocacionais e o currículo, finalmente, só será aprovado pelos respectivos colegiados quando desenvolver minuciosamente os termos “arranjo local” e “inovação”.

Marx, nos seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, dizia que não bastava substituir o capitalismo por outro modo de produção sem tornar claros para a população os efeitos da propriedade privada e do individualismo; nas suas palavras, chegar-se-ia numa espécie de “comunismo grosseiro”, em que os sujeitos ainda permaneceriam contaminados pela inveja e mesquinha inerentes ao capital. Tenciono tais reflexões para a Educação Profissional e Tecnológica: não faz sentido pensá-la como “travessia” para uma sociedade socialista quando os veículos dirigidos são produzidos por uma fábrica neoliberal...

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio-ago. 2015.

ARAÚJO, R. M.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. *Boletim Técnico do Senac: Revista de Educação Profissional*, v. 36, n. 2, maio.-ago. 2010.

BARATA, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. *Boletim Técnico do Senac: Revista de Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set.-dez. 2008.

BRASIL. MEC/Setec. *Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: MEC/Setec, 2008.

- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005.
- CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- COSTA, S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio.-ago. 2009.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DE MASI, D. **O ócio criativo**: entrevista a Maria Serena Palieri. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan.-jun. 2001.
- FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.
- MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 23, n. 2, 2007.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PACHECO, E.; PEREIRA, L.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan.-jun. 2010.
- RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan.-abril. 2007.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: FAVACHO, A.; PACHECO, J.; SALES, S. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013.