



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
(UNIFESSPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS TERRITORIAIS E
SOCIEDADE NA AMAZÔNIA - PDTSA**

RENATO NORONHA MARTINS

**TOYOTIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ: *Campus* Industrial de Marabá e a
expansão do capitalismo na Amazônia**

**MARABÁ - PARÁ
JUNHO - 2014**

RENATO NORONHA MARTINS

**TOYOTIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ: *Campus* Industrial de Marabá e a
expansão do capitalismo na Amazônia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – PDTSA/UNIFESSPA - ligado a linha 1 de pesquisa: Estado, Território e Dinâmicas Socioambientais na Amazônia, como parte final dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Congílio

**MARABÁ - PARÁ
JUNHO - 2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Josineide Tavares, Marabá-PA)

M379t Martins, Renato Noronha
Toyotização do currículo do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará: Campus Industrial de Marabá e a expansão do
capitalismo na Amazônia / Renato Noronha Martins. – 2014.
172 f.; 30 cm

Orientador: Prof. Dra. Célia Regina Congílio.
Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas
Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará.

Inclui referências e anexos

1. Educação profissional – Marabá, (PA). 2. Ensino profissional –
Currículos. 3. Formação profissional. 4. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Pará – Marabá (PA). I. Título.

CDD - 22 ed.:370.113098115

RENATO NORONHA MARTINS

**TOYOTIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ: *Campus* Industrial de Marabá e a
expansão do capitalismo na Amazônia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - PDTSA/UNIFESSPA - ligado a linha 1 de pesquisa: Estado, Território e Dinâmicas Socioambientais na Amazônia, como parte final dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Orientadora: profa. Dra. Célia Regina Congílio

Data de Aprovação: Marabá, 18 de Junho de 2014.

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: profa. Dra. Célia Regina Congílio - PDTSA/UNIFESSPA

1ª examinadora: profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos - PDTSA/UNIFESSPA

2º examinador: prof. Dr. Carlos Alexandre Leão Bordalo - UFPA

DEDICATÓRIA

À minha mãe e meu pai, Luiza e Odésio, que sempre me incentivaram no caminho das letras, desde os primeiros passos, acreditando que o caminho para uma vida melhor estava na educação.

Meus irmãos Rogério, Rafael e Mariana que sempre estão comigo.

À minha esposa Rosângela e meus filhos Fernandinho, Fernandinha e Renatinha que estão comigo cotidianamente e me perdem um pouco para o difícil trabalho de escrever, por isso, perdoem-me...

Karolsinha, minha filhotinha que conheci recentemente...

Meu tio José Noronha, alguém de quem tenho boas lembranças do período que convivíamos e com quem comecei meus estudos... obrigado!

AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras que me ajudaram a chegar nesse momento.

Especialmente aos professores do PDTSA que lutaram com garra pela formação do mestrado na UFPA - Campus de Marabá - atual UNIFESSPA, que conta atualmente com três turmas de mestrandos, rendendo os primeiros frutos. A todos: muito obrigado e parabéns!!!

Aos(as) colegas de aula, que enfrentaram comigo essa grande batalha! Boa sorte a todos e agradeço-lhes pelos bons momentos!!!

Ao professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha e professora Dra. Hildete Pereira dos Anjos que participaram da banca de qualificação, etapa inicial de preparação, sem a qual não poderia ter chegado a esse momento, muito obrigado!!!

Aos professores que se disponibilizaram a participar da banca de defesa da dissertação, professora Dra. Hildete Pereira dos Anjos e Dr. Carlos Alexandre Leão Bordalo, obrigado!!

À SEDUC por me conceder licença remunerada, sinto-me no dever de reconhecer esse incentivo.

À escola Elza Dantas e os(as) colegas de trabalho. Local muito especial, pois foi onde estudei e é meu espaço de trabalho.

À Nildes, diretora de ensino do *Campus* Industrial de Marabá, que me ajudou fornecendo a documentação, sem a qual seria impossível finalizar o trabalho, obrigado!!!

Ao Regis boy e meu colega Valtey, que ajudaram nas revisões necessárias.

Em especial à minha orientadora, professora do PDTSA/UNIFESSPA, Dra. Célia Regina Congílio, por ter acreditado que poderia realizar tal feito, pela paciência que tiveste comigo, profissionalismo e competência empenhados nesse trabalho. Meus mais sinceros agradecimentos do fundo do coração, obrigado!!!

LISTA DE SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

AIE - Aparelho ideológico de Estado

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CCQ – Círculo de Controle de Qualidade

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CIESP - Centro das Indústrias do Estado de São Paulo

EUA - Estados Unidos da América

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

GQT – Gestão da Qualidade Total

IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não Governamental

ORT – Organização Racional do Trabalho

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PBQP - Programa Brasileiro de Qualificação Profissional

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDC – Plano de Desenvolvimento do Campus

PFC - Projeto Ferro Carajás

PIN – Plano de Integração Nacional

PLANFOR – Programa Nacional de Formação

PlanSeQs - Planos Setoriais de Qualificação

PlanTeQs - Planos Territoriais de Qualificação

PNQ – Programa Nacional de Qualificação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProEsQs - Projetos Especiais de Qualificação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEP – Sociedade de Estudos Paulista

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

UHM – Usina Hidrelétrica de Marabá

UNED – Unidade Descentralizada de Ensino

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE QUADROS

QUADROS:

Quadro 1: Número de estabelecimentos e trabalhadores(as) no Brasil (1881-1920)-----	72
Quadro 2: Planfor/Parcerias: distribuição regional dos treinandos e investimentos -1996/97-90	
Quadro 3: Teorias de currículo e suas características-----	97
Quadro 4: Modelo curricular de Tyler - organização e planejamento-----	100
Quadro 5: Competências segundo Perrenoud-----	121

LISTA DE GRÁFICOS E ESQUEMAS

GRÁFICOS:

Gráfico 1: Percentual da estrutura organizacional do currículo de Edificações do
Campus Industrial de Marabá-----154

Gráfico 2: Percentual da estrutura organizacional do currículo de Eletrotécnica do
Campus Industrial de Marabá-----163

ESQUEMAS:

Esquema 1: Competência em foco-----125

Esquema 2: Mudança paradigmática segundo Referenciais curriculares nacionais
da educação profissional de nível técnico de 2000-----126

RESUMO

A presente dissertação trata do controle e domínio implantados por meio do currículo da educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Industrial de Marabá, como iniciativa do Estado na organização da educação profissional oficial, utilizando-se de mecanismos ideológicos presentes na sociedade. O foco principal de irradiação ideológica concentra-se na escola, aparelho ideológico principal de manifestação dos interesses estatais e, em consequência, burgueses. Discutimos nesse aparelho ideológico o peso que tem a educação profissional na reprodução dos interesses da classe dominante por meio do currículo. Três documentos são base de discussão do currículo do *Campus* Industrial de Marabá: O Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Pedagógico do Curso técnico em Edificações subsequente ao ensino médio (PPC) e o Projeto Pedagógico do curso técnico em Eletrotécnica subsequente ao ensino médio (PPC). A partir das reflexões dos documentos observamos que os cursos são fundamentados com base na abordagem das competências e habilidades, que também são os elementos norteadores da política de educação profissional nacional, por meio dos Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico de 2000. Os cursos discutidos nos remetem a algumas reflexões, quando comparados com planejamento central do *Campus* Industrial de Marabá por meio do Projeto Político Pedagógico, entre elas: a incapacidade do *Campus* de romper com a barreira de fragmentação da ciência moderna, conforme proposto no PPP, diante do currículo fragmentado dos cursos (Edificações, Eletrotécnica, Mecânica); a formação humanística destacada como objetivo geral dos cursos em contradição com uma abordagem que destaca como foco “trabalhar em consonância com os arranjos produtivos locais” (algo destacado no PPP); o peso acentuado que ainda possui a formação técnica (no que refere ao saber-fazer) a partir de uma nova reorganização do mundo do trabalho; a formação com intencionalidades a partir do aprendizado de competências e habilidades que incluem não apenas, o saber-fazer, mas o saber-conhecimento e o saber-ser como competências que são próprias das novas relações de trabalho ensejadas pela reestruturação produtiva toyotista. Observamos, a partir dos elementos citados acima, que existe algo subjacente ao currículo do *Campus* Industrial de Marabá que remete a controle e domínio, pois sua fundamentação, enquanto abordagem condiz com aquilo que se deseja na reestruturação produtiva toyotista - formação a partir de competências - algo necessário para reprodução do capital.

PALAVRAS-CHAVE: controle e domínio, educação profissional, currículo, competências.

ABSTRACT

This dissertation deals with the control and dominion implanted through the curriculum of professional education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Para – Industrial Campus of Marabá, as state initiative in organizing the official professional education, using ideological mechanisms present in society. The main focus of ideological irradiation focuses on school, primary manifestation of ideological apparatus of state interests and therefore bourgeois. Discussed in this ideological apparatus weight having professional education in the reproduction of the interests of the ruling class through the curriculum. Three documents are the basis for discussion of the curriculum of Marabá Industrial Campus: The Political Pedagogical Project (PPP), Pedagogical Project Associate degree in secondary education following the Buildings (PPC) and Pedagogical Project technical course in high school following the Electrotechnology (PPC). From the reflections of the documents observed that the courses are based on reasoned approach to skills and abilities, which are also the guiding elements of the national vocational education policy through the National Curriculum Benchmarks of Vocational Technical Education Level 2000. The courses discussed lead us to some reflections when compared with central planning Marabá Industrial Campus through Political Pedagogical Project, including: the inability of the Campus to break the barrier of fragmentation of modern science, as quoted in the PPP, on the curriculum fragmented courses (Building, Electrical, Mechanical); humanistic training highlighted the general objective of the courses in contradiction with an approach that emphasizes focus "work in harmony with the local productive arrangements" (something highlighted in PPP); the sharp weight that still has the technical training (as regards its know-how) from a new reorganization of the workplace; formation from the skills and abilities that include learning not only the know-how, know- but the knowledge and know- how to be skills that are typical of new working relationships tested by the productive restructuring toyotist. We observe, from the elements mentioned above , there is something underlying the curriculum of Marabá Industrial Campus which refers to control and mastery, because its foundation as an approach consistent with what you want in productive restructuring toyotist - from skills training - something required for the reproduction of capital.

KEYWORDS: control and mastery, vocational education, curriculum, competencies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	27
1.1. Objeto de pesquisa: primeiras aproximações.....	27
1.2. Objetivos.....	30
1.3. Construção do quadro teórico de referência	31
1.4. Metodologia	39
2. ESTADO E CONTROLE TERRITORIAL.....	42
2.1. Transição feudocapitalista: alguns elementos importantes.....	44
2.2. Mercantilismo: acumular é o que importa!	47
2.3. Reflexões sobre Estado do bem comum e Estado de classe	53
2.4. Território: diversas abordagens e a perspectiva a partir da ação estatal	56
2.4.1. A territorialidade como um conceito de aproximação ao controle por meio da educação?	59
2.4.2. A escola: uma segunda aproximação do controle por meio da educação?	63
3. O MUNDO PRODUTIVO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	69
3.1. As transformações nas relações de produção no Brasil e a educação profissional.....	70
3.2. A preparação do caminho para uma política de educação profissional liberal.....	75
3.3. Normatização e expansão da educação profissional como forma de garantir a acumulação de capital: a constituinte de 1937 e seus efeitos	78
3.4. A expansão do capital produtivo no Brasil e a normatização da LDB de 1961	81
3.5. O avanço da racionalidade técnica no regime militar: tecnicismo estatal, tecnicismo educacional.	83
3.6. Neoliberalismo, toyotismo e suas influências na educação profissional no Brasil	86
3.7. Reflexões a partir da LDB lei nº 9394/96: em foco a educação profissional	90
4. CURRÍCULO, CURRÍCULOS: DIVERSAS FACES E A EXPANSÃO DO CAPITAL.	93
4.1. Os primeiros tempos da educação profissional no Brasil: o currículo para os “desvalidos” da sorte	94
4.2. O currículo com multifaces.....	96
4.2.1 Abordagem curricular tradicional: o conservadorismo de John Franklin Bobbitt ...	98
4.2.2 John Dewey: a abordagem tradicional e a pseudodemocracia	102
4.2.3 A teoria crítica do currículo: a expansão do entendimento sobre o currículo.....	104
4.2.4 O currículo pós-crítico: rumo a uma ciência pós-moderna	117

4.3. O currículo oficial e os referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico de 2000	119
4.3.1 Competência, polivalência, trabalho em equipe e qualidade total - uma relação perniciosa:	127
5. UMA VISÃO SOBRE O CURRÍCULO DO <i>CAMPUS</i> INDUSTRIAL DE MARABÁ: O PPP E OS PPC'S DOS CURSOS DE EDIFICAÇÕES E ELETROTÉCNICA E A PROPAGAÇÃO DO IDEÁRIO (NEO)LIBERAL.....	137
5.1. O currículo no PPP ou o PPP no currículo: um olhar sobre alguns elementos do <i>Campus</i> Industrial de Marabá	139
5.1.1 O PPP como currículo oficial: tentando “buscar” o Norte.....	143
5.1.2. O elemento multicultural no PPP do <i>Campus</i> Industrial de Marabá.....	149
5.2. O currículo do curso Técnico em Edificações subsequente ao ensino médio do <i>Campus</i> Industrial de Marabá	153
5.2.1 Os componentes curriculares específicos e a visualização do peso do saber-fazer.....	154
5.2.2 Alguns elementos do currículo disciplinar o denunciam	155
5.2.3 Os projetos integradores e a noção de competência.....	157
5.2.4 As atividades complementares e seu caráter ideológico	160
5.3. O currículo do curso Técnico em Eletrotécnica subsequente ao ensino médio do <i>Campus</i> Industrial de Marabá: “mais do mesmo”	163
5.3.1 O PPC de Eletrotécnica: buscando singularidades.....	164
5.3.2 Formação técnica e humanística: outro olhar para a formação profissional?	166
6. Considerações finais	170
7. Referências	173
Anexos.....	182
Anexo 1: Grade curricular do curso de Edificações subsequente ao ensino médio	182
Anexo 2: Grade curricular do curso de Eletrotécnica subsequente ao ensino médio	184

1. INTRODUÇÃO

A escola pode preparar, doutrinar seus membros para serem fieis clientes e servidores dessas relações de trabalho, pode ignorá-las (escondendo-as sob o manto de uma pseudo-especificidade da escola) ou pode desvelar (como o faz a pedagogia do conflito) essas relações de trabalho, formando o futuro trabalhador para enfrentá-las de um ponto de vista de classe, portanto, formando sua consciência de classe. É o que Gramsci sintetiza na famosa expressão: formar o 'técnico mais político', formar o trabalhador para ser também governante (CARNOY e LEVIN, 1987, p. 15).

As estratégias de controle e domínio de territórios sempre existiram, usadas intencionalmente, ou não, se tornaram ferramentas eficazes na reprodução de um grupo, subjugamento de outro e, principalmente, na guerra. Desde as primeiras civilizações que estrategicamente se estabeleceram às margens dos principais rios, no chamado crescente fértil, como também por meio das construções de fortes militares e o discurso religioso dos missionários jesuíticos, a classe dominante em cada modo de produção sempre se empenhou nas táticas de controle e domínio que rendessem êxito e manutenção do poderio (PORTO-GONÇALVES, 2001).

Rios como Tigre e Eufrates na Mesopotâmia e Nilo no Egito, foram locais estratégicos para as primeiras civilizações, pois ofereciam condições de sobrevivência favoráveis, acesso a recursos e controle de vias de circulação; fortificações na América garantiam permanência e presença em locais invadidos; missões se espalhavam pelos continentes, aculturando povos e marcando o passo, na imposição da cultura dominante da sociedade ocidental (europeia), promovendo domínio econômico, político, cultural e simbólico (PORTO-GONÇALVES, 2001).

1.1. OBJETO DE PESQUISA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Os exemplos de estratégias de controle territoriais usados no domínio de áreas são variados, inclusive quando se trata de territórios coloniais como o Brasil. A nossa motivação para o trabalho vem da tentativa de compreender formas atuais de controle, considerando o seguinte: como está se dando e a que serve o controle estatal por meio da educação profissional?

Consideramos para análise a “educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) em Marabá¹”, em virtude de estar envolto, no seu processo de criação, às dinâmicas territoriais de reprodução do capital na região Sudeste do Pará, marcado pelo estabelecimento dos grandes projetos da Amazônia, sendo um deles, o Projeto Ferro Carajás (PFC), da empresa Vale S.A (antiga Companhia Vale do Rio Doce), ligado diretamente ao projeto de ensino profissional a partir do *Campus* Industrial de Marabá.

A política educacional em jogo faz parte do contexto de mudanças na forma como o capitalismo encontrou para se reestruturar, buscando novas formas ou “implantando novas modalidades de produção e mediação do conflito capital/trabalho a nível mundial” (SOUZA, 2010b, p. 133). Essas novas modalidades relacionam-se com as mudanças globais promovidas pelas tecnologias, principalmente no campo da microeletrônica, robótica, entre outras tecnologias que requerem do trabalhador maior capacidade de abstração (SOUZA, 2010b).

Com o avanço das tecnologias informacionais, mudanças no mundo do trabalho estão em curso, desde aquelas relacionadas ao processo produtivo, como às do perfil do(a) trabalhador(a), em consonância com a crise do capitalismo em curso desde a década de 70 do século XX e a ascensão do neoliberalismo, que colocam como necessidade, novas políticas de formação:

No intuito de disponibilizar no mercado, trabalhadores com as qualidades demandadas pelo capital, as classes dominantes têm empreendido esforços junto ao Estado para que, através de políticas públicas, se possibilite este processo de formação da massa trabalhadora (PATRÍCIA et al., 2011, p. 98).

Um dos processos de formação citado acima está se dando através da criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, produto da transformação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). Essa política educacional tem o seguinte caráter na visão de Pacheco (2010), membro do Ministério da Educação:

É principalmente para essas novas demandas que se volta uma questão de especial relevância que atinge a educação brasileira e particular a educação profissional e tecnológica: a carência de trabalhadores qualificados (...). A realidade que se vislumbra com esses Institutos Federais é a que eles constituem um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão (PACHECO, 2010 apud PATRICIA et al., 2011, p. 99).

¹ Usaremos a denominação de “*Campus* Industrial de Marabá” para denominar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará em Marabá.

Essa inclusão, quando ocorre, trata-se de assegurar os processos de acumulação capitalista e não para empreender um novo projeto que atenda os interesses da classe trabalhadora. O ministro da educação Fernando Haddad, à época de reformulação da política de educação profissional, é elucidativo quando tratou do tema na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica em 2006:

É muito interessante, no período em que se multiplicam os *campus* avançados e as escolas técnicas nas diferentes regiões, percebemos que, muitas vezes, para a nossa surpresa, a instalação de uma escola técnica é muito mais festejada nas regiões mais distantes do nosso país do que seria um *campus* universitário. Tudo isso porque a universidade para aqueles setores mais excluídos da sociedade ainda é um sonho distante, ao contrário das escolas técnicas e dos CEFET's que se apresentam, num horizonte próximo, com capacidade de promover a inclusão social dos filhos e filhas da classe trabalhadora do nosso país (CONAEPT, 2006, p. 29).

A partir do tom do discurso dos representantes do Ministério da Educação (MEC), Haddad e Pacheco, observa-se que o papel dispensado à classe menos favorecida, ou melhor, o que lhe sobre de “direito à educação”, é sem dúvida a educação profissional, exatamente pelo papel que a massa despossuída tem no modo de produção capitalista: preencher, ampliar as fileiras do exército de trabalhadores(as), reforçando o exército de reserva para assegurar os baixos salários e acumulação de capital.

A fusão entre os CEFET's, Escolas Agrotécnicas Federais, Universidades Tecnológicas e Escolas Técnicas ligadas às Universidades Federais do Brasil deu origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela lei 11.892 de 28 de dezembro de 2008.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) resultou da:

Junção da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e da Escola Agrotécnica de Marabá. O Campus Industrial de Marabá é o sucessor de uma antiga Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) do antigo CEFET-PA, esta unidade de ensino profissional e tecnológica, atualmente recebe investimentos privados e públicos, atrelados à lógica da reprodução capitalista na região, e ao interesse de grandes empresas de mineração, siderurgia e construção civil (PATRÍCIA et al., 2011, p. 101-102).

O atrelamento da educação técnica à principal empresa mineradora da região - Vale - nos sugere a hipótese de que a educação está sendo usada para finalidades relacionadas à reprodução do capital no Sudeste do Pará e manutenção da desigual estrutura de classes vigentes na sociedade.

O próprio diretor do *Campus* Industrial de Marabá, Sergio Cardoso, reconheceu essa subordinação em entrevista, pois revelou que os cursos implantados foram para atender os interesses diretos da Vale, que neste momento amplia seus empreendimentos na região de Marabá e necessita de mão de obra qualificada (PATRÍCIA et al., 2011).

Nesse sentido, nos parece que a educação profissional na região está sendo definida a partir de estratégias relacionadas ao mundo do capital, sendo que a alocação de recursos para definição de cursos específicos promove certa falta de autonomia da instituição e, mais ainda, um controle subjacente, com a sutileza do discurso, cria o cenário propício à acumulação e, por conseguinte, reprodução do capital.

As formas de controle e domínio podem ser transmitidas e reforçadas por meio educacional (Cf. ENGUITA, 1989; ROCHA, 2002; SILVA, 1992, 1996, 2010). Desnudá-las, como estão sendo veiculadas pela educação, é tarefa complicada, pois se escondem em noções e/ou conceitos que aparentemente são consensuais quanto à aplicação e absorção por parte da sociedade. Desse modo, entendemos ser necessário partir de uma premissa básica, justamente àquela que define um posicionamento em relação à finalidade do Estado.

Partimos do princípio de que o Estado, longe de representar os interesses coletivos, representa interesses de classe, especificamente, a dominante. Ao formular a política educacional, resultando na educação oficial, faz a partir de interesses, necessidades e objetivos de classe; esses interesses expressam os anseios da classe capitalista para criar estratégias de ampliar a acumulação e, por conseguinte, a reprodução do capital.

1.2. OBJETIVOS

A pesquisa realizada objetiva compreender como está se estabelecendo o controle do Estado por meio da educação profissional do *Campus* Industrial de Marabá. Isso porque essa instituição vem sendo uma das importantes formadoras e propagadoras de certo tipo de educação, que veicula por meio do currículo muito mais do que aparenta. Como objetivos específicos discutiremos a educação profissional e alguns elementos do planejamento do *Campus* Industrial de Marabá, que podem ser traduzidos em quatro:

- ✓ Entender o papel da ideologia no suporte e justificativa à educação profissional;
- ✓ Discutir o conceito de currículo abordando as diversas concepções;
- ✓ Analisar as perspectivas de interesses que estão subjacentes ao currículo do *Campus* Industrial de Marabá;

- ✓ Compreender a influência da reestruturação produtiva, com características do chamado toyotismo, na educação do *Campus* Industrial de Marabá.

1.3. CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Enquanto referencial teórico para a primeira parte da dissertação - Controle estatal e seus mecanismos - usaremos o conceito de Estado, território e territorialidade, com intuito de relacioná-los com a finalidade de discutir como o controle estatal se estabelece por meio da educação profissional. Na segunda parte da dissertação - Currículo e sua fundamentação - lançaremos mão do conceito de currículo no sentido de visualizar a perspectiva fundante e o que se propaga por meio da educação promovida pelo *Campus* Industrial de Marabá.

Como primeira aproximação com o foco da pesquisa (currículo da educação profissional) abordaremos o conceito de Estado numa perspectiva crítica, a partir de formulações desenvolvidas por Karl Marx e Friedrich Engels. Muito embora se afirme que estes não desenvolveram uma teoria de Estado, encontra-se, no conjunto de suas obras, reflexões e elaborações que permitem a compreensão do Estado tendo como perspectiva os pressupostos dos autores.

Em Carnoy e Levin (1987), está presente argumentação sobre coerente abordagem do Estado em Marx e Engels, considerando-os como fundadores do conceito a partir dos interesses de classe, que “provém da contradição entre o interesse de um indivíduo (ou família) e o interesse público de todos os indivíduos [...] é a expressão política da classe dominante, sem que surja de uma conspiração [...]”. Continuando, Carnoy e Levin (1987, p. 58) enfatizam que:

Em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Engels (1968) desenvolveu o conceito fundamental, dele e de Marx, da relação entre as condições materiais da sociedade, sua estrutura social e o Estado. Afirmava ele que as origens do Estado se encontram na necessidade de controlar as lutas sociais entre interesses econômicos diversos, e que esse controle é exercido pela classe economicamente mais poderosa da sociedade. O estado capitalista é uma resposta à necessidade de mediar o conflito de classes e de manter a ordem - ordem essa que reproduz a dominação econômica da burguesia.

Em “*A Ideologia Alemã*”, Marx e Engels (2007, p. 89) referem-se ao Estado da seguinte forma:

É a forma sob a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns, e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, deduz-se daí que todas as instituições comuns se objetivam através do Estado e adquirem a forma política através dele.

Engels faz reflexão sobre o Estado, esclarecendo que: “[...] na maior parte dos Estados históricos, os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem” (ENGELS, 1975, p. 194).

Nosso ponto inicial de discussão será a partir do entendimento da concepção de Estado como de classe, fundado a partir e para atender interesses da classe dominante de cada contexto histórico. Entendemos, também, que os interesses defendidos pelo Estado se territorializam, ou seja, se estabelecem sobre um espaço, definindo relações de poder.

O território não é unívoco, ou seja, não se manifesta de forma singular, mas numa multiplicidade, de acordo com as forças que são responsáveis pela sua formação. Para Costa (2004) o território pode ser abordado de diferentes facetas, no qual se verifica uma categorização em três vertentes básicas:

- i) Jurídico-política, que é a mais difundida, no qual o território é visto como espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce determinado poder, especialmente o de caráter estatal;
- ii) Simbólico-cultural, que apresenta como prioridade a dimensão simbólica e subjetiva, em que o território é aceito, sobretudo, como fruto da assimilação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido;
- iii) Econômica, que enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas; o território como fonte de recursos no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho. Podemos acrescentar ainda a de cunho naturalista, na qual considera o território a partir da perspectiva natural.

Para o desenvolvimento desse trabalho, abordaremos a discussão sobre Estado e território a partir da concepção jurídico-política e econômica. Na perspectiva jurídico-política, a produção do território se realiza a partir de relações de poder, em algumas ocasiões, estatal (COSTA, 2004). Contudo, o poder estatal não está livre de interesses econômicos, desse modo, entendemos que o território tem sua face produzida a partir de relações econômicas ligadas ao mundo do capital, isto é, a relação capital x trabalho é importante na produção do território.

Como enfatiza Costa (2004), na vertente que trata de território sob a perspectiva jurídico-política, entende-se a produção do território como espaço “delimitado e controlado”, ou seja, o espaço se transforma em território na medida em que há incidência de um poder. Esse poder, nessa abordagem, quase sempre é estatal. Todavia, o controle e domínio não se

estabelecem sem resistência, ou seja, o Estado ao impor seu controle e domínio, o faz usando de mecanismos e estratégias das mais variadas para minar as resistências.

As estratégias usadas pelo Estado para o controle territorial são denominadas de territorialidade, que pode ser definida como “estratégia espacial para afetar, influenciar, controlar recursos e pessoas, por meio do controle de área” (SILVA, 2002, p. 27). Na perspectiva de Sack (1986, p. 19), a territorialidade é vista como “uma estratégia de estabelecer diferentes graus de acessibilidade a pessoas, coisas e relações”. Desse modo, entendemos que a territorialidade quando imposta estabelece fronteirização, constituindo limites para alguns e possibilitando controle por outros.

Qualquer que seja o espaço que se pretenda controlar, a territorialidade imposta age no sentido de materializar o poder daquele que a aplica, como também restringir o acesso, sendo que, “na verdade, a função da territorialidade é segregar e compartimentalizar a interação humana, controlando a presença/ausência e a inclusão/exclusão de certos grupos” (SOJA, 1993, p. 183).

O Estado também territorializa o espaço, usando para isso estratégias de controle. Essas estratégias variam desde aquelas ligadas a força bruta, até as mais sutis, que quase sempre passam despercebidas².

Observado que o Estado age impondo sua territorialidade, resultando em controle, passamos a refletir como essa imposição acontece. Qual mecanismo é facilitador? A resposta nos leva a refletir sobre a ação do Estado como propagador de ideologia e repressão, passando para um segundo nível de aproximação com o objeto de estudo.

Chauí (2001, p. 411) enfatiza que “o Estado é a expressão legal - jurídica e policial - dos interesses de uma classe social particular, a classe dos proprietários privados dos meios de produção ou classe dominante”, subentendendo-se que a ideologia propagada e a repressão dirigida servem como forma de dominação da classe não proprietária dos meios de produção, justamente a classe trabalhadora. Desse modo o Estado expressa os ideais, objetivos da classe dominante, usando de mecanismos ideológicos e repressivos para o controle que se quer estabelecer.

² Despercebidas para (alguns) educadores, políticos, movimentos socioambientais, devido ao fato de muitas das estratégias de controle e domínio serem construídas pelo Estado a partir de um aparato discursivo – na mídia incentiva-se a “fórmula mágica” do trabalho voluntário encontrada pelos burocratas do Estado para resolver o problema da ausência do Estado; Na educação oficial, caso dos parâmetros curriculares de Geografia, veicula-se uma disciplina com base em conceitos da “Fenomenologia contrapondo a de cunho marxista” (ROCHA, 2002). As empresas vinculam suas marcas ao discurso do desenvolvimento sustentável, apoiadas por organizações não governamentais e movimentos ambientais. De modo que, grande parte dos educadores, políticos, movimentos socioambientais seguem e propagam o discurso dominante.

No campo ideológico, um dos aparelhos é justamente a escola (ALTHUSSER, 1985). Como instituição estatal, por meio da educação oficial, propaga os interesses impostos pelo Estado, de acordo com demandas do mundo do capital.

Nesse campo insere-se a educação profissional, como uma ramificação da educação oficial imposta pelo Estado, que ao formar para o mundo do trabalho, aparentemente³ está a serviço da classe não proprietária dos meios de produção, contudo, educa-se a partir de diretrizes do mundo do capital, restando uma pergunta: é possível a educação profissional, ao mesmo tempo em que age (ou se coloca como agindo) de acordo com interesses coletivos (da classe trabalhadora), também agir de acordo com os individuais? Digo que não, pois numa sociedade de classes como a atual, extremamente desigual, excludente “[...] onde há propriedade privada, há interesse privado e não pode haver interesse coletivo ou geral” (CHAUÍ, 2001, p. 415).

No estabelecimento da educação oficial, a escola recebe orientações de como proceder, programaticamente, transmitindo valores, costumes, crenças, enfim, ideologias que estão a serviço da manutenção da estrutura desigual de sociedade na qual vivemos (Cf. ALTHUSSER, 1985; ENGUITA, 1989). Todo esse conjunto de conhecimentos, supostamente neutro, desinteressado, organizado por meio do currículo, é caracterizado por Silva (1996, p. 83) da seguinte forma:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Desse modo, ao discutirmos currículo numa perspectiva problematizadora e vinculada a interesses, estamos vendo-o “como um artefato social e cultural” (SILVA, 1996). Para o autor citado, o currículo é como se fosse uma “área contestada”, “arena política”, onde se estabelecem relações entre “currículo e ideologia”, “currículo e cultura” e “currículo e poder” (SILVA, 1996, p. 84-92).

Parece-nos importante, também, chamar atenção para a noção de currículo oculto, como enfatizado por Poulantzas (1978) e Meyer (1991). Refletindo sobre Meyer (1991), Silva ressalta que:

³ Aparentemente segundo o discurso governamental da educação para inclusão, que em muitas ocasiões são anunciados como uma política de cunho social e favorável à classe trabalhadora (CONAEPT, 2006).

Para Mayer o que importa não é apenas aquilo que a escola ensina, mas é também o fato de a instituição educacional estar envolvida na definição de categorias de pessoas (graduados do segundo grau, portadores de diploma universitário, analfabetos, etc) e também do que significa pertencer a estas categorias, isto é, as pessoas são definidas como tendo qualidades e características não por que as aprenderam num processo de socialização direta, mas apenas por definição, por pertencerem a uma ou outra dessas categorias. A pertinência a essas categorias passa a determinar como esta pessoa se vê a si mesma e, portanto, como se comporta, e como as outras pessoas a veem, afetando assim, suas oportunidades de vida. [...] poderíamos considera-lo uma espécie de currículo oculto [...] (SILVA, 1992, p. 100-101).

Esse entendimento nos mostra que a escola, no ambiente de sala de aula, socializa indivíduos, reforçando o caráter de segregação, como também, a própria instituição reforça e amplia, por meio do currículo oculto, aspectos mais gerais dessa exclusão social, que se define como efeitos “macrossociológicos da educação” (SILVA, 1992).

Esses efeitos também são descritos e observados por Poulantzas (1978) quando diz que os aparelhos de Estado, entre os quais está a escola como aparelho ideológico, não criam a divisão em classes, mas contribuem para tal divisão e, assim, para sua reprodução ampliada. Seria esse papel da escola em Poulantzas (1978), um papel que reflete o currículo oculto? Caso a resposta seja sim, seria pelo caráter de insuspeitabilidade, isto é, o que está subjacente ao currículo oficial, acaba por se tornar a essência de todo o objetivo do processo educacional.

A partir de tais observações, entende-se que alguns elementos podem ser levados em consideração e que nos dão um norte para seguir como “pano de fundo”, tendo como horizonte a discussão principal:

- 1 – Refletir sobre o Estado como representante dos interesses da burguesia e reafirmar sua condição classista, o que se manifesta por meio das instituições propagadoras da ideologia liberal;
- 2 – Pensar o território na perspectiva jurídico-política que se funda a partir de relações de poder, ou seja, relações políticas;
- 3 – discutir a territorialidade ou a escola como um dos aparelhos ideológicos de Estado, que por meio da educação institucionalizada, educação oficial (nesse caso, profissional), propaga interesses que são necessários à acumulação capitalista;
- 4 – Debater o conceito de currículo, sua temporalidade, o aspecto da intencionalidade de construção curricular e, acima de tudo, sua face problematizadora como características importantes para análise da educação profissional, buscando compreender os aspectos

responsáveis pelo estabelecimento de certos parâmetros educacionais em contraposição à marginalização de outros.

Foram levantadas as seguintes observações para responder a questão inicial, de como está se dando o controle estatal, por meio da educação profissional, no *Campus* Industrial de Marabá:

- 1 - O Estado tem buscado a assimilação do ideário neoliberal, por meio da educação profissional do *Campus* Industrial de Marabá, valorizando ideias relacionadas à livre iniciativa;
- 2 - O Estado tem usado a educação profissional e, especificamente o currículo, como veiculador do proposto na abordagem toyotista, no sentido de garantir a acumulação capitalista.

Refletindo sobre a primeira, entendemos que, a partir da expansão do capitalismo, a influência no âmbito educacional como um todo foi inevitável e, de modo específico, na educação voltada para formação profissional. Contudo, é notável a impregnação de uma forma específica de capitalismo na educação (o neoliberal), tendo em vista a necessidade de inculcar na mente do educando a ideia de não interferência do Estado na economia e abertura ao mercado.

Para melhor entendermos, se faz necessário compreendermos algumas características referentes ao neoliberalismo e sua expansão. O mesmo expandiu-se a partir da Europa e dos EUA, tendo como doutrina político-econômica, em suma, a tentativa de quebra total das barreiras que impeçam a produção e reprodução do capital. A partir das ideias de Von Mises⁴ promove a expansão e formulação do novo liberalismo, que prega um Estado mínimo, considerando o desmonte do Estado outrora criado para resolver problemas próprios da reprodução do capitalismo mundial.

Entre as características principais do neoliberalismo, aquelas que mais sobressaem dizem respeito ao desmonte do Estado na perspectiva de privatizações, flexibilidade das leis trabalhistas e redução dos gastos públicos. Podemos observar, também, que devido ao avanço do neoliberalismo, o encontramos flexionado no processo de terceirização, motivação ao individual e educação voltada para o mercado de trabalho.

⁴ Segundo Holanda (2001, p. 41) “a escola Neoliberal Austríaca foi fundada por Von Mises (1881-1973)” e ainda, “Durante o período compreendido entre as duas Guerras Mundiais, a escola austríaca foi a principal porta-voz do pensamento Neoliberal” (HOLANDA, loc. cit.).

Dentro do contexto amazônico de expansão do capital nacional e internacional, via expansão dos projetos minerários no Sudeste paraense e, especificamente, àqueles ligados a Marabá e área de influência imediata, como o neoliberalismo se apresenta?

Sabe-se que o Estado tem implantado diversas ações, seja para servir aos interesses dos novos investimentos privados relacionados aos grandes projetos, seja para cooptar os segmentos sociais que seriam os responsáveis por fazer a crítica imediata às políticas estatais ou privadas.

Cabe ressaltar que quando nos referimos à expansão neoliberal na Amazônia e Sudeste paraense, isso não exclui a coexistência de diversas formas de expressão capitalista no espaço amazônico, muito pelo contrário, essas diversas formas participam da mesma “partilha do bolo”, que envolve a exploração da região pelo capital (CONGÍLIO, 2012). O que enfatizamos é a expressão específica de uma forma de capitalismo, o neoliberal, na educação, como forma de inculcar valores que privilegiem a construção da mentalidade mercadológica em vigor na sociedade capitalista.

Na ênfase à formação para o mercado de trabalho e individualização, Rocha (2002) é elucidativo quando trata em artigo intitulado - “A geografia escolar e a consolidação do projeto neoliberal no Brasil” -, em que aborda os interesses que estão subjacentes quando da formulação curricular e dos conteúdos propostos nos parâmetros curriculares nacionais (PCN’s), pelo ministério da educação (MEC), em 1997:

O esforço que temos presenciado por parte dos(as) defensores(as) do neoliberalismo, em alterar o currículo, explicita não só o interesse em fazer com que a educação forme para o trabalho – condição fundamental neste contexto marcado pela extrema competitividade do mercado nacional e internacional – como também o de utilizar a educação como instrumento difusor dos postulados neoliberais (ROCHA, 2002, p. 15).

Essa política de formação de mão de obra liga-se à política que vem sendo organizada no Brasil de longa data. Refere-se ao esforço e reforço de interligação e inserção do Brasil no comércio internacional. Por meio do 2º plano de aceleração do crescimento (PAC-2) um conjunto de ações infra-estruturais está em curso no espaço amazônico e, em especial, na região em estudo (Marabá/Pará). Elas servem, em conjunto, para suporte ao capital instalado e em projeção para a região Sudeste do Pará.

Entendemos que a educação tem relação estreita com aquilo que se postula como perspectiva neoliberal e, compreender a maneira como isso se dá na educação profissional, em Marabá, é tarefa importante para clarear, “tirar o véu” que reveste a proposta de ensino do *Campus Industrial de Marabá*. De acordo com Silva (1995, p. 12):

De um lado, é central, na reestruturação baseada 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 [...].

Desse modo, temas como empreendedorismo, pequeno empreendedor, controle de qualidade, estão cada vez mais presentes no currículo do ensino, principalmente, profissional. A cada nova inserção de termos no currículo, omissão de certas palavras, suavização de termos ou criação de projetos explícitos objetivados pelo Estado, fica claro o papel estabelecido para a educação: utilizada para criar e recriar um almejado consenso em torno da vida social e política liberal (ROCHA, 2002).

Com relação à segunda observação inicial, há interesse, por parte dos defensores do capital, de adequar a educação profissional (mas não só) às perspectivas de mudanças relacionadas ao modelo produtivo, ou seja, inserir elementos relacionados à reestruturação produtiva toyotista no sistema educacional.

Nesse momento de reestruturação capitalista, “o(a) trabalhador(a) precisa agora ser flexível e dotado(a) de nova qualificação humana [...] sendo exigidas pela nova organização industrial que almeja dos(as) empregados(as), trabalho em equipe, participação, competência, competitividade e qualidade total” (ROCHA, 2002, p.14).

Cabe ressaltar, para não cairmos no erro do pensamento linear, que a impregnação de elementos relacionados à reestruturação toyotista não exclui a existência do modelo produtivo fordista ou elementos do taylorismo, conforme enfatiza Congílio (2012, p. 7):

A desigual difusão das tecnologias e da distribuição das riquezas permite a convivência de diferentes modelos de reestruturações produtivas - em um mesmo setor ou numa mesma empresa, mas sempre de acordo com as condições mais propícias à valorização do capital. Taylorismos, fordismos e toyotismos. Formal, informal, escravizado, adulto, infantil, masculino, feminino. O capitalismo ainda é o mesmo e os regimes de acumulação variam. Nutrem-se de milhões de seres humanos cotidianamente explorados nas fábricas, no campo, nas cidades, nas aldeias, numa voracidade jamais saciada em sua sanha assassina. Seu êxito tem se constituído em minar as resistências populares, desmantelar os benefícios sociais conquistados e converter os Estados em instrumentos políticos de sua expansão.

Mesmo com a coexistência de modelos produtivos, chamamos atenção para o fato de que as necessidades do trabalho qualificado colocam como função da escola se adequar às novas prioridades do capital. Entendemos que no labutar cotidiano permanecem aspectos da

velha forma de considerar o trabalho, enquanto novas formas se sobrepõem ou coexistem, num choque permanente, de acordo com o espaço.

Na fase do capitalismo marcada pelo avanço tecnológico, era da informação, modelo toyotista de trabalho, busca-se um(a) trabalhador(a) não apenas com aptidões físicas, mas intelectuais “[...] fundamentado na premissa de que o capital não pode mais abrir mão do saber do(a) trabalhador(a), assim como não pode mais abrir mão do saber em trabalho” (ROCHA, 2002, p. 14).

Nesse contexto é que se insere como estratégia de controle social do Estado, a política educacional voltada à formação para o mercado de trabalho, que ora observamos no território brasileiro, mas que trataremos especificamente em Marabá.

Para conseguirmos êxito em relação aos objetivos, descritos anteriormente, lançaremos mão de documentos sobre o planejamento do *Campus* Industrial de Marabá como suporte à pesquisa: o projeto político pedagógico (PPP) e os projetos pedagógicos dos cursos (PPC's) de Edificações e Eletrotécnica.

1.4. METODOLOGIA

Definir a metodologia sempre é tarefa difícil, pois é preciso atenção à correspondência dela com o estudo que se deseja realizar, objetivos e hipóteses, além de manter coerência epistemológica e filosófica. Se o pesquisador optar por um tipo de estudo e pela neutralidade na relação entre pesquisador e objeto, a pesquisa pode assumir um caráter meramente quantitativo, o que leva ao enfoque reducionista (TRENTINE, 1999).

Noutra opção, entende-se que na relação entre pesquisador e pesquisado os mesmos interagem, de modo a não conseguirem isolar-se ou neutralizar-se frente à construção do conhecimento, o que pressupõe priorizar a pesquisa qualitativa, que assume outros contornos, segundo a autora, ao invés de reducionista é complexa e holística (TRENTINE, 1999).

Entender o que cada paradigma influenciou e influencia no saber científico, qual o método utilizado para se alcançar o conhecimento, ou mesmo, se isso é possível, são questões importantes quando paramos para discutir o fundamento da ciência que almejamos construir. Em resumo, a metodologia (como também as técnicas de pesquisa), não pode ser inserida no trabalho de pesquisa de modo isolado da reflexão epistemológica sobre ciência e sobre si mesma.

O que temos observado é que estamos passando por um momento, na epistemologia da ciência, de incertezas, procura de caminhos, alternativas ao modelo vigente de ciência e, por

consequente, de compreensão de mundo. Entendemos que devido ao cenário de florescimento de diversas compreensões de mundo, torna-se complicado, difícil escolher caminhos para o pesquisador iniciante fazer a pesquisa, quando se depara com tantas argumentações, contudo, a escolha tem que ser feita.

Inicialmente, para recolocar a discussão sobre a metodologia, relembro o objeto de estudo - O currículo do *Campus* Industrial de Marabá - e o objetivo da pesquisa - entender como está se dando o controle e domínio estatal por meio da educação profissional do *Campus* Industrial de Marabá - para assim, destacar que o estudo em foco envolve, sobretudo, a educação. A partir de tal observação, traremos para o debate documentos importantes que norteiam a educação profissional do *Campus* Industrial de Marabá: PPP, PPC's de Edificações e Eletrotécnica.

Desse modo temos documentos institucionais, sendo que o primeiro (PPP) define como a educação profissional terá que ser implantada, quais suas metas, objetivos, enfim, seus valores; os segundos (PPC's) particularizam o anunciado no planejamento geral para cursos específicos.

Para entender o que norteou e norteia a construção desses documentos, o que subsidia, respalda, enfim, justifica, usaremos a metodologia da “análise documental”. Corsetti (2006) enfatiza que a utilização da “análise documental” é comum nas diversas linhas de pesquisa do programa de pós-graduação em educação da Unisinos.

Esse fato reforçou o interesse em utilizá-la, pois as linhas de pesquisa do programa de pós-graduação da Unisinos tratam de temáticas similares ao que temos discutido, entre elas: Práticas Pedagógicas e Formação do Educador; Currículo, Cultura e Sociedade; Educação e processos de Exclusão Social; Educação, História e Políticas (CORSETTI, 2006).

Essa linha de pesquisa tem a abordagem mais destacável no conjunto das temáticas de estudo na área da educação que utilizam a metodologia da análise documental, caracterizando-se segundo Corsetti (2006, p. 3):

[...] Por pesquisas historiográficas, que utilizam fontes primárias de largo espectro, vinculadas a objetos situados no plano das políticas educacionais, sistemas de ensino, instituições educativas, educação na imprensa, história das disciplinas escolares (e acadêmicas), história do currículo, entre outros campos investigativos bastante profícuos, que têm inclusive possibilitado o diálogo com pesquisadores latino-americanos e europeus, em especial pesquisadores de Portugal, com os quais têm sido realizadas parcerias interessantes. Os principais acervos relacionam tanto fontes oficiais como novas fontes, decorrentes do alargamento dos campos de estudo.

Cabe ressaltar a proximidade das temáticas em estudo nessa linha de pesquisa e a de nosso interesse; temos objetos relacionados às “Políticas educacionais” e “História do currículo” que se assemelham com a política nacional de criação de Referenciais curriculares para a educação em geral em 1997 (Parâmetros curriculares nacionais - PCN's) e para a modalidade técnica em 2000.

Problematizar o PPP e PPC's do *Campus* Industrial de Marabá é a tarefa inicial, levando-se em consideração os objetivos propostos no planejamento do trabalho, no intuito de entender, discutir: 1) o papel da ideologia proposta nos documentos; 2) o conceito de currículo, abordando as diversas concepções; 3) o que está subjacente ao currículo dos cursos; 4) o quanto a reestruturação toyotista está direcionando (ou não) a organização curricular e, por conseguinte, a educação.

Com essas observações, tivemos a intenção de realizar um estudo qualitativo, propondo uma abordagem problematizadora da política educacional nacional referente à educação profissional, no contexto curricular de uma das instituições mais importantes nesse processo de formação - o IFPA (*Campus* Industrial de Marabá).

Para Teixeira (2000) o estudo qualitativo tem tipologias que se estendem desde estudos de casos, etnográficos, históricos e documentais que se realiza pela leitura e releitura para análise e síntese de fontes não vivas; Desse modo, nesse último ponto, contempla o trabalho que pretendemos desenvolver.

Para concluir, o enfoque que procuramos imprimir é o crítico-dialético, levando em consideração as contradições existentes na educação como reflexo dos conflitos nas relações de produção (capital x trabalho) e a influência que exercem no planejamento e praticidade das políticas educacionais. Temos por base o materialismo histórico e dialético, em busca de indicar as contradições e conhecer as leis em movimento de uma realidade que cada vez se mostra mais mutante, com a educação cumprindo o papel social de criar as condições ideológicas para a reprodução das relações de produção e expansão do capital.

2. ESTADO E CONTROLE TERRITORIAL

Espaço é poder (Friedrich Ratzel, geógrafo alemão, um dos percursores da geografia no século XIX - teórico do espaço vital).

Para dois generais, cada qual ao seu tempo, o conhecimento do espaço poderia definir a vitória ou derrota. Sun Tzu na china antiga e Carl Phillip Gottlieb von Clausewitz na Prússia compreenderam o papel estratégico do conhecimento do espaço, seu valor estratégico, de vida ou morte. Nada mais exemplar, no sentido de mostrar a importância do conhecimento geográfico, pois de maneira literal a Geografia pode matar ou pode fazer viver.

Para Tzu (2007, p. 56), “os elementos da arte da guerra são: primeiro a noção de espaço; segundo, a avaliação das quantidades; terceiro, os cálculos; quarto, as comparações; e quinto, as possibilidades de vitória”.

Essa abordagem militar sobre a importância do conhecimento espacial acabou sendo incorporada no mundo corporativo, de modo que as empresas adotaram como estratégico a transposição dos ensinamentos do mestre da guerra para o mundo altamente competitivo das empresas. A citação abaixo, extraída do décimo capítulo do livro “A Arte da Guerra”, demonstra claramente a importância do conhecimento geográfico como fator decisivo:

A conformação do terreno é de grande importância nas batalhas. Assim sendo, apreciar a situação do inimigo, calcular as distâncias e o grau de dificuldades do terreno, quanto à forma de se poder controlar a vitória, são virtudes do general de categoria. Quem combate com inteiro conhecimento destes factores vence, de certeza; quem o não faz é, certamente, derrotado (TZU, 2007, p. 97-103).

Na Prússia, ainda sobre a temática da importância dos conhecimentos espaciais, certo general alemão dizia: “o território com seu espaço e sua população não é unicamente a fonte de toda a força militar, mas ele faz também parte integrante dos fatores que agem sobre a guerra, nem que seja só porque constitui o teatro das operações [...]” (CLAUSEWITZ apud LACOSTE, 1997, p. 29).

Souza (2010a), em artigo intitulado “O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”, tece comentário sobre a obra de Sun Tzu e Clausewitz - e como a política pode ter outros meios de manifestação, reforçando enfaticamente a importância estratégica do espaço. Afirma Souza (2010a), em se tratando de Sun Tzu e Clausewitz:

[...] escrito cinco séculos antes de Cristo pelo chinês Sun Tzu, nos mostra que o reconhecimento, não apenas intuitivo, mas até mesmo teórico, da importância capital do espaço enquanto instrumento de manutenção, conquista e exercício de poder, é algo muitíssimo antigo. A guerra, enquanto ‘prolongamento da política por outros meios’, para usar a célebre fórmula de outro estudioso que reconheceu plenamente a importância essencial do espaço para a atividade guerreira, o general prussiano Carl von Clausewitz, constitui, ela própria, enquanto uma ferramenta política [...] (SOUZA, 2010a, p. 78).

Por meio da reflexão sobre os mecanismos da guerra, os generais citados compreenderam a importância do espaço, dos elementos formadores, vantagens em entender o cenário de guerra e desvantagens em não entendê-lo. É desse modo que o domínio territorial se estabelece, na compreensão do que se quer controlar e de que forma conseguirá tal objetivo; o domínio territorial, como na famosa obra de Tzu (2007), configura-se como uma arte que minuciosamente é tecida, trabalhada detalhadamente.

A relação de controle imposta pelo Estado sempre foi marcante. Desde tempos remotos que vimos o Estado criar estratégias de controle territorial, que serviram para dominar e submeter povos. A letra da música índios do cantor e compositor Renato Russo demonstra tal feito:

[...] Quem me dera, ao menos uma vez, que o mais simples fosse visto como o mais importante... Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente; Quem me dera, ao menos uma vez, entender como um só Deus ao mesmo tempo é três e esse mesmo Deus foi morto por vocês – é só maldade, então, deixar um Deus tão triste; Quem me dera, ao menos uma vez, como a mais bela tribo, dos mais belos índios, não ser atacado por ser inocente; E é só você que tem a cura para o meu vício de insistir nessa saudade que eu sinto de tudo que eu ainda não vi; Nos deram espelhos e vimos um mundo doente... tentei chorar e não consegui. (Apud AGUIAR, 2012).

A letra da música acima é sem dúvida uma das manifestações culturais que tem uma representatividade ímpar, quando se refere a criações artísticas elaboradas fora do período do colonialismo, mas que serve para representa-lo. Sua elaboração traz elementos importantes do processo de dominação europeia que terão consequências nefastas sobre, principalmente, populações indígenas.

Um dos fatores mais significativos à acumulação primitiva, sem dúvida, está na forma com que os europeus “sugaram” riquezas materiais e imateriais dos povos indígenas, o colonialismo. Esse, na organização de estratégias de controle de área promoveu uma dupla expropriação: aquela relacionada às terras indígenas e outra de (des)construção de identidades.

No que refere à primeira, podemos dizer que os territórios indígenas, atualmente, se referem à manifestação clara dessa expropriação. Confinados em áreas reduzidas, sem definição, com demarcações irregulares, pressões externas de fazendeiros, posseiros, agricultores, empresários, garimpeiros, esses povos tentam resistir e lutam para não sofrerem uma expropriação absoluta.

Quanto à segunda, o processo de acultramento, por meio também da religião monoteísta, com certeza contribuiu para a desconstrução de identidades; do politeísmo indígena, passa-se a homogeneização do discurso religioso promovido pela igreja católica romana (é claro, não todos os indígenas), sem falar dos erros de demarcações cometidos por estudos antropológicos ou irresponsabilidade de órgãos governamentais. Vide o caso dos Suruí-Aikewara na divisa entre São Domingos do Araguaia/Pará e São Geraldo do Araguaia/Pará, que atualmente disputam áreas às margens do rio Sororó com assentados da reforma agrária, agricultores, fazendeiros, configurando-se processos de desconsideração e desconstrução de identidades.

Importante salientar outros fatores anteriores ao processo colonizatório, para assim podermos estabelecer a coerência de tal fenômeno como fruto de uma transformação maior, aquela que se encontrava no final do próprio modo de produção feudal. Entender o processo de acumulação de capital nos remete obrigatoriamente ao período de transição feudocapitalista, no qual entre outros fatores temos a descaracterização da ordem feudal e ascensão da burguesia: o renascimento.

2.1. TRANSIÇÃO FEUDOCAPITALISTA: ALGUNS ELEMENTOS IMPORTANTES

A descaracterização da ordem feudal deveu-se entre outros fatores, à emergência de uma classe de indivíduos que prezava pela aquisição de bens, com base no comércio, nas relações mercantis que se desenvolvia na Europa, com possibilidades concretas de mudanças da ordem feudal e construção de uma ordem que se denominaria burguesa. Segundo Filho (2005, p. 12), “o comércio e as atividades produtivas, as mudanças sociais e culturais fizeram os europeus viverem a transição feudocapitalista”.

De um lado, a ascensão da classe que dominaria o sistema capitalista se mostrava cheia de pretensões. A compra de propriedades e titularidades fazia da burguesia classe em ascensão, sendo também em algumas ocasiões os patrocinadores do movimento cultural dos séculos XIV, XV e XVI - o renascimento.

Os chamados mecenas⁵ iriam contribuir, sobretudo, para uma cultura anticlerical, com valores individualistas, baseados no humanismo e crítica aos dogmas emanados da igreja católica romana.

A relação entre a ascensão da burguesia e o movimento cultural que modificaria as relações baseadas nos dogmas religiosos é importante nesse contexto, haja vista, que o lucro era condenado pela igreja católica romana, desse modo, sendo necessária uma cultura que não demonizasse tais práticas.

Para Campos e Miranda (2005, p.123), “uma maior mobilidade social acompanhava as transformações sociais, decorrentes da intensificação das atividades mercantis e da afirmação da mentalidade burguesa, então em curso. [...] ler, escrever e calcular eram indispensáveis à prática do comércio”.

O paradigma teocêntrico⁶, no qual Deus era considerado o centro das relações, desdobrando-se num regime de dogmatismo diverso, passa a ser questionado, por uma visão centrada no homem. A ciência, as artes, enfim, o meio cultural em ascensão provocara uma transformação paradigmática até hoje presente - o antropocentrismo⁷.

Como cultura renascentista que influenciou as transformações nesse período de transição, podemos citar alguns autores: Dante Alighieri (*Divina Comédia*), Boccaccio (*Decamerone*), Galileu, Copérnico, Giordano Bruno entre outros (FILHO, 2005, p.13). Desses, a crítica mais expressiva contra os dogmas da igreja católica romana, vem justamente dos estudos de Galileu Galilei sobre a terra. Nesses estudos critica a explicação geocêntrica⁸ afirmada pela igreja católica e cria condições para Nicolau Copérnico defender a teoria heliocêntrica⁹ (FILHO, 2005).

Alguns estudiosos foram julgados pela santa inquisição, como Giordano Bruno, outros retrocederam nas suas críticas, como Galileu Galilei. O fato é que o mundo medieval-teocêntrico se transformava, aos poucos, no moderno-antropocêntrico. O geocentrismo era refutado frente às observações e constatações astronômicas; O “culto” ao novo “senhor” se estabelecia, inclusive, na nova forma de religiosidade que se inaugurava a partir dos protestantes.

⁵ Ricos comerciantes, patrocinadores dos artistas humanistas (CAMPOS e MIRANDA, 2005, p. 123).

⁶ Teocentrismo: período no qual Deus era considerado o centro do sistema de relações, a religião era predominante.

⁷ Antropocentrismo: período no qual o homem passa a ser o centro do sistema de relações com base no conhecimento científico.

⁸ Teoria defendida pela igreja na Idade Média no qual a terra era considerada o centro do universo.

⁹ Surge da crítica ao geocentrismo, defendida por cientistas a partir dos estudos de Galileu Galilei, posteriormente, Nicolau Copérnico, que dizia ser o sol o centro do universo.

Temos, por exemplo, na constituição do protestantismo calvinista, um “lugar de destaque” para quem tivesse “sucesso” pessoal, individual, na aquisição de bens e riqueza. A ideia de predestinação¹⁰, difundida em menor escala pelo monge Martinho Lutero (1483-1546), é a base do pensamento de João Calvino (1509-1564), que se expandiu pela Europa, justificando até certo ponto a posse desigual de bens e criando condições para a burguesia livrar-se do incômodo gerado pela ética religiosa católica de então, que a colocava “rondando o inferno” a todo momento (FERREIRA e FERNANDES, 2005).

Segundo Ferreira e Fernandes (2005, p. 115):

Em 1563, Calvino publicou sua principal obra, “Instituição cristã”, na qual afirmava que o ser humano estava predestinado à salvação ou à danação e nada que os homens fizessem poderia alterar-lhes o destino. A fê seria um sinal de salvação e os eleitos sentiriam que deveriam glorificar a Deus e combater o mal. A prosperidade econômica passou a ser interpretada pelos calvinistas como sinal da salvação predestinada [...] o calvinismo foi muito bem aceito pela burguesia, pois, ao contrário do catolicismo, oferecia possibilidade para o lucro dentro da ética religiosa.

Inaugurou-se, assim, uma nova forma de ver a classe detentora de bens, posses e riquezas, não mais como pecadora, condenada ao inferno, mas destinada a uma vida de privilégios e posses - “graça”. Estava desse modo, justificada a riqueza de alguns, frente à pobreza e a miséria da maior parte da sociedade. Com isso, por ocasião natural ou sobrenatural, algumas pessoas nasciam destinadas a possuir, enquanto outras, destinadas ao abandono; algumas destinadas a mandar, outras, obedecer; enfim, passávamos de um poder advindo do critério de consanguinidade/nobreza, para aquele que iria justificar a nova classe por meio das posses - poder econômico.

Desse modo, aos poucos o poder vai se esvaindo, escorrendo pelos dedos dos religiosos da igreja católica romana e transferindo-se ao domínio da classe burguesa. O cenário era favorável para a ascensão da burguesia, com o separatismo na instituição dominante - igreja católica romana -, as novas justificativas religiosas para a riqueza, efervescência cultural renascentista e expansão do comércio. Faltava o que para completar esse cenário extremamente favorável à burguesia? A resposta são alguns ingredientes de ordem interna e externa aos Estados, que se dará com o mercantilismo.

¹⁰ Segundo Japiassú e Marcondes (2006, p. 224) o conceito de predestinação vem do “(lat. predestinatio) doutrina segundo a qual o futuro de cada indivíduo está previamente determinado: cada um já se encontra destinado por Deus, desde toda a eternidade, a ser salvo ou condenado. Essa concepção teológica ganhou muita importância na tradição agostiniana de Lutero e Calvino, que defendiam o princípio da graça divina contra a ação dos méritos morais dos indivíduos”.

2.2. MERCANTILISMO: ACUMULAR É O QUE IMPORTA!

O mercantilismo foi fator extremamente importante a considerar no processo de acumulação primitiva, desdobrando-se na política econômica da busca de superávits na balança comercial dos diversos países europeus, medidas protecionistas e o colonialismo das potências ibéricas, sendo que o mais importante, sem dúvida, foi o colonialismo.

Sobre o mercantilismo é correto afirmar que várias são as interpretações sobre esse fenômeno, desde aquela que defende a ideia de relacioná-lo a um mito criado nos séculos XVIII e XIX, sendo que de fato ele nunca existiu (DEYON apud FALCON, 1983), passando por aquelas que o identificam com ideias ou práticas intervencionistas do Estado, até a falta de consenso no que seria o mercantilismo (FALCON, 1983).

O fato é que, dentro dessa falta de consenso encontramos as mais variadas interpretações, “[...] há muitos que imediatamente identificam esse capitalismo (frequentemente denominado de comercial) com o próprio mercantilismo, isto é, um capitalismo predominantemente mercantil” (FALCON, 1983, p. 10). Assim sendo, o mercantilismo seria uma fase inicial do capitalismo, no qual as relações comerciais caracterizavam a forma de capitalismo.

O mercantilismo tem o formato a partir da superação da economia urbana da Idade Média, relacionado ao sistema que caracteriza a chamada economia nacional (FALCON, 1983). Contudo, o autor citado define como interessante exatamente a perspectiva de entender o mercantilismo a partir do modo de produção entre o feudalismo e o capitalismo, sendo que essa concepção consegue atrair pontos de vista convergentes, o idealista e materialista (FALCON, 1983).

Nessa perspectiva, Falcon (1983) observa que o mercantilismo pode ser caracterizado como um momento de transição feudocapitalista, definindo-o assim:

Do nosso próprio ponto de vista acreditamos que o mercantilismo deve ser entendido como um conjunto de ideias e práticas econômicas que caracterizaram a história econômica europeia e, principalmente, a política econômica dos Estados modernos europeus durante o período situado entre os séculos XV, XVI e XVII. (FALCON, 1983, p. 11).

Dobb (1983) também trabalha o conceito dentro de uma perspectiva pré-capitalista enfatizando que o mesmo se configurou como política econômica que serviu a acumulação primitiva, justamente por incorporar fatores internos e externos que contribuíram para a acumulação na Europa.

No âmbito interno, algumas medidas com intuito de fortalecer os Estados europeus foram significativas e serviram para acumulação primitiva na Europa, como a iniciativa de alcançar sempre balança comercial favorável via superávits e medidas protecionistas (REZENDE, 1991). Segundo o autor mencionado “a ideia básica mercantilista era que o volume das exportações superasse sempre o das importações, que deveria ser o mais reduzido possível; ou seja, deveria exportar o máximo e importar o mínimo necessário” (REZENDE, 1991, p. 123).

O próprio sistema colonial impunha relações comerciais desfavoráveis às colônias. No caso brasileiro, como uma espécie de dominação político-econômica, a metrópole europeia, à época Portugal, por meio do domínio político e, dispondo de parte das terras do vasto território brasileiro atual, pelo Tratado de Tordesilhas (1494)¹¹, impunha também uma dominação no âmbito econômico, o chamado pacto colonial (COELHO, 1996).

Por causa do pacto, o Brasil só podia vender à metrópole portuguesa e comprar da mesma, configurando-se como uma das primeiras formas de dependência do Brasil, que tinha como base manter o comércio brasileiro cativo e, assim, obter vantagens comerciais, vislumbrando os tão sonhados superávits.

No âmbito externo, mais significativo para a acumulação primitiva foi o processo de colonização¹², que por meio do domínio das metrópoles europeias (Inglaterra, França, Espanha, Portugal e outros) conseguiam expandir seus domínios, principalmente pela Ásia e América, sendo esse último foco da cobiça das potências Ibéricas, Portugal e Espanha.

No poema de Fernando Pessoa - “Mar Português” - observamos uma clara manifestação do expansionismo europeu, no caso, lusitano:

Ó mar salgado, quanto do teu sal são lágrimas de Portugal! Por te cruzarmos,
quantas mães choraram, Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu (PESSOA, 2012).

A expectativa pelos desafios encontrados além-mar eram enormes. Lendas de monstros marinhos e dificuldades de transponibilidade do Cabo Bojador permeavam o

¹¹ Tratado realizado entre Portugal e Espanha em 1494, no qual repartiram as terras do que eles denominavam de “Novo Mundo” - continente Americano – estabelecendo a partir da ilha de Cabo Verde na costa africana, no sentido oeste, a 270 léguas, passaria uma linha no sentido vertical, tudo que se localizasse a oeste da linha demarcatória seria da Espanha e, a leste, de Portugal. Os limites atuais para critério localizacional seriam em Belém/Pará e Laguna/Santa Catarina (COELHO, 1996).

¹² O processo de colonização criou dois tipos de colônias, aquelas definidas como de povoamento, em menor quantidade, e as de exploração, a maioria.

imaginário dos navegadores portugueses. As dificuldades fisiográficas contribuíram para a construção lendária a respeito da intransponibilidade do Cabo Bojador, contudo, ao conseguirem tal feito, os portugueses construíam ou abriam caminho para as investidas exploratórias rumo aos territórios coloniais da Ásia, como também, à captura de africanos.

É notório o tom ufanista e aventureiro anunciado no poema, contudo se observamos a história a partir da perspectiva levantada por Walter Benjamin em suas “Teses sobre o conceito de História (1940)” - na qual chama atenção à necessidade de estudos históricos não sobre o ponto de vista dos vencedores, mas dos vencidos - rapidamente veremos com criticidade a “aventura” lusitana não como história de grandes heróis e feitos extraordinários, mas como história de dor, sofrimento, escravização, extermínio e, sobretudo, resistência de personagens, no campo oposto aos “héreis” da História tradicional, que lutaram e lutam contra os ditames de qualquer natureza (BENJAMIN apud LÖWY, 2009).

A “corrida” para apropriação de riquezas, principalmente metais preciosos se iniciara com subjugamento das populações indígenas, processos de aculturação e, sobretudo, superposição de territórios¹³, tendo em vista, a já existente territorialidade¹⁴ indígena no continente americano.

Uma nova organização político-econômica se estabelece de acordo com os interesses dos colonizadores. No caso brasileiro, a superposição de territórios se deu na forma de grandes lotes de terras, concedidos a pessoas de posses de Portugal - os donatários -, que tivessem intenção de explorá-los, estabelecendo o que ficou conhecido como capitanias hereditárias.

Essa iniciativa de exploração foi extremamente importante para acumulação primitiva, tendo em vista a enorme riqueza em recursos naturais existentes nos territórios colonizados. Sobre o colonialismo, podemos considerar que havia duplo interesse, por um lado metais preciosos, por outro, especiarias. Franco Júnior e Pan Chacon (1990, p. 167) ressaltam que:

[...] Nas colônias em que houvesse metais nobres atingia-se de forma direta e imediata o objetivo último do mercantilismo, satisfazendo a premissa metalista. Nas colônias em que eles não existissem, procurava-se produtos que pudessem ser revendidos a bom preço na Europa ou trocados vantajosamente em outra região.

¹³ Bertha Becker trata desse conceito como estratégia de domínio para ocupação da Amazônia “[...] uma malha de duplo controle, técnico-político [...]” contendo: “Implantação de redes de integração espacial, superposição de territórios federais sobre os estados e subsídios ao fluxo de capital e indução dos fluxos migratórios” (BECKER, 1998, p. 14-19).

¹⁴ Segundo Silva (2002, p. 27) “pode ser entendida como a base de poder de determinado grupo sobre determinada área”.

O afluxo de riquezas dos continentes colonizados rumo a Europa, extração de madeira, ouro, prata, drogas do sertão, possibilitou acumulação por parte dos colonizadores europeus, que usavam a ideologia de propagação da fé cristã como forma de controle e domínio das populações existentes nos territórios invadidos.

Marx, a respeito do processo de acumulação primitiva, responsabiliza enfaticamente as metrópoles europeias, a partir da colonização, dizendo: “é sabido o grande papel desempenhado na verdadeira história pela conquista, pela escravização, pela rapina e pelo assassinato, em suma, pela violência” (MARX, 1988, p. 829).

O Navio Negreiro, poesia de Castro Alves, demonstra o processo de escravização e extermínio, num dos relatos mais significativos a respeito do comércio colonial e, do que poderíamos chamar de acumulação primitiva levada ao extremo, desrespeito total e absoluto pela vida, desumanização e coisificação do ser humano:

Ontem a Serra Leoa, a guerra, a caça ao leão, o sono dormido à toa sob as tendas d'amplidão! Hoje... o porão negro, fundo, infecto, apertado, imundo, tendo a peste por jaguar... e o sono sempre cortado pelo arranco de um finado, e o baque de um corpo ao mar...
 Ontem plena liberdade, a vontade por poder... hoje... cúm'lo de maldade, nem são livres p'ra morrer... prende-os a mesma corrente — férrea, lúgubre serpente — nas roscas da escravidão. E assim zombando da morte, dança a lúgubre coorte ao som do açoute... irrisão!...
 Senhor Deus dos desgraçados! Dizei-me vós, senhor Deus, se eu deliro... ou se é verdade tanto horror perante os céus?!... Ó mar, por que não apagas Co'a esponja de tuas vagas do teu manto este borrão? Astros! noites! tempestades! Rolai das imensidades! Varrei os mares, tufão! ... (ALVES, 2012).

Alguns ainda insistem, mesmo com a crítica contundente de Marx (1988), e o tom aterrorizador do africano aprisionado nos porões dos navios negreiros, a interpretações sobre a acumulação primitiva como uma simples questão de diferenças pessoais, que facilitaria para alguns a acumulação de riqueza e para outros, que não possuíssem tais características favoráveis seriam destinados a vender sua força de trabalho.

Marx (1988) retoma de forma irônica a metáfora bíblica do pecado original como forma de demonstrar o pensamento que ainda vigora sobre a naturalização ou sobrenaturalização das relações sociais:

Havia outrora, em tempos remotos, duas espécies de gente: uma elite laboriosa, inteligente e, sobretudo econômica, e uma população constituída de vadios, trapalhões que gastavam mais do que tinham. A lenda teológica conta-nos que o homem foi condenado a comer o pão com o suor de seu rosto. Mas, a lenda econômica explica-nos o motivo por que existem pessoas que escapam a esse mandamento divino. Aconteceu que a elite foi acumulando riqueza e a população

vadia ficou finalmente sem ter outra coisa para vender além da própria pele. (MARX, 1988, p. 829).

O processo de acumulação de riqueza não foi tão simples assim, pois desse modo, um grupo de privilegiados com a inteligência, com o bom senso de economizar, enfim, nascido com qualidades propícias à acumulação, estariam justificados, promovendo a naturalização das desigualdades sociais, mascarando o processo de exploração e expropriação inicial, fruto da acumulação primitiva. Nesse sentido, Marx (1978) é enfático em desmascarar a justificativa acima, quando diz:

O descobrimento das minas de ouro e prata da América, a sepultura nelas de seus habitantes reduzidos à escravidão ou ao extermínio, as lutas de conquistas e de saque nas Índias Orientais, a transformação da África em território de caça para a captura de negros, tais foram os processos suaves da acumulação primitiva em que assinalou a sua aurora a era capitalista (MARX, 1978, p. 193)

De fato, a rapina, o saque, a imposição do poder das metrópoles europeias, por meio da força bruta e também da sutileza do discurso religioso, além de beneficiar grupos sediados na Europa, promoveram também um cenário de desigualdade sócio-espacial.

Por um lado, os recursos explorados nas colônias serviam para o enriquecimento das metrópoles, em oposição, as colônias eram sugadas. Isso demonstra, entre outras coisas, o porquê de no cenário global, a existência de diversidade tão grande em relação ao nível de desenvolvimento dos países, pois, cada qual a sua maneira, teve parte das riquezas sugadas de formas diferenciadas e por agentes diversos, gerando desenvolvimentos desiguais.

Com certeza para alguns que tratam o colonialismo como “contato entre culturas”, “entre povos”, “ocupação de vazios” e “descobrimientos”, falta para os mesmos indagar-se se não seria bom abandonar o discurso supostamente neutro. Possivelmente, com esse posicionamento mais crítico e coerente sobre o processo de acumulação primitiva e os diversos desdobramentos advindos dessa iniciativa, poderíamos analisar de forma problematizadora os caminhos tomados pela história.

Como estamos nos referindo a processos originários para a expansão do capitalismo, faz-se necessário distinguir entre processos de acumulação primitiva (discutido anteriormente) e processos de acumulação de capitais, para não cairmos no erro de achar que o processo de acumulação primitiva refere-se à acumulação de capital.

Sem dúvida, está claro, pelas observações anteriores, que a acumulação primitiva tem suas origens em processos que não se assemelham a exploração de força de trabalho, para a

geração do que Marx (1978) definiria como sobrevalor, o que se constitui apenas com o advento do trabalho assalariado nos marcos da revolução industrial inglesa. Dito isso, seria esclarecedor recordar a teoria de sobrevalor em Marx (1978), para entendermos também os processos de extração da mais-valia absoluta e relativa. Para Marx (1978, p. 74):

A produção de sobrevalor não é, pois, outra coisa senão a produção de valor prolongada mais além de certo limite. Se a ação do trabalhador dura só até o momento em que o valor da força de trabalho paga pelo capital é substituída por um valor equivalente, há simples produção de valor. Quando passa desse limite, há produção de sobrevalor.

Desse modo podemos dizer que o sobrevalor se refere ao que ultrapassa o que é pago pela força de trabalho; manifesta-se pela extração da mais-valia, ou seja, aquela parcela de força empenhada na produção de mercadorias e que não é remunerada ao trabalhador. Sendo assim, a mais-valia seria o sobre-trabalho de onde se extrai o sobrevalor, podendo ser denominado de trabalho não pago (MARX, 1978).

O sobre-trabalho está relacionado ao trabalho-além do necessário para o capitalista arcar com o equivalente pagamento da força de trabalho e, sobrevalor seria o valor não pago desse sobre-trabalho, ou seja, o excedente transformado em lucro incorporado nas mercadorias. Nessa dinâmica, o excedente de trabalho não pago transforma a mais-valia em capital (MARX, 1978).

Marx (1978) esclarece que a mais-valia pode se manifestar de duas formas: a mais-valia absoluta e relativa. Na mais-valia absoluta ocorre o gradual aumento da jornada de trabalho, sem aumento salarial correspondente, pois o tempo de trabalho necessário ao pagamento da força de trabalho continua o mesmo, gerando maior trabalho suplementar, portanto, aumento gradual do trabalho não pago.

No segundo caso, a mais-valia relativa, não há aumento da jornada de trabalho, contudo, devido ao avanço tecnológico, há substancial diminuição do tempo necessário ou equivalente ao pagamento da força de trabalho. Aumenta-se a quantidade de mercadorias, mas não o salário, o que amplia o excedente não pago, ocorrendo aumento da extração de mais-valia, portanto, aumento do trabalho não pago (MARX, 1978).

Referindo-se criticamente a Adam Smith, Marx (1978) chama atenção para o fato de que o capital dispõe de trabalho do outro (pensamento de Smith), não considerando que, para além dessa disposição, ele dispõe de trabalho não pago. Quando Marx (1978) faz essa diferenciação básica entre a concepção de Adam Smith e a sua, o propósito é pontuar que o capitalista não paga pelo trabalho como simples mercadoria, tal como as outras que compõem

a produção, como queria fazer crer Smith, mas pela força de trabalho geradora de excedente, adquirindo, sobre ela, o direito à exploração.

Segundo Marx (1978, p. 139), há dois momentos dessa exploração: “durante um, a atividade da sua força produz só um equivalente do seu preço; durante o outro é gratuito e produz, por consequência, ao capitalista um valor, pelo qual não paga equivalente algum, que não lhe custa nada [...] de onde se extrai o sobrevalor”.

Para que essa dinâmica de acumulação se reproduza o capital conta com um grande aparato, as estruturas jurídico-administrativas do Estado como organizadoras do poder político da classe dominante e dos espaços territoriais nos quais dominação e reprodução se realizam.

2.3. REFLEXÕES SOBRE ESTADO DO BEM COMUM E ESTADO DE CLASSE

As análises do Estado sempre suscitaram grandes debates. Uma concepção muito debatida é a hobbesiana. Hobbes (2006), em sua obra – *Leviatã* –, defende a ideia que o homem em Estado de natureza promove a luta de todos contra todos (o homem lobo do homem), configurando a sociedade humana como uma “selva” em que sobrevive o mais forte.

Chauí (2001, p. 339), interpretando o pensamento hobbesiano, afirma que “[...] para se protegerem uns dos outros, os humanos inventaram as armas e cercaram as terras que ocupavam. Essas duas atitudes são inúteis, pois sempre haverá alguém mais forte que vencerá o mais fraco e ocupará as terras cercadas [...]”. Decorrente da necessidade de uma organização política que garantisse os direitos naturais e que não mais permitisse a lei da selva hobbesiana, haveria a passagem do Estado de natureza hobbesiano¹⁵ ao Estado civil, criando-se o poder político e as leis.

Rousseau (1980), por outro lado, defende a ideia do “bom selvagem”, que em estado natural vive feliz, sem conflitos. Somente quando em sociedade e, a partir do momento que, alguém cerca um pedaço de terra e diz “isso aqui é meu” é que se passaria à luta de todos contra todos.

Desse modo, na concepção rousseauiana, o homem do chamado Estado de natureza aceita transferir o direito natural à vida, liberdade e posse natural de bens para outra entidade, realizando um contrato que origina a sociedade civil, como forma de controlar e regulamentar a desordem gerada (ROUSSEAU, 1980). De acordo com Chauí (2001, p. 400), interpretando a abordagem dos dois filósofos: “[...] Para fazer cessar esse estado de vida ameaçador e

¹⁵ No Estado de natureza hobbesiano “as relações dos homens entre si são deixadas à livre iniciativa de cada um: o homem é um lobo para o homem” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 134).

ameaçado, os humanos decidem passar à sociedade civil, isto é, ao Estado civil, criando o poder político e as leis”.

Assim, com a necessidade de uma organização política capaz de impedir a anarquia de uma sociedade sem regras, funda-se a partir da ideologia do bem comum - a concepção contratualista. Nessa concepção o Estado forma-se a partir do pacto social e/ou contrato social: para resolver o problema do estado de natureza, no qual os homens viveriam em total desordem, estes abrem mão de direitos naturais a “outro”, como uma espécie de transmissibilidade permitida, autorizada. Surgirá então uma entidade superior que terá o poder dado pelo homem de dirigi-los - o Estado - que, teoricamente, exerceria o poder em favor de toda a sociedade, em favor do bem comum assegurado pela ordem institucional (explicitamente, as forças armadas).

A partir do século XIX com Marx e Engels uma nova forma de análise do Estado ganha força; Marx (1988), com estudo sobre o capitalismo, acumulação e reprodução trará novas abordagens para o entendimento das relações econômicas, políticas e sociais. Engels (1975, p. 194), traz reflexão sobre o Estado, dentro de uma perspectiva oposta a teoria liberal do contratualismo, esclarecendo que: “[...] na maior parte dos Estados históricos, os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem”.

Outro marco importante para a compreensão do Estado como porta-voz dos interesses da classe dominante será o debate de Marx e Engels a respeito da dialética, contrapondo o materialismo histórico ao idealismo hegeliano. Marx e Engels (2007) partiram da análise do idealismo de Hegel (1988) para dizer que não são as ideias que movem o mundo, pressuposto do autor, mas as condições reais de existência, definidas pelas relações sociais de produção de cada formação social, que definem o que pensamos e de que forma agiremos.

Por ser desta maneira o materialismo é considerado histórico, pois depende do modo de produção no qual a sociedade se produz e reproduz. Segundo Marx (2008) o modo de reprodução da vida material determina o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser social; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência.

É necessário compreender, também, como se dá o processo de mudança na sociedade (na perspectiva da dialética marxiana). A sociedade se produz e se reproduz historicamente, de acordo com o modo de produção na qual está inserida, contudo, a passagem de um modo

de produção a outro não se dá de maneira linear, portanto, o que move a história é a luta de classes (MARX e ENGELS, 2000).

As mudanças e transformações no modo de produção são decorrentes das contradições internas que operam a transformação e movem a história e, por ser assim, Marx e Engels (2000) definem como motor da história, a luta de classes. Desse modo, o materialismo além de ser histórico, é dialético, uma vez que opera a totalidade do modo de produção capitalista em movimento, contradições.

A análise de Marx irá culminar em nova abordagem sobre a gênese do Estado, bem como o seu papel; o fundamento dessa análise estará no chamado materialismo histórico e dialético. Segundo Chauí (2001), as relações sociais de produção originam o Estado, dentro de interesses conflitantes e contradições de classes; Para Chauí (2001, p. 415), interpretando Marx, “[...] conflitos entre proprietários privados dos meios de produção e contradições entre eles e os não-proprietários [...]” estão na origem do Estado.

A observação a ser feita é que interesses comuns, por vezes, convergem entre os proprietários que precisam no processo de competição, se organizar. Contudo, o Estado somente na aparência se apresenta como representante do interesse geral ou coletivo, o que em essência não se sustenta pelo fato de “[...] onde há propriedade privada, há interesse privado e não pode haver interesse coletivo ou geral” (CHAUÍ, 2001, p. 415).

Desse modo, o Estado não é resultado do pacto ou contrato, nem de decreto divino, mas formado a partir dos interesses da classe dominante e como forma de garantir esse domínio. “O estado é a expressão legal – jurídica e policial – dos interesses de uma classe social particular, a classe dos proprietários privados dos meios de produção ou classe dominante” (CHAUÍ, 2001, p. 411).

Ele (Estado) seja grego, romano, medieval ou moderno, aparece a cada contexto histórico com suposta neutralidade, independente da forma de legitimação ou justificação; aparenta ser representante do interesse comum, mas, como mantenedor da ordem estabelecida, não pode realizar o que aparentemente tem como objetivo, senão realizando aquilo que é de sua essência - atender o interesse privado.

Hébette (2004, p. 356), sobre o Estado ressalta que: “[...] é preciso, além dessas formas, descobrir as relações sociais por elas encobertas - além das aparências, a realidade do Estado. E a realidade reside no fato de ele ser um Estado de classe [...]”.

O Estado, criado para atender interesses da classe dominante, tem no espaço territorial, *locus* da manifestação desses interesses. Esses interesses são perceptíveis a partir das

estratégias de controle criadas para dominar, levando-se em consideração o modo de produção em que elas ocorrem.

Parece-nos importante, então, discorrer sobre as formas mais usuais do conceito de território para fazermos relação com o conceito de territorialidade, conceito derivado do primeiro, que traduz a forma como se consegue produzir o território, bem como mantê-lo.

2.4. TERRITÓRIO: DIVERSAS ABORDAGENS E A PERSPECTIVA A PARTIR DA AÇÃO ESTATAL

Sobre o conceito de território temos diversas abordagens, sendo que foi muito relacionado à área de uma instância administrativa do Estado ou à área de um país. No primeiro caso, na forma mais tradicional do conceito, relacionava-o a extensão de um município, estado, traduzindo-se quase como sinônimo de solo.

Para Ratzel (apud SILVA, 2002, p. 17-18), por exemplo, “o Estado era um organismo dependente do solo para sua sobrevivência, não sendo possível conceber um Estado sem território (solo) e sem fronteira (o próprio conceito de território inclui a existência de fronteira)”. No segundo caso, foi relacionada à área, definida, delimitada, enquanto espaço físico do país.

Contudo, com as discussões em torno da Geografia humanística ou Geografia da percepção e do comportamento, novas abordagens foram sendo produzidas no intuito de refletir sobre o controle e domínio territorial.

Discute-se sobre nova possibilidade de entender a formação de territórios específicos - de grupos, minorias e até individuais - a partir do sentimento de afetividade ao lugar, sentimento de pertencimento, simbolismo e espaço vivido, de modo que, essas categorias deram base às discussões, por exemplo, sobre: os territórios da prostituição no Rio de Janeiro (RIBEIRO et al., 2002)

Nesse sentido, a forma como o conceito mais se apresentou foi no seu formato natural, empregando-o para designar o espaço definido e delimitado por animais, que foi um dos primeiros a serem discutidos. Nessa concepção:

Um “território” no sentido etológico é entendido como o ambiente [*environment*] de um grupo [...] que não pode por si mesmo ser objetivamente localizado, mas que é constituído por padrões de interação através dos quais o grupo ou bando assegura uma certa estabilidade e localização. Exatamente do mesmo modo o ambiente de uma única pessoa (seu ambiente social, seu espaço pessoal de vida ou seus hábitos) pode ser visto como um “território”, no sentido psicológico, no qual a pessoa age ou ao qual recorre [...] (COSTA, 2004, p. 38).

Percebe-se que o conceito na perspectiva acima é tratado de maneira naturalista e aspecto psicologizante, ou seja, relacionado ao mundo animal e transplantado para o mundo humano. Na concepção naturalista “o território é a área geográfica nos limites da qual presença permanente ou frequente de um sujeito exclui a permanência simultânea de congêneres pertencentes tanto ao mesmo sexo (machos) [...]” (DI MÉO, 1998 apud COSTA, 2004, p. 45).

O território também pode ser definido como: “[...] uma área do espaço, seja de água, de terra ou de ar, que um animal ou grupo de animais defende como uma reserva exclusiva. A palavra é também utilizada para descrever a compulsão interior em seres animados possuir e defender tal espaço” (ARDREY, 1969 apud COSTA, 2004, p.45).

Avançando na análise, a perspectiva em que colocamos nossa pesquisa, o território ganha novas dimensões e, desse modo, há tentativa de entender o conceito a partir de relações humanas. Uma dimensão analisada é a de cunho econômico que transcende o conceito usual naturalista. De acordo com Godelier (1984 apud COSTA, 2004, p. 56):

Designa-se por território uma porção da natureza e, portanto, do espaço sobre o qual uma determinada sociedade reivindica e garante a todos ou a parte de seus membros direitos estáveis de acesso, de controle e de uso com respeito à totalidade ou parte dos recursos que aí se encontram e que ela deseja e é capaz de explorar.

Nessa abordagem o território refere-se à utilização de recursos, ou seja, temos como fundamental para o conceito o acesso, controle e uso dos recursos. O território também é visto a partir do uso:

O território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo. O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso (SANTOS et al., 2000, p. 12).

De acordo com o exposto acima, identifica-se território pelo uso que se faz do mesmo, compreendendo-o não unilateralmente, isto é, para os atores dominantes o território usado é visto como recurso, enquanto que para os dominados é abrigo (SANTOS et al., 2000). Desse modo, o território usado expressa relações conflitantes, por um lado, grupos hegemônicos e, por outro, hegemonzados (SANTOS et al., 2000).

No campo político, território está tradicionalmente ligado a Estado, de modo que a restrição do conceito deve-se a herança ratzeliana¹⁶ de enxergá-lo da seguinte forma:

Na ótica ratzeliana, o território é um espaço qualificado pelo domínio de um grupo humano, sendo definido pelo controle político de um dado âmbito espacial. Segundo ele, no mundo moderno constituem áreas de dominação ‘estatal’ e, mais recentemente, ‘estatal nacional’ (MORAES, 2000, p. 19).

A forma de entender o território ligado à noção de Estado esteve presente nas abordagens territoriais, isto é, “o território segundo Ratzel seria do domínio de uma porção do espaço por um determinado grupo visando a sua sobrevivência. O espaço transforma-se, assim, através da política em território” (RIBEIRO et al., 2002, p. 10).

O conceito de território ficou “adormecido” por muito tempo devido a dois fatores: o primeiro refere-se ao aspecto negativo a qual foi relacionado - os interesses expansionistas da Alemanha - que usava como justificativa a necessidade de um território cada vez mais amplo, defendendo a teoria do espaço vital (VESENTINI, 2004). Segundo, o adormecimento do conceito, deve-se ao sufocamento da ciência geográfica no início da segunda metade do século XX, com o surgimento da Geografia teórico-quantitativa, que segundo Corrêa (2010) despolitizou o discurso geográfico.

Segundo Silva (2002), o conceito de território ganha peso novamente a partir da década de 70 do século XX, quando do surgimento da chamada Geografia crítica. Essa corrente da Geografia discutirá o conceito a partir das relações de poder, não somente relacionando-o a aspectos ligados ao território do Estado-nação, mas também, dos diferentes atores que manifestam poder sobre determinado espaço.

O território passa a ser produzido não só pela ação estatal, mas também por grupos ou indivíduos, que ao atuarem sobre o espaço, o territorializa, produzindo territórios antes desconsiderados pelo entendimento do conceito tradicional. Um novo e abrangente espaço de debate é criado, pois o conceito de território pode variar desde o micro espaço até o macro, como o território da prostituição ou das multinacionais.

Há também uma abordagem que considera o território definido a partir do sentimento de pertencimento, identidade, apropriação simbólica e afetiva dos atores envolvidos. Essa corrente geográfica baseada na Geografia Humanística defende que o processo de

¹⁶ Segundo Ribeiro et al. (2002, p. 10), “Na história do pensamento geográfico o conceito de território foi inicialmente elaborado por Ratzel (1844-1904), em sua obra *Antropogeografia*, no último quartel do século XIX e início do século XX na Alemanha, na qual o autor estabelece, em suas análises, relação entre o Estado e o espaço, desenvolvendo a referida categoria analítica”.

territorialização acontece quando observado “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN apud RIBEIRO et al, 2002, p. 11). A citação abaixo reforça o exposto:

O território também é identificado a partir da apropriação simbólica, identitária e a afetiva do espaço. Neste sentido, o lugar é muitas vezes analisado como sinônimo de território [...] está associada à noção de espaço vivido, marcado pelos sentimentos e vivência de um grupo ou indivíduo imerso no espaço [...] tem suas raízes, sobretudo, na tradição vidaliana [...] na psicologia genética de Piaget e na sociologia e psicanálise de Bachelard (RIBEIRO et al., 2002, p. 11).

Desse modo, analisado os diferentes conceitos de território, observamos que o território tem duas vertentes ou dimensões mais usuais: a de domínio e/ou controle e a simbólica e/ou afetiva (RIBEIRO et al., 2002).

Compreende-se, a partir das duas vertentes, que o território pode se produzido a partir de relações de poder dos diferentes atores, desde o mais antigo representante ou responsável pela formação de território - Estado - até representações mais contemporâneas como aquelas representadas pelo vínculo afetivo, como o território de crianças, território escolar, sentimento de apego à vila e ao local de trabalho etc. Assim o mais importante, então, é observar a característica histórica do conceito de território, bem como, sua mobilidade e mutabilidade.

Nessa mesma linha de pensamento enfatiza Souza (2010a, p. 81):

Territórios são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN) [...] dentro de escalas temporais as mais diferentes [...] ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica.

Assim, o conceito de território é múltiplo, ou como diria Costa (2004), no espaço existe uma multiterritorialidade de acordo com o agente territorializador. O território pode se apresentar na face simbólico-cultural definido por sentimento de pertencimento ou jurídico-política, definido a partir de relações de poder.

2.4.1. A territorialidade como um conceito de aproximação ao controle por meio da educação?

A questão do domínio territorial sempre foi temática recorrente nas discussões em torno da produção do espaço geográfico local, regional ou global. Observam-se, ao longo do

tempo, diferentes estratégias de controle e domínio de áreas, como exemplo, a “bordelização” das fronteiras no expansionismo romano (MARTINS, 2004)¹⁷.

Porto-Gonçalves (2001) aborda o controle e domínio por meio das fortificações no expansionismo europeu do século XVI e, recentemente, tratando-se de Brasil, os projetos e/ou programas de intervencionismo governamental - Programa de Integração Nacional (PIN) e Avança Brasil. Resta-nos a pergunta: o que essas manifestações de controle territorial têm em comum?

A resposta deve-se ao fato que, mesmo em contextos distintos, são manifestações territoriais de controle relacionadas com interesses que se materializam a partir da transformação do espaço em território, impulsionados por forças estatais. Desse modo, chegamos a um denominador comum, que é exatamente o que relaciona interesses estatais e manifestação territorial, definido como ponto de partida para abordagem territorial fundada a partir da vertente jurídico-política.

Como enfatiza Costa (2004), na vertente que trata de território na perspectiva jurídico-política, entende-se produção do território como espaço “delimitado e controlado”, ou seja, o espaço se transforma em território na medida em que incide um poder sobre o mesmo, sendo que esse poder, nessa abordagem, quase sempre é estatal.

Contudo, o controle e domínio não se estabelecem sem resistências, ou seja, o Estado ao impor controle e domínio, faz isso usando de mecanismos, estratégias das mais variadas, para minar as resistências.

As estratégias usadas pelo Estado para controlar denominamos de territorialidade, definida como “estratégia espacial para afetar, influenciar, controlar recursos e pessoas, por meio do controle de área” (SILVA, 2002, p. 27). Silva (2002) discute o conceito a partir das formulações de Sack (1986), que entende como “uma estratégia de estabelecer diferentes graus de acessibilidade a pessoas, coisas e relações”. Desse modo, entendemos que a territorialidade quando imposta estabelece a fronteirização, constituindo limites para alguns e possibilitando o controle por outros.

Qualquer espaço que se pretenda controlar, a territorialidade imposta age no sentido de materializar o poder daquele que a aplica, como também restringir o acesso de outro, sendo que, “na verdade, a função da territorialidade é segregar e compartimentalizar a interação

¹⁷ Segundo Martins (2004) “A bordelização era uma forma de garantir o controle da fronteira no expansionismo do império romano, simbolizando a presença romana no território e garantindo aos soldados descanso e recreação”.

humana, controlando a presença/ausência e a inclusão/exclusão de certos grupos” (SOJA, 1993).

Ao entendermos que o Estado na manifestação territorial de controle, territorializa o espaço, temos que perceber que para isso necessita de estratégias, tanto no momento inicial de controle, como na efetividade do domínio. Como mencionamos, essas estratégias variam desde aquelas ligadas a força bruta, até as mais sutis, que quase sempre passam despercebidas. Para Sack (1986) a territorialidade pode ser firmada por diversas formas, entre elas: direitos legais de um país sobre determinada área; força bruta; normas culturais; proibição sobre o uso de áreas; formas sutis de comunicação semelhantes à postura do corpo.

No controle estatal observa-se uma conjugação de uso variada de formas de firmação de territorialidade, de acordo com o contexto histórico, mas, quase sempre, a violência se alterna ou convive com formas sutis de comunicação para efetividade do controle e domínio. Lembremo-nos do expansionismo europeu do século XVI que utilizava a força bruta, violência armada, para o controle e domínio de territórios além-mar, conjugando a isso o discurso religioso como forma sutil para o controle, com vistas à dominação indígena por parte do europeu (PORTO-GONÇALVES, 2001).

Desse modo, o europeu aliado à igreja católica romana, por meio da propagação da fé cristã, nos territórios invadidos, lançava mão de uma estratégia sutil de comunicação para controlar, por meio da educação religiosa, inclusive com a formação de escolas jesuíticas, caso da Amazônia, e, algumas com padrões europeus, como os jesuítas do Sul - povos das missões.

No século XIX, o expansionismo dos estados imperialistas rumo à África, lançou mão de mecanismos violentos principalmente no que concerne a partilha da África. Usavam como justificativa não mais propagação da fé cristã, mas o progresso técnico-científico, ou seja, a força bruta novamente era conjugada à forma sutil de comunicação relacionada à educação e aos avanços no campo científico.

A ideologia do progresso ganhava força, mesmo sabendo que a propagação técnico-científica europeia era apenas justificativa para outros fins; o interessante é que se tinha claro, que a educação poderia ser usada com a finalidade de controle e domínio. Não era somente a justificativa de usar conhecimento científico ou propagá-lo por meio da ideologia do progresso; observa-se que os próprios desdobramentos que envolviam lutas imperialistas do século XIX tinham no conhecimento científico, principalmente geográfico, uso para fins de controle e domínio, pois o destino da África fora discutido na Europa por meio da conferência de Bruxelas em 1876 e de Berlim em 1884/85. Na primeira:

[...] teve como objetivo, traçado pelo próprio Leopoldo em seu discurso de inauguração solene, a tarefa de debruçar-se sobre o continente africano, com o intuito de abrir à civilização a única parte de nosso globo em que ela não havia penetrado..., conferenciar para acertar o passo, combinar esforços, tirar partido de todos os recursos, de evitar a duplicação do trabalho (MOREIRA, 1994, p. 8).

Moreira (1994) enfatiza que na conferência de Berlim de 1884/85 os últimos detalhes foram organizados no sentido de resolver discordâncias, “apapar arestas” e estabelecer a política de “áreas de influências” dos países europeus no continente africano, o que desembocará futuramente no primeiro grande conflito mundial - primeira guerra mundial - devido a interesses por territórios entre as potências imperialistas (principalmente Inglaterra, França e Alemanha). O fato é que o conhecimento geográfico já servia para fins belicistas de longa data, como diz o geógrafo francês Yves Lacoste em “A geografia, isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra” (LACOSTE, 1997).

Nesse cenário de disputas, a afirmação de Friedrich Ratzel - “espaço é poder” - repercutiu, por um lado, devido à disputa imperialista dos países europeus no cenário de corrida por matéria-prima para a indústria que se desenvolvia. Por outro, motivava o expansionismo alemão no sentido da construção da Alemanha da raça ariana, que tinha também na teoria do “espaço vital” de Ratzel e no darwinismo social/organicista sua forma de justificação (VESENTINI, 2004). Para Sack (1986) a territorialidade humana não é um instinto, nem um poder essencialmente agressivo, mas a primeira expressão geográfica de poder.

Apesar das ações beligerantes europeias, principalmente da Alemanha, se apoiarem em justificativas naturalizantes, o que se entende do movimento imperialista do século XIX é justamente um movimento com fins econômicos, políticos, nada instintivo. O controle e domínio do espaço quase sempre foram vistos na perspectiva da quantidade, não na qualidade da área, ou seja, o Estado que teria maior poder seria aquele que possuísse maior controle de áreas.

Pensava-se desse modo devido à corrida por matéria-prima necessária à expansão industrial no século XIX, tornando a ideia de - maior quantidade de área, maior poder - pensamento dominante. Inclusive nos meios acadêmicos, mirabolantes justificativas de expansionismo e apropriação de novos territórios foram criadas, resumindo-se no cenário de lutas imperialistas, onde o que importava era quem conseguisse se apropriar da maior quantidade de áreas, que possibilitasse a extração de recursos, para a indústria que se desenvolvia a todo vapor (Cf. VESENTINI, 2004).

Contudo devido ao avanço das tecnologias ao longo do século XX, principalmente nas áreas informacionais, passou a ser estratégico não mais quem dominasse grandes áreas no sentido físico, mas quem controlasse o espaço desses novos fluxos, o que qualifica o domínio espacial.

Nessa perspectiva é importante pensar a temática da educação oficial com as seguintes preocupações: qual o conteúdo veiculado pela escola? Para quem ou o que? Refletir sobre uma instituição importante na propagação do saber (a escola) pode nos indicar respostas, pois ela se constitui estratégica para os processos de acumulação capitalista e sobre quem pretende dominar os novos fluxos.

2.4.2. A escola: uma segunda aproximação do controle por meio da educação?

Pensar a escola é refletir sobre o saber que ela é responsável em propagar e aquele intencionalmente interditado, excluído como desnecessário, ou até mesmo escamoteado, camuflado por meio de noções que aparentam ser uma coisa, mas é exatamente o oposto; é refletir sobre o seu papel numa sociedade cada vez mais excludente; é entender suas múltiplas faces.

Podemos considerar a escola como o *locus* de libertação, como também de aprisionamento, poder disciplinar, positividade do conhecimento, fragmentação do conhecimento. A escola, como instituição criada a partir de, e para interesses específicos, tem que ser vista a partir de sua historicidade, não como algo eterno, ou como diria Louis Althusser em crítica a “falta de criticidade de alguns professores”:

Eles questionam tão pouco que contribuem para alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão “natural” e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás (ALTHUSSER, 1985, p. 81).

Enguita (1989) discute que para além da face criada a partir dos iluministas, “edificante”, a escola possui uma face oculta que a relaciona, conecta-a aos processos de produção. Essa conexão é cada vez mais visível, de modo que a escola está relacionada ao lugar de formação para o mercado de trabalho, ou seja, para reproduzir as relações sociais de produção.

Na obra - “A Face Oculta da Escola” - capítulo 4 - “Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas” - Enguita (1989) demonstra que sempre existiram processos preparatórios para a integração dos jovens nas relações sociais de produção:

[...] e com frequência, alguma outra instituição que não a própria escola em que se efetuou esse processo. Nas sociedades primitivas podem ser jogos ou as fratrias de adolescentes, marcado seu desenvolvimento por algum que outro rito de iniciação. Em alguns casos, a iniciação de crianças e adolescentes é responsabilidade dos adultos em geral dos anciões; em outras, de estruturas mais ou menos fechadas de parentesco ou da família, que é de qualquer forma uma estrutura ampliada (ENGUITA, 1989, p. 105).

Nas sociedades indígenas, por exemplo, os processos educacionais se davam a partir da experiência com os mais velhos, numa espécie de observação participante, no qual as crianças desde pequenas aprendiam o fazer cotidiano da tribo, desde tarefas do fazer produtivo, até aquelas de cunho cultural ou militar.

Alguns processos preparatórios são similares aos indígenas; na Roma antiga, as crianças também aprendiam no local de trabalho, observando os mais velhos no labor cotidiano; isso também acontecia/acontece entre camponeses no seio da própria família (ENGUITA, 1989). Para os ingleses da Idade Média era similar, mas com uma especificidade; a criança era enviada para outra família que se responsabilizava pelos processos educacionais, como veremos em texto do final do século XV:

A falta de coração dos ingleses manifestava-se particularmente em sua atitude para com os filhos. Após havê-los tido em casa até os sete ou nove anos (entre nossos autores, sete anos é a idade em que as crianças deixam as mulheres para incorporar-se à escola ou ao mundo dos adultos), colocam-nos, tanto os meninos quanto as meninas, no duro serviço das casas de outras pessoas, às quais as crianças ficam vinculadas por um período de sete a nove anos (portanto, até a idade de quatorze a dezoito anos, aproximadamente). São chamados então de aprendizes. Durante este tempo desempenham todos os ofícios domésticos. Há poucos que evitam este tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim seus filhos às casas de outros enquanto recebem por sua vez as crianças alheias (ARIÈS, 1973 apud ENGUITA, 1989, p. 106).

No século XVIII a manufatura foi decisiva no arregimento de mão-de-obra barata, as crianças em regime de internato eram consideradas “guloseimas” para a atividade industrial (ENGUITA, 1989); defendia-se por parte de alguns autores o internato de crianças pobres para pô-las a trabalhar aos quatro anos. William Temple¹⁸ propôs, por exemplo, que crianças

¹⁸ Sir William Temple (Inglaterra, 25 de abril de 1628 - 27 de janeiro de 1699) foi político na Restauração, e durante sua vida exerceu as atividades de historiador e ensaísta. Tomou parte na "Querela dos Antigos e Modernos"

aos quatro anos fossem enviadas a uma casa de trabalho rural e passassem pelo menos doze horas por dia ocupadas para habituar-se (ENGUITA, 1989).

Nas escolas anglicanas de Hannah More as crianças aprendiam “durante a semana trabalhos toscos que os preparavam para serem serventes. Não permito que se ensine a escrever os pobres, pois meu objetivo não é convertê-los em fanáticos, mas formar os baixos estamentos para a indústria e a piedade” (VAUGHAN e ARCHER apud ENGUITA, 1989, p. 111).

Essa visão da formação das novas gerações para trabalhos servis, restringindo-lhes o conhecimento, ganhava força também entre figuras importantes como Voltaire e Destutt de Tracy na França, Francis Bacon e Chamberlayne na Inglaterra, contrários a expansão das escolas. Na Itália, Bravo Murillo fazia defesa descarada da restrição do conhecimento em celebre frase que dizia: “não precisamos de homens que pensem, mas de bois que trabalhem” reforçando o caráter excludente (apud ENGUITA, 1989, p. 112).

A escola ao que parece nunca foi neutra, mas serviu e serve a interesses específicos, sendo que para Althusser (1985) a escola é vista como aparelho ideológico de Estado dominante. Todos os aparelhos ideológicos tem uma mesma finalidade: criar o consenso necessário para a reprodução das relações de produção, contudo, a escola é que desempenha o papel central, pois na escola as crianças passam grande parte de sua vida sendo preparadas para o mundo produtivo. Segundo Althusser (1985, p. 79):

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho ideológico de Estado familiar e o aparelho ideológico de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante [...] por volta do 16º ano, uma enorme massa entra na “produção”: são operários ou pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja com for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo.

No entendimento do autor supracitado, a escola passa a desempenhar o papel que a igreja, na Idade Média, assumia, retirando desta, a tarefa da educação formal de alguns e informal da grande massa, redirecionando à escola.

Para Althusser (1985) a ideologia dominante capitalista trará a substituição do par igreja-família por escola-família, como aparelho ideológico de Estado, enfatizando, ainda, que todas as outras instituições (a igreja, família, sindicatos, direito, etc.) concorrem para o mesmo fim, “reprodução das relações de produção”.

Althusser (1985), no entanto, coloca como mais eficaz a escola, pois como ele mesmo diz “nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (e por menos que isso signifique gratuita...), 5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (ALTHUSSER, 1985, p. 80).

É sabido que esse período de permanência das crianças nas escolas se dá em cenário europeu, pois são locais em que a abrangência do ensino se expandiu, sendo que em terreno brasileiro, a permanência mal chega a quatro horas diárias. Contudo se tem iniciativa de ações estatais que viabilize a permanência das crianças em tempo integral na escola, em projeto chamado “Mais Educação”, implantado pelo governo federal por meio do Ministério de Educação (MEC), iniciativa que expandirá o tempo de permanência da criança na escola.

É perceptível que a escola na sua criação e atuação atende a interesses específicos, que são justamente os interesses dos quais o Estado é representante. Como o Estado representa os interesses da classe dominante de cada contexto histórico e, no capitalismo, isso se torna mais visível.

Milton Friedman, expoente do neoliberalismo, em 1979 já se mostrava preocupado com a educação pública, dizendo que era incompatível com uma economia fortemente marcada pela livre concorrência e pelo livre mercado. Estava se referindo aos Estados Unidos da América, propondo a volta do ensino privado paroquial (CARNOY e LEVIN, 1987).

No rastro das proposições neoliberais, tem se alastrado a privatização da educação, numa lógica muito mais mercantil do que de aprimoramento qualitativo dos propósitos educacionais. A observação do economista se traduz como proposição clara do papel desempenhado pela educação, de reproduzir as relações de produção e criar as possibilidades de acumulação capitalista.

A escola, desde sua gênese, como diria Enguita (1989), reproduz no seu interior as relações de produção; Em tempos atuais não há somente reprodução das relações de produção na escola, como também a própria ciência está aliada à produção, ou seja, a serviço dos processos produtivos em geral, no sentido de orientar a produção, diminuir custos e aperfeiçoar processos gerenciais.

No Brasil, a expansão da escola pública de qualidade duvidosa ratifica o exposto, seja pela expansão do ensino público no sentido de abrangência, seja pela tentativa de ampliação do tempo de permanência.

A escola profissional se tornou estratégica, expandindo-se como plataforma estatal, demonstrando a perseguição na utilização da escola como moldada pelo e para o trabalho; o

currículo demonstra indícios de adequação à reestruturação produtiva em marcha, inserindo elementos nos seus conteúdos (Cf. DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000; ROCHA, 2002; SOUZA, 2010b).

A perseguição pela qualidade, inserção de ideias que privilegiem o livre mercado, o abrandamento ou escamoteamento das relações conflituosas são noções ou temáticas discutidas no processo ensino-aprendizagem como algo essencial ao novo momento de “desenvolvimento” pelo qual passamos (Cf. DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000; ROCHA, 2002; BORGES, 2004; SOUZA, 2010b).

A educação, principalmente profissionalizante, tem demonstrado forte vigor com inúmeros institutos criados, espalhados no Brasil em locais estratégicos, como o Sudeste do Pará. Todavia, o que nos preocupa é justamente a forma e função que estão assumindo, como uma espécie de apêndice dos grandes projetos ou para estrategicamente suprir os novos (Cf. CONGÍLIO, 2010).

Se refletirmos criticamente sobre a forma como foi implantado o desenvolvimento regional estatal e privado na Amazônia, pensado de fora para dentro, com funcionalidade de atender interesses privados nacionais e estrangeiros, o mais lógico seria debater, com as populações locais, o formato e funcionalidade dessas instituições para atender a classe excluída dos benefícios gerados pela apropriação planejada, expropriados e espoliados pela expansão do capital.

Pode parecer um caminho fatalista: se o Estado impõe seu controle por meio da educação voltada para os interesses dominantes, principalmente no âmbito profissionalizante, não resta saída para a classe dominada a não ser submeter-se? Se a escola desde sua gênese, os primeiros processos preparatórios, serviu para preparação das crianças para o mundo produtivo, não resta saída para a classe dominada a não ser aceitar? Se a escola se apresenta como o principal aparelho ideológico de Estado, como forma de perpetuar o poder capitalista por meio da reprodução das relações de produção no seu interior, não resta saída ao controle estabelecido?

Sem dúvida pode parecer inexorável, mas como diria Paulo Freire, para realizarmos uma verdadeira mudança seja no Estado, seja na escola, temos que manter-nos “taticamente dentro e estrategicamente fora” (apud CARNOY e LEVIN, 1987, p. 14).

Carnoy e Levin (1987, p. 15) são esclarecedores, quanto ao aparente determinismo de uma educação fatalista de “via de mão única”:

A escola pode preparar, doutrinar seus membros para serem fieis clientes e servidores dessas relações de trabalho, pode ignorá-las (escondendo-as sob o manto de uma pseudo-especificidade da escola) ou pode desvelar (como o faz a pedagogia do conflito) essas relações de trabalho, formando o futuro trabalhador para enfrentá-las de um ponto de vista de classe, portanto, formando sua consciência de classe. É o que Gramsci sintetiza na famosa expressão: formar o 'técnico mais político', formar o trabalhador para ser também governante.

Com essas reflexões chegamos a um ponto importante na discussão. As reflexões nos indicam que vários são os mecanismos de controle do Estado, entre eles a própria escola, que por meio de sua estrutura cria e recria formas de controle e dominação, sendo moldada pelo trabalho e para o trabalho, ou seja, é um espaço muito técnico e pouco político, que pode ou não ser revertido, a depender da correlação entre as classes em luta.

Sem a escola, por meio da educação oficial, seria praticamente impossível a reestruturação que necessita o capital em momentos de crises, por isso, a importância da escola e da educação, como reprodutora das relações de produção, ou seja, das relações de exploração capitalista.

Por outro lado, a escola pode também tornar-se aliada importante na formação e qualificação dos trabalhadores em prol dos seus próprios interesses. O papel da educação, principalmente profissional, torna-se objeto de suma importância para o entendimento da forma como periodicamente o capitalismo se produz e reproduz, apesar de suas crises cíclicas.

3. O MUNDO PRODUTIVO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A escola-família se tornou, no capitalismo, o par ideológico principal em substituição ao igreja-família que dominou durante a Idade Média (ALTHUSSER, 1985).

Como diz Althusser (1985), a escola é a instituição que terá um papel importante dentro das novas relações de produção originárias do modo de produção capitalista. Sem dúvida o papel da escola e, por conseguinte, da educação, como forma de reproduzir a relações sociais de produção será importante num período dominado pelo capital e sua busca incessante pela reprodução.

Ao entendermos, na perspectiva althusseriana, que a escola como aparelho ideológico principal tem um papel determinante na perpetuação das classes e, isso se estabelece por meio de uma educação fortemente direcionada, vinculada a interesses da classe dominante, podemos muito bem destacar, também, que o aparelho ideológico de Estado (AIE) jurídico tem um papel de legitimador das políticas educacionais de Estado. Pois a educação, particularmente a profissional, é respaldada, organizada a partir das instruções, normatizações emanadas do Estado. Por um lado, o Estado age regulamentado, normatizando, estabelecendo parâmetros e, por outro, a Escola atendendo aos desígnios do Estado, incorporando no processo educacional aquilo que fora definido. Os dois aparelhos agem em sincronia, disciplinando fora e dentro da escola.

Ao descrevemos o percurso de ação do aparelho ideológico de Estado jurídico, em relação à educação profissional, observaremos que as principais transformações ocorridas no aparelho escolar concernente a essa modalidade de ensino é antecedida por uma normatização importante.

Uma das primeiras é o decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que instituiu oficialmente a educação profissional brasileira; a partir de 1930 ocorreu a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo; em 1946 a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI), criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola. Recentemente, com maior força sobre a educação, tivemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei nº 9394/96 a qual traz seção sobre a educação profissional; a implementação do decreto nº 2208/97 e, em

2000, os Referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico. Desse modo observa-se todo um aparato jurídico legitimando a educação técnica pretendida pelo Estado, com orientação do capital.

3.1. AS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil até o início do século XX adotava-se o modelo econômico agroexportador, ou seja, o país exportava produtos agrícolas e, especialmente no século XIX e início do XX, o café. A cafeicultura mantinha o Brasil como primeiro país exportador desse produto mundialmente, gerando altos lucros para a elite cafeeira (COELHO, 1996).

Garantindo toda base de sustentação do império e da oligarquia cafeeira tínhamos o trabalho escravo do(a) negro(a), que mantido(a) cativo(a) nas senzalas, possibilitava a reprodução do sistema agroexportador.

Externamente o cenário se modificava desde meados do século XVIII com a primeira revolução industrial, que ocorrera na Inglaterra, provocando transformações intensas e importantes nas relações de produção, influenciando nas instituições responsáveis pela educação, principalmente, das massas.

Aos poucos, transformações no mundo produtivo, principalmente nas relações de trabalho impulsionadas pela indústria no século XIX, pressionaram a ocorrência de transformações no mundo do trabalho em cenário brasileiro.

A Inglaterra que se industrializara, precisava vender mercadorias para os lugares mais distantes, e, o Brasil como seu parceiro desde a vinda da família real para o Brasil não podia permanecer com uma massa de trabalhadores(as) escravos(as) sem a principal função requerida pela potência europeia – consumidores(as).

Desse modo, era necessário o incentivo a formação de um mercado de trabalho e, com isso, um mercado consumidor para expandir o comércio inglês. Assim, aos poucos, a Inglaterra pressionou o Brasil (e demais países) no intuito de formar um mercado consumidor e de trabalho, buscando forçar a abolição da escravatura negra.

Contudo, essas modificações nas relações de trabalho não promoveram simultaneamente grandes transformações no formato da educação vigente, pois o país ainda continuaria por algum tempo no modelo agroexportador. O final do século XIX e início do XX marcam a implantação das primeiras fábricas no Brasil e, por conseguinte, o papel da

educação como ferramenta utilizável para interesses capitalistas será ampliado devido à necessidade de capacitação para o trabalho nas diversas funções industriais (COELHO, 1996).

A indústria mesmo que ainda não o modelo econômico dominante, começa a promover modificações importantes no perfil do(a) trabalhador(a), sendo que, algumas dessas mudanças passarão pela necessidade de utilizar a educação para finalidades do mundo produtivo. Exemplo disso é o fato de, ainda no século XIX, apresentarmos experiências importantes de instrução para o trabalho, conforme aponta documento do ministério da educação:

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a consequente revogação do referido Alvará, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000 apud BRASIL, 2009, p. 1).

O incentivo da coroa à educação profissional vinha se estabelecer em contraposição ao alvará de 05 de janeiro de 1785 que proibia a colônia brasileira de possuir empreendimentos fabris, como estratégia de manutenção do domínio e controle português sobre a colônia. Assim estava descrito em parte do alvará:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (FONSECA, 1961 apud BRASIL, 2009, p. 1).

O receio português era entendido como a relação estreita entre o processo de industrialização da colônia e sua gradual independência em relação à metrópole. O domínio do modelo agroexportador no Brasil duraria por muitos anos, porém, visualizavam-se alguns estabelecimentos industriais no Brasil desde o final do século XIX (COELHO, 1996).

Podemos citar como dados importantes em 1881, duzentos estabelecimentos industriais; em 1989, seiscentos. Simultaneamente, o incentivo governamental à imigração de

europeus, especialmente italianos, contribuirá enormemente para a formação de um mercado consumidor e um incipiente mercado de trabalho (COELHO, 1996).

Podemos dizer que em pleno desenvolvimento da cafeicultura foram criadas as condições necessárias à expansão capitalista industrial, sendo que o mercado de trabalho, mesmo que incipiente, já contava com 54 mil trabalhadores(as) no final do século XIX, sendo que, o número só tenderia a crescer, conforme tabela a seguir:

ANO	ESTABELECIMENTOS	OPERÁRIOS(AS)
1881	200	-
1889	600	54 mil
1907	3.258	149.018
1920	13.336	275.512

Quadro 1. Número de estabelecimentos e trabalhadores(as) no Brasil (1881-1920)

Fonte: Coelho, 1996.

Com o surgimento de uma nova classe dirigente no Brasil nas primeiras décadas do século XX, a burguesia industrial terá grande interesse em utilizar a educação como ferramenta de formação de trabalhadores(as). Nesse cenário, o Estado institui a Rede de Educação Profissional em 1909, ligada justamente ao Ministério de Indústria e Comércio. Segundo Wittaczik (2008, p. 79):

[...] vista como instrumento de capacitação ou adestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora. Ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população.

A educação profissional assumia assim caráter assistencialista, promovendo a ideia no qual a educação seria responsável para “reparar”, “consertar” a problemática social, ficando conhecida como “educação dos desvalidos”. Segundo consta em documento oficial de 1999, parecer 16/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação profissional do referido contexto, deveria “amparar as crianças órfãs e abandonadas”, diminuir “a criminalidade e a vagabundagem” e favorecer “os órfãos e desvalidos da sorte” (BRASIL, 1999).

A rede¹⁹ criada em 1909 procurava responder aos anseios de formação do crescente mercado de trabalho, incentivado pelo estabelecimento gradual da indústria nos primeiros anos do século XX. Espalharam-se escolas profissionalizantes por todo o Brasil, organizando uma primeira rede que demonstrava o projeto que se tinha para o Brasil a partir disso.

A rede se organizava a partir das capitais dos estados brasileiros, demonstrando o esforço do governo em centralizar as decisões educacionais a partir de um projeto de cunho nacional. A organização geopolítica contava com 19 Centros Federais de Educação Tecnológica espalhados em todos os estados do Brasil, com exceção do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2009).

Vários apontamentos demonstram a anunciada mudança no modelo econômico do Brasil, ainda no século XIX, como: a proibição do tráfico negreiro pela Inglaterra e, posteriormente, pelo Brasil; a entrada no Brasil do imigrante europeu (italianos), como também a disponibilidade de recursos advindos da cafeicultura que se expandia (COELHO, 1996).

No final da década de 20, do século passado, a crise que ocorrera na bolsa de valores de Nova York influenciou negativamente o mercado cafeeiro brasileiro, que terá novo rumo a partir do episódio. Politicamente o cenário não era favorável à elite cafeeira, pois a entrada em cena de Getúlio Vargas, representando a burguesia em ascensão, daria nova direção ao Brasil (COELHO, 1996).

Desse modo, a frágil economia monocultural sucumbira e, em forte expansão, a indústria se estabelece incentivada pela dificuldade no setor cafeeiro e com incentivo político a partir de Getúlio Vargas. O modelo agroexportador baseado no café será aos poucos substituído pelo modelo urbano-industrial, que terá em apenas dez anos, na chamada Era Vargas, um aumento de cerca de 100% de estabelecimentos industriais, ou seja, cerca de 12.232 estabelecimentos, quase o total de todo período anterior, com crescimento médio anual de 5,6% no período de 1930 a 1940 (COELHO, 1996).

Nesse cenário de aumento da atividade industrial e, por conseguinte, de trabalhadores(as), observamos ação importante no sentido de organização da educação profissional, com a criação a partir de 1930 de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo em vigor; As escolas do sistema S²⁰ entre outras

¹⁹ A Educação profissional no Brasil, enquanto rede tem seu marco em 1909. O decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então presidente da república Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira [...] (WITTACZIK, 2008).

²⁰ Segundo Wittaczik (2008, p. 86), as escolas do sistema S são financiadas e geridas pelos empresários por via recolhimento de 1% sobre a folha de salários e fiscalizadas pelo poder público. Representantes dos governos

ações possibilitaram a expansão da educação profissional oficial e o entendimento desse período como o de florescimento dessa modalidade de ensino. Várias foram as ações concomitantes ao crescimento industrial, sendo que:

A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados. 1940, amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão-de-obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio. Surgimento do chamado Sistema S. 1942, Criação do SENAI (S pioneiro), criação da lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário. 1943, criação da lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial. 1946, criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI), Criação da lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola (WITTACZIK, 2008, p. 80).

Com a criação de inúmeros espaços de propagação da educação fabril surge toda uma ideologia que passava a orientar e veicular os propósitos de acumulação da burguesia em ascensão, que não deixava de ter representação política e seu organismo científico como balizador.

Por volta de 1928 cria-se o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP) que futuramente viria a se tornar a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) entidade de muita força e representatividade política da burguesia industrial. No campo da ideologia liberal, surge o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) que se propunha a refletir sobre a racionalização do trabalho baseado nas ideias tayloristas/fordistas²¹, liderado pelo industrial Roberto Simonsen (BATISTA, 2010). Nesse período, segundo Ibanhes (1992, p. 27):

[...] proposições a respeito da organização da produção vão surgindo, e discussões sobre aspectos desta organização mais e mais se desenvolvem no cenário brasileiro na razão direta do estabelecimento da industrialização em nosso país. Expressões como 'taylorismo', 'administração científica', 'fordismo', 'organização' ou 'racionalização' passam a frequentar cada vez mais o debate acerca das relações sociais advindas do mundo do trabalho em geral, particularmente àquelas ligadas à indústria.

federais e estaduais fazem parte de todos os conselhos deliberativos e o Tribunal de Contas da União examina a aplicação dos recursos de todo o sistema S. O modelo do Sistema S espalhou-se rapidamente por toda a América Latina.

²¹ Taylorismo/fordismo - Forma de controle sobre o tempo de trabalho idealizado por Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX e aprimoradas por Henry Ford no início do século XX e que se irradia no universo fabril no pós II Guerra Mundial.

Cabe ressaltar que as ideias de organização racional do trabalho e o interesse em expandi-las como suporte ideológico da burguesia industrial já vinha sendo gestada desde a criação do CIESP em 1928 e do ORT (Organização Racional do Trabalho) em 1930. Esse instituto como embrião do futuro IDORT fora criado pela empresa Estrada de Ferro Sorocabana que “tinha por objetivo solucionar os diversos problemas técnicos, administrativos e também de formação e aperfeiçoamento profissional” (BATISTA, 2010, p. 285).

É importante lembrar que o principal responsável (Roberto Simonsen) pela inserção, discussão e implantação das ideias de racionalidade do trabalho já anunciava seus objetivos em pleno crescimento do setor cafeeiro, demonstrando a força que a indústria reunia e a gradual expansão da ideologia de cunho liberal. Conforme ressalta Cunha (2005), Roberto Simonsen em 1918, em discurso, é enfático em relação à defesa da ideologia liberal:

A prosperidade do Brasil no pós-guerra, com ênfase em novos métodos de produção, mais científicos e eficientes, que acarretariam a elevação tanto dos lucros quanto do padrão de vida, por meio da redução dos custos. [...] a redução dos custos de produção não se faria à custa de seus salários, mas antes por meio de uma ‘máxima eficiência do trabalho’, que seria obtida com uma ‘perfeita organização na qual, por disposições inteligentemente adotadas, as perdas de tempo e os esforços não-produtivos sejam reduzidos ao mínimo’. [...] os verdadeiros princípios de cooperação cordial entre patrões e operários iriam predominar, em função dessa ‘perfeita organização’ (apud CUNHA, 2005, p. 31).

Desse modo, estava colocada em jogo a perspectiva do ideólogo do futuro IDORT, que tinha no controle do tempo sua principal aposta para o sucesso da produção e organização fabril. Contudo, essas ideias não se resumiam à organização racional apenas do ambiente fabril, mas, ultrapassava esses limites para toda a sociedade. Antonacci (1993, p.17), enfatiza que a difusão da ideologia defendida pelo IDORT foi “ampliando, diversificando e infiltrando por toda a vida social, cultural e política, através de múltiplos e variados mecanismos de poder, administrando, economicamente e politicamente a tudo e a todos”.

3.2. A PREPARAÇÃO DO CAMINHO PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LIBERAL

A partir da década de 30 do século passado, com a ampliação da atividade industrial, observa-se um expressivo movimento no sentido de estabelecer um conjunto de ideias que expressassem os valores, objetivos da classe burguesa no Brasil, tendo como foco a

implantação das ideias tayloristas/fordistas, enfatizando o controle do tempo, com vistas à racionalização do trabalho.

Contudo, a impregnação dessas ideias não se vinculava apenas ao ambiente fabril. Elas correspondiam a um conjunto de estratégias de reprodução do capital industrial que se estabeleceram, principalmente, a partir da crise de 1929. Segundo Batista (2010, p. 286):

A burguesia industrial divulgava e defendia a criação de centros de educação profissional, como estratégia para capacitar os trabalhadores, aumentar a produção e qualificar para o trabalho heterogestionário, mas fundamentalmente como mecanismo para “educar”, “disciplinar” a força de trabalho, ou seja, os valores e a ideologia como agências educativas, além de hierarquizar e fragmentar o interior do espaço fabril [...].

Mesmo antes dos centros de educação profissional, o discurso da burguesia industrial era propagado via revista IDORT, que visava desconstruir o ambiente conflituoso apoiado nas teses marxistas. O tom discursivo no IDORT era construído em torno das ideias de colaboratividade, harmonia e solidariedade, dentre outros temas de pactualização. Roberto Simonsen era claro nesse sentido, conforme chama atenção Antonacci (1993, p. 103):

A ciência promoveria uma sociedade solidária e harmônica, estava contida a reiteração da apresentação de uma sociedade organicamente composta, em clara oposição à sociedade contraditoriamente constituída em torno da luta de classes. Nesta direção, indicando sintomas sociais da nova organização e antevendo alianças e contrapontos à difusão do marxismo e da luta de classes, Simonsen revelou o outro ponto de chegada da racionalização.

O projeto dos industriais paulistanos liderados por Simonsen, como enfatizado pelo autor supracitado, tinha um aspecto muito mais ambicioso que apenas a implantação da nova mentalidade na produção, a partir da racionalização do trabalho no espaço fabril. Esse planejamento estendia-se para um projeto de sociedade que diminuísse o poder de luta do operariado e fizesse o contraponto à efervescência do período relacionado à luta de classes e, principalmente, no combate ao debate marxista em expansão.

Segundo Weinstein (2000, p. 88), o objetivo do ideólogo do IDORT era claro:

[...] uma era de harmonia social decorrente da organização científica da sociedade. Depois de inspirar uma política de trabalho avançada, a racionalização iria evoluir para um ‘sistema político’ baseado na ‘razão e no conhecimento técnico’. Em seguida Simonsen dissertou sobre ‘um verdadeiro equilíbrio’ entre elementos que constituem as forças vivas da produção. A racionalização tem profundos efeitos sociais e contraria de forma patente as ideias fundamentais do marxismo. [...].

Desse modo a expansão da ideologia liberal com forte ênfase na pactualização entre, com diz o autor acima, as forças vivas da produção, era condição de implantação das ideias dos industriais. Essas ideias criavam o cenário no qual patrão e operário conviviam em harmonia e paz social, criando ilusão de cooperação, em que, quanto mais lucro o patrão ganhava, mais cabia ao operário.

Não por acaso, que se tinha a educação profissional como meio de inculcação das ideias relacionadas à ideologia liberal, em oposição às ideias marxistas, sendo papel do Estado criar os meios de propagação e expansão das ideias capitalistas. “Simonsen e Roberto Mange e outros industriais entendiam que o Estado tinha um papel fundamental na divulgação da ideologia de “cooperação de classe”, propondo uma sociedade “harmoniosa” entre capital e trabalho” (WEINSTEIN, 2000, p. 71).

O Estado irá cumprir bem esse papel de difundir as propostas dos industriais, a partir de 1930, criando um conjunto de leis trabalhistas e iniciando o projeto da educação profissional oficial que carregasse os anseios do projeto idortiano.

Na perspectiva do ensino, o responsável principal foi Roberto Munge²², como um dos idortianos, será o responsável pela introdução dos métodos tayloristas nas instituições de formação profissional. Segundo Batista (2010) apesar da difusão do ensino profissionalizante ter origens desde o século XIX e, mais representativamente, a partir do início do XX, o autor enfatiza que essa modalidade somente se concretizará como acessível com formação oficial a partir da constituição de 1937, com o movimento escola novista.

A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial. A partir daí, o Estado cumprirá o papel de propagador, difusor das ideias liberais, expandindo os espaços de ensino relacionado a uma educação com perspectiva produtivista, lançando a reforma Capanema.²³

²² Um dos defensores idortianos do método taylorista; se tornou “o introdutor dos métodos tayloristas nas instituições de formação profissional e na organização racional do trabalho no Brasil (...) nasceu em 1885, na cidade suíça de La Tour-de-Peilz. Filho de um diplomata fez seus estudos na Alemanha (...) contratado em 1903, com idade de 28 anos, para lecionar desenho de máquinas na Escola Politécnica de São Paulo, influenciou profundamente várias gerações de engenheiros que, após passarem por suas mãos, ocuparam altos cargos na burocracia estatal e nas empresas públicas” (BRYAN, 2009 apud BATISTA, 2010, p. 297).

²³ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto ao ideário nacionalista de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres.

3.3. NORMATIZAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO FORMA DE GARANTIR A ACUMULAÇÃO DE CAPITAL: A CONSTITUINTE DE 1937 E SEUS EFEITOS

O processo de normatização é lento e gradual, algumas ações levam muito tempo para se tornarem leis e, às vezes, ao se tornarem, encontram-se assíncronas com o contexto de implantação. Contudo, o processo de normatização é, antes de tudo, um processo disciplinar.

Ao refletirmos sobre a educação profissional, logo nos deparamos com um processo que além de disciplinar é, sobretudo, doutrinário, preparativo para o trabalho fabril (BATISTA, 2010). Essa disciplina passa pela implantação de um conjunto de regras, leis, normas que atendam aos interesses da classe hegemônica na sociedade.

De outro lado, no aparelho ideológico escolar, se observa o doutrinamento via taylorização do espaço escolar como forma de inculcar os valores de uma sociedade que tem no tempo produtivo o seu deus. A escola assume as feições do espaço-fábrica recorrendo a mecanismos temporais, controle de frequência, meritocracia, competitividade, padronizações, além de reproduzir no ambiente escolar a divisão social do trabalho.

Observa-se que desde o início da disciplinalização da educação profissional, com a lei nº 1.184 de 3 de dezembro de 1909, a mesma vem no sentido de estabelecer uma racionalidade à classe trabalhadora e à frações da burguesia que não enxergavam na organização do trabalho meios de domínio e controle. O êxito do projeto de sociedade da burguesia, surgida das “cinzas do café”, terá cada vez mais força, expandindo-se ideologicamente pelos diversos aparelhos do Estado, cada um agindo e interagindo, influenciando-se reciprocamente.

A interatividade entre aparelho jurídico e escolar é perceptível, como no caso da localização estratégica das primeiras escolas de educação profissional, considerada essencial para obtenção do êxito no processo de organização, administração do ensino. A localização das escolas próximas às empresas era prioridade, bem como, o controle do tempo demonstrava a quem era direcionado o ensino - aos filhos dos operários (CUNHA, 2005).

Com o movimento escola novista²⁴, de cunho liberal, observamos o aparecimento da educação profissional se concretizar por meio de uma normatização até então não vista. A

²⁴ O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)”. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de: Anísio Teixeira - futuro mentor de duas universidades no país.

constituição de 1937 e os desdobramentos a partir da mesma serão marcos na política de educação profissional, pois passava a tratar, especificamente no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Na referida constituição coloca-se como dever do Estado, da indústria e dos sindicatos promover a educação profissional dirigida à classe dominada, criando as bases para as reformas que apareceriam nos anos subsequentes. Os decretos da Reforma Capanema²⁵ são considerados marcos na organização da estrutura da educação profissional, pois criou, entre outras leis, o primeiro espaço de ensino profissional do sistema S - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O sistema S expandiu-se espacialmente com extrema rapidez, tanto internamente em outros ramos da atividade produtiva, como também, externamente, na América Latina, demonstrando o peso da ideologia liberal impregnada no ensino profissional, criando uma estrutura que era compatível com os anseios, há décadas, desejados pela burguesia em ascensão no Brasil. Além do SENAI em 1942, foram criados o SENAC, SESC e SESI posteriormente.

Cabe ressaltar, que além da burguesia conseguir impregnar via escola-empresa a mentalidade produtivista na educação profissional, os mesmos não arcavam com o investimento em formação. Pois a mesma Constituição (1937) que definia que era (também) dever das indústrias promover o ensino profissional, também estabelecia que o Estado promovesse “auxílios, facilidades e subsídios”. Uma das formas de funcionamento das escolas do sistema S era o desconto de 1% sobre a folha de pagamento dos(as) operários(as), ou seja, o operário(a) pagava para que o patrão lhe “educasse” de acordo com o que era conveniente.

²⁵ Segundo Batista (2010) os decretos-lei da Reforma Capanema são organizados a partir do ano de 1942/43: Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformulou o ensino comercial.

Quanto ao contexto que envolvia a expansão do ensino profissionalizante, podemos destacar dois fatores que incentivaram a expansão; eles se referem a duas políticas de substituições implantadas pelo Estado a partir de 1930 e, especialmente, a partir de 1939.

A primeira, de cunho interno, se refere ao entendimento por parte do setor industrial de que o(a) estrangeiro(a) se tornara uma ameaça ao ambiente “ordeiro e de paz social” que pretendiam construir. Era consenso entre os industriais brasileiros, segundo Batista (2010), da necessidade de formar os(as) trabalhadores(as) brasileiros(as) como estratégia de diminuição ou mesmo para retirar do setor fabril os(as) estrangeiros(as), pois os(as) definiam como aqueles(as) que possuíam ideias “estranhas”, “contestadoras”, podendo criar problemas.

Os industriais estavam falando, em outras palavras, do anarquismo e comunismo que foram base do movimento social nas primeiras décadas do século XX. Cabe lembrar que na própria educação tivemos movimento de contestação, de origem estrangeira, à escola tradicional:

Com a chegada dos trabalhadores imigrantes da Europa, concepções pedagógicas como as de Francisco Ferrer ganharam rápido desenvolvimento nos centros urbanos brasileiros. Trabalhadores organizados sob a bandeira do anarquismo criaram várias “Escolas Livres” que se contrapunham à chamada pedagogia tradicional (PICHELLI, 1997, p. 76).

Tornara-se, no pensamento da burguesia brasileira, perigoso para o Brasil a continuidade de importação de força de trabalho. Segundo Romanelli (2006) outro fator que dificultara a importação era a guerra, sugerindo um processo de formação. Pichelli (1997) enfatiza que no período de 1931 a 1946, chegaram a São Paulo 651.762 migrantes internos, contra 183.445 estrangeiros, o que demonstra uma inversão considerável quando colocada a quantidade de 1881 a 1930 com 2.250.570 estrangeiros, contra 289.179 nacionais.

No âmbito externo, o contexto da segunda guerra mundial fez com que o Brasil adotasse a política de industrialização por substituição de importações, incentivando o processo de industrialização aqui mesmo, na tentativa de superar as dificuldades do período em guerra. Assim, a iniciativa do Brasil foi de criação de empresas como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) atual Vale (COELHO, 1996).

A segunda guerra não só dificultou a entrada do(a) imigrante estrangeiro(a) no Brasil, mas também, criou as condições para formação dos(as) trabalhadores(as), pois com o incentivo à indústria de base, demandaria um contingente de trabalhadores(as) cada vez maior

e capacitado para tais funções. Surge assim, a necessidade urgente de criação e incentivo ao ensino profissionalizante, como de fato, expandiu-se, principalmente por meio do sistema S.

Internamente criavam-se barreiras ideológicas à imigração estrangeira por parte da burguesia, utilizando-se também, mecanismos fascistas, como o movimento de Plínio Salgado²⁶. Externamente, a guerra provocara transformações na política econômica do Brasil, no sentido de substituição das importações e incentivo à produção nacional.

A diminuição da disponibilidade de trabalhadores(as) estrangeiros(as), bem como, o aumento da disponibilidade de trabalhadores(as) brasileiros(as) irá colocar a escola e, por conseguinte, a educação profissional num jogo ideológico, político, econômico que culminará com a expansão dessa modalidade de ensino devido à necessidade de formação dos trabalhadores(as) brasileiros(as).

3.4. A EXPANSÃO DO CAPITAL PRODUTIVO NO BRASIL E A NORMATIZAÇÃO DA LDB DE 1961

O período da Segunda Guerra Mundial promoveu alterações importantes na mudança do rumo da economia brasileira, tendo em vista a dificuldade de importação de mercadorias. O Brasil implanta, com Getúlio Vargas, a política econômica chamada de industrialização por substituição de importações, promovendo o início do processo de criação de empresas estatais que implicará nas transformações que ocorrerão nos anos subsequentes, tanto no que diz respeito à ampliação do intervencionismo estatal na economia, como também, no futuro desmonte a partir das políticas neoliberais a partir de 1990 (COELHO, 1996).

De início, a política econômica se deu com o incentivo ao capital nacional e estatal, este último, sendo responsável pelos investimentos na indústria de base como a CSN, CVRD (mineradora) e, mais tarde, a Petrobrás.

Com Juscelino Kubitschek (1956-1961) o Estado aprofunda o intervencionismo na economia, mas traz um diferencial, que é justamente o incentivo à internacionalização da economia. Com o chamado Plano de Metas, o governo estabelece o que foi denominado de tripé desenvolvimentista, que tinha como características o investimento do capital nacional na indústria de bens de consumo não duráveis; o capital estatal na indústria de base; o capital estrangeiro na indústria de bens de consumo duráveis (COELHO, 1996).

²⁶ Fundador da Ação Integralista Brasileira (AIB). Desenvolveu o que viria a ser a AIB, com a Sociedade de Estudos Paulista (SEP), um grupo de estudo sobre os problemas gerais da nação. Os estudos da SEP resultariam na criação da AIB, em 1932. A AIB a partir de então, firmou-se como uma extensão do movimento constitucionalista, que tinha influência fascista.

Com os incentivos criados para internacionalização da economia, várias multinacionais se estabelecem no Brasil, entre elas, as do setor automobilístico, sendo responsáveis pela consolidação da indústria nacional. Segundo documento do MEC de 2009, em comemoração ao centenário da rede federal de educação profissional, aborda que:

Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensifica a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (BRASIL, 2009, p. 4)

O crescente processo de expansão do capital, principalmente produtivo, na década de 50 do século passado motivado pelas políticas de Juscelino Kubitschek, proporcionaram mudanças também na educação profissional. Durante toda a década de 50, século passado, haverá gradual quebra formal da dicotomia entre o ensino profissional e médio, que culminará com a ocorrência ou efetivação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Como aborda Canalli (s/d, p.11):

Em 1950, a Lei 1.076 flexibiliza o ingresso dos estudantes concluintes do primeiro ciclo dos ensinos industrial, comercial e agrícola a ingressarem no curso clássico ou científico seguindo algumas exigências de complementação de disciplinas. A Lei 1.826/1953 facultava o direito de ingresso em qualquer curso superior a todos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer dos ramos de ensino observando-se exames de adaptação. Surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio. Todavia, somente a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, manifesta a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, abolindo, dessa forma, a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena, colocando-se, formalmente, um fim na dualidade de ensino.

Todavia, há de se chamar atenção a dois aspectos no que diz respeito à equivalência do ensino profissional e o propedêutico: o primeiro, é que a aparente vitória promovida pela equivalência esbarrava num obstáculo relacionado às altas taxas de evasão, pois ocorria uma seletividade no decorrer das séries (GADOTTI, 1978).

Em segundo lugar, a vitória era apenas no âmbito da legalidade, “já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior” (CANALLI, s/d, p. 11).

A pseudoequivalência demonstrava a dificuldade de criação de uma escola unitária, pois para aqueles que conseguiam por meio do ensino profissionalizante, continuar os

estudos, esbarravam na dificuldade da aquisição de conhecimentos outros, que não os técnicos, esbarrando no “muro” da seletividade para o nível superior.

De outro lado, a evasão em torno de 94% dos alunos no caminho para universidade, demonstrava o papel desempenhado pela educação como reprodutora da estrutura de classes. Assim, os ricos obtinham as vagas do Estado, enquanto os pobres pagavam pelo ensino particular ou assumiam os papéis designados pela classe dominante na formação profissional (GADOTTI, 1978).

3.5. O AVANÇO DA RACIONALIDADE TÉCNICA NO REGIME MILITAR: TECNICISMO ESTATAL, TECNICISMO EDUCACIONAL.

As primeiras décadas do século XX marcam a defesa no Brasil do sistema de trabalho baseado em ideias tayloristas, tendo nos idortianos seus principais defensores. A defesa dos industriais era da implantação da racionalidade do trabalho no meio industrial, contudo, o projeto era bem mais amplo.

Os idortianos criaram a ideologia da necessidade de uma “sociedade ordeira” por meio da inserção da racionalidade do trabalho na indústria, educação e sua futura expansão para toda a sociedade. A defesa de expansão das ideias idortianas era visível, pois ressaltavam que: “depois de inspirar uma política de trabalho avançada, a racionalização iria evoluir para um ‘sistema político’ baseado na ‘razão e no conhecimento técnico’” (WEINSTEIN, 2000, p. 88).

A citação acima baseada nos princípios defendidos pelo principal idortiano - Roberto Simonsen - parece mais uma profetização do que ocorreria décadas mais tarde, com a tomada do poder pelos golpistas de 1964. O modelo econômico de modernização autoritária do regime militar de 64 concentrou em si todo o projeto de ordenação social antes desejado pela burguesia em ascensão nas primeiras décadas do século XX - cria-se um Estado tecnocrático²⁷ e, por conseguinte, uma educação tecnicista.

²⁷ De acordo com Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 351-352): “Os tecnocratas são os *experts* (técnicos) responsáveis pela aplicação das novas tecnologias na administração do poder de Estado, ou seja, das técnicas empregadas no âmbito das ações governamentais com o objetivo de se alcançar a eficiência na racionalização dos recursos financeiros aplicados nos vários setores das políticas estatais. “O governo dos tecnocratas” é denominado pela ciência política de “tecnocracia”. A expressão tecnocracia foi “lançada nos Estados Unidos quando da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) para designar governo dos técnicos, difundindo-se na época do *New Deal*”. Em síntese: os tecnocratas são os “*managers* ou técnicos de categoria superior, colocados à frente de grandes empresas ou de departamentos oficiais do Estado” (SOUZA et al., 1998, apud FERREIRA JR e BITTAR, 2008, p. 351-352). “O conceito de tecnoburocracia decorre do de técnico. Tecnoburocracia é o governo dos técnicos. É o sistema em que o poder está nas mãos dos técnicos, sejam eles economistas, engenheiros, administradores públicos e privados ou militares profissionais. Colocada nesses termos, tecnocracia seria um tipo de oligarquia: a oligarquia dos técnicos. “Opõe-se, portanto, a outros sistemas políticos, particularmente à democracia” (BREISSER PEREIRA, 1982 apud FERREIRA JR e BITTAR, 2008, p. 351-352).

A criação do Estado tecnocrático alavancou-se por dois principais motivos, de ordem externa e interna. No cenário internacional vimos a disputa entre os blocos antagônicos, capitalista e socialista, cada um a seu modo, tentando expandir o seu sistema pelo globo. Pelo lado capitalista, os Estados Unidos da América (EUA) programava uma política de criação de áreas de influência do capital, enquanto que, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) procurava expandir o socialismo. Esse período, conhecido como Guerra Fria, inaugura uma guerra político-ideológica que afetaria todo o globo.

O Brasil nesse contexto vivia num cenário de competitividade entre, Segundo Ianni (1979, p. 288-289), “em um dos seus polos estaria o projeto de criar um capitalismo nacional, ao passo que no outro estaria o projeto de desenvolver um sistema capitalista associado [...], sob a égide dos Estados Unidos”. O modelo de internacionalização da economia venceu frente às disputas nacionalistas favorecendo uma aproximação com o bloco capitalista liderado pelos EUA.

Assim sendo, havia a necessária obrigatoriedade de repressão aos movimentos de cunho socialista e comunista que defendiam projetos opostos ao do capital, sendo necessária também a propagação da ideologia de, em nome da “ordem”, “paz social” e “harmonia”, a criação de um Estado onde a racionalidade técnica imperasse.

No âmbito interno, o autoritarismo, falta de liberdade e repressão implementada no regime ditatorial só poderia ter fundamento com um regime altamente tecnocrático, ou seja, a ordenação da sociedade era basilar, dando ênfase à administração técnica em abandono da política. Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 335) resumem esse movimento da seguinte forma:

No lugar dos políticos, os tecnocratas; no prosicênio da política nacional, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas: eis como a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil. Foi assim que o Estado, com grande poder de ordenação da sociedade civil, assumiu uma face ideológica fundada no princípio da racionalidade técnica [...].

Esses tecnocratas seriam os responsáveis pela implantação de uma política econômica que atrelava a educação aos desígnios econômicos. Dois fatores demonstram a subordinação. O primeiro refere-se ao contexto de reformas educacionais que sucederam os planos econômicos do pós-64. Como enfatizam Ferreira Junior e Bittar (2008, p. 341):

A sucessão dos fatos seguiu a seguinte linha do tempo: Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social

(1967-1976), Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), Reforma Universitária (1968) e Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (1971). Ou seja: no contexto da estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro, adotada durante a ditadura militar, a educação seguia a lógica dos interesses econômicos.

Os tecnocratas viam na necessidade de formação técnica a saída para o desenvolvimento econômico e social do país, apegando-se ao aceleração do processo de formação profissional, ou seja, era necessária com urgência a formação técnica, em virtude das mudanças econômicas em vigor, principalmente, promovidas pelo chamado “milagre econômico”.

O aparelho ideológico de Estado jurídico entra em cena com a rapidez que não lhe é própria, reformando “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 e tornando, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência” (BRASIL, 2009, p. 5). Os CEFETS, atuais Institutos Federais de Educação, foram criados pela Lei nº 6.545 de 1978, a partir de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) para formar engenheiros de operação e tecnólogos (BRASIL, 2009).

O segundo fator a se observar na educação atrelada aos imperativos do capital no regime militar é a introdução da teoria do capital humano²⁸, servindo como ideologia que defendia a formação das massas para atingir-se o desenvolvimento econômico e social, enquanto que, o real interesse era na disponibilidade de força de trabalho com escolaridade suficiente para atender as demandas do mundo do capital. Segundo o mentor dessa teoria, “os investimentos na instrução não podem ser minimizados; muito ao contrário, a ampliação era determinante para o sucesso da economia” (SCHULTZ, 1973).

Dessa forma, os tecnocratas do Estado, lançando mão da teoria do capital humano, transformaram a educação numa fábrica de produtos simbólicos. O mesmo tecnicismo empreendido ao Estado, com vistas a compará-lo a uma empresa que seria administrada por técnicos e pelo coeficiente de eficiência adquirido, assim também, temos em relação à educação, que serviria, de acordo com esses tecnocratas do capital humano, como fator de êxito da economia:

Assim, a “teoria do capital humano” desenvolvida por Schultz estabelecia uma relação direta entre educação e economia, na medida em que atribuía a primeira a

²⁸ Theodore W. Schultz (1902-1998). Para ele, a “instrução e a educação eram, antes de tudo, valores sociais de caráter econômico. Portanto, a “instrução/educação” é considerada como um “bem de consumo”, cuja principal propriedade é ser “um bem permanente de longa duração”, por conseguinte, diferente de outras mercadorias consumidas pelos indivíduos durante as suas vidas” (SCHULTZ, 1973, p. 24-25).

capacidade de incrementar a produtividade da segunda. Portanto, a educação deveria ser condicionada pela lógica que determinava crescimento econômico da sociedade capitalista (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 343-344).

Ferreira Junior e Bittar (2008, p. 344) ainda acrescentam sobre a teoria do capital humano:

Mais tarde, na obra *O capital humano*, publicada no início da década de 1970, Schultz avança nas suas teorias sobre a relação entre educação e economia, defendendo a tese de que “os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico”. Assim, para a “Escola de Chicago”, a educação não só alavancava a produtividade econômica como também transfigurava o trabalhador em capitalista, com base na quantidade e qualidade de novos conhecimentos que ele agregava à sua própria força de trabalho, ou seja, num capitalista proprietário de bens simbólicos metamorfoseados em “capital humano”.

Assim, a educação passa a ser peça importante no projeto tecnocrático, tendo em vista a teoria do capital humano “casar” adequadamente com o Estado que se colocava ordeiramente no caminho de construção de uma sociedade sem conflitos, lutas, enfim, harmoniosa. Educação e economia ampliavam seus laços, deixando claro o papel que a primeira possuía na reorganização do capital.

3.6. NEOLIBERALISMO, TOYOTISMO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O final da década de 80 e início de 90 do século XX será um momento de transição no Brasil, quando várias mudanças no cenário mundial fazem desse momento marco na mudança das relações políticas, econômicas, sociais e, principalmente, no campo da ideologia no Brasil.

Mundialmente, a crise que se abatera sobre o modelo de acumulação capitalista desde a década de 70 do século XX, provocara reações do capital para aprimorar as bases de acumulação e, por outro lado, ampliaram a exploração da classe trabalhadora. O conflito capital x trabalho se acentuou e novas relações capitalistas serão implantadas a nível mundial, entre as mais destacáveis: ascensão do neoliberalismo e a expansão do toyotismo²⁹.

Diante da crise dos países centrais a saída foi implantar um conjunto de medidas antidemocráticas que visavam diminuir o poder dos sindicatos, flexibilizar as leis

²⁹ Segundo Oliveira (2004, p. 12) “[...] podemos dizer que é uma forma de organizar o processo de trabalho que nasce na fábrica da Toyota Motor Co. a partir de sucessivas inovações experimentadas ao longo de vinte anos pelo seu idealizador, Taiichi Ohno, engenheiro da Toyota, que, a partir de suas experiências nos teares das fábricas têxteis, começa a modificar a tarefa e a qualificação do homem em seu trabalho”.

trabalhistas, diminuir os gastos públicos (e entenda-se aí investimentos também - principalmente educação) e especialmente, o projeto amplo de desmonte do Estado.

No que diz respeito a mundo do trabalho, amplia-se o controle dos(as) trabalhadores(as) com a adoção do toyotismo e seus mecanismos de controle, tais como: o *Just in time*, *Kanban*, *Kaisen*, *Andon*³⁰, revestidos nas estratégias do estoque zero, qualidade total, trabalho em equipe, polivalência, controle da produção, política de bonificações, banco de horas, emprego vitalício (OLIVEIRA, 2004).

Em âmbito nacional essas mudanças no mundo econômico se traduziram em novo projeto de sociedade definido pela burguesia. O Estado assume a postura neoliberal e incorpora o “espírito” da reestruturação desejada pelo grande capital. A determinação dos organismos internacionais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI) eram claras, no sentido das diretrizes que os países periféricos deveriam adotar como política econômica e mudança nas relações de trabalho.

Essa guinada do capitalismo fora preconizada por um grupo de tecnocratas pertencentes a esses organismos internacionais sob a tutela do governo dos EUA, que conjuntamente definiram os rumos da política da América Latina no que ficou conhecido como Consenso de Washington:

Ação que consolida o neoliberalismo na América Latina, expresso no conjunto de trabalhos formulados por economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI) do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Tesouro dos Estados Unidos. Das reuniões desses organismos surgem as “recomendações” que imprimem, entre outros, caráter institucional às reestruturações produtivas e às Reformas nas Políticas de Estado no Brasil (CONGÍLIO, 2010, p. 38).

Isso significa, em outras palavras, que estava definido externamente o caminho a seguir pelos países periféricos – politicamente, economicamente e ideologicamente - que passariam pela reorganização do capitalismo a nível mundial, entre eles, o Brasil. A “recomendação” dos organismos internacionais, na verdade, se traduziam como fundamento ideológico que o Estado neoliberal teria que adotar princípios relacionados ao livre mercado,

³⁰ *Just in time* nas palavras do idealizador do toyotismo significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem no momento que são necessárias e somente na quantidade necessária (OHNO, 1997, p. 26). *Kanban*: técnica de gestão de estoques dos supermercados estadunidenses que fora importada e aplicada à produção toyotista (OLIVEIRA, 2004). *Kaisen*: gerenciamento participativo por meio de técnicas que suscitam o envolvimento nos objetivos da empresa, direcionando os trabalhadores a fazerem sugestões de boas ideias e de melhorias contínuas (Ibidem). *Andon*: espécie de semáforo, colocado acima da linha de montagem, sinalizando o desenrolar da produção (Ibidem).

incentivando processos privativos e reorganizando os processos produtivos, de forma a usar os seus aparelhos como reprodutores dessa ideologia, como ocorreu com a educação. Souza (2008a, p. 1-6) esclarece que:

Assim, além do monitoramento econômico, também os rumos da educação das nações passaram a ter um espaço privilegiado de controle nas ações do Banco Mundial [...], tendo em vista que as novas tecnologias e os novos padrões econômicos necessitavam também de novos padrões educacionais, para formar novos trabalhadores e novos consumidores [...].

A educação seria o meio mais eficaz de propagação das novas incumbências que foram designadas ao Estado pelo capital, pela transmissão dos valores relacionados ao livre mercado e, aqui também, representados pela ideologia das qualificações, polivalência, multifuncionalidade, trabalho em equipe, construindo o perfil de um(uma) novo(a) trabalhador(a) adequado(a) aos novos padrões tecnológicos atuais (Cf. DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000; ROCHA, 2002).

No âmbito da acomodação da economia para atender aos desígnios do capital internacional, o Estado brasileiro a partir de 1990 implanta um conjunto de ações que culminarão com os amplos processos de privatizações promovidas pelos governos Collor e FHC.

Cabe ressaltar que ações que visavam à busca pela qualidade e eficiência defendida pelo modelo toyotista foram visualizadas nos dois governos descritos e, ainda, no governo Lula e Dilma. Pois temos nesse cenário do final da década de 80 do século XX para o início dos anos 2000: a criação do Programa Brasileiro de Qualificação Profissional (PBQP) em 1990, no governo Collor; o Plano Nacional de Formação (PLANFOR) em 1995, no governo FHC e o Programa Nacional de Qualificação (PNQ) no governo Lula. Como forma de justificar o PBQP organizou-se documento onde continha as razões de ser do programa de qualidade:

Com O documento *Exposição de Motivos nº 171*, assinado em 26/06/90 por Bernardo Cabral (Ministro da Justiça), Zélia M. Cardoso de Mello (Ministra da Economia, Fazenda e Planejamento) e por José Goldemberg (secretário da Ciência e Tecnologia da Presidência da República), apresentou, ao presidente, os argumentos que serviriam de justificativa para a instituição do PBQP. Dentre outros, o de que a reestruturação produtiva deveria promover, fundamentalmente, uma sintonia do país com as políticas neoliberais, internacionalmente em curso. Para tanto, seria fundamental a intervenção do Estado na modernização da indústria - apresentada como principal estratégia de inserção do país, "*no contexto das economias mais desenvolvidas*" (BORGES, 2004, p. 134-135, grifos da autora).

Estava se consolidando a partir daí aquilo que fora definido pelos organismos internacionais, a institucionalização da reestruturação produtiva e adoção das políticas neoliberais como “recomendações” obrigatórias, pois muitas dessas medidas serviam como contrapartida aos financiamentos/empréstimos ao Estado brasileiro. Algumas das iniciativas do PBQP adotam o seguinte posicionamento:

[...] O programa deixou explícito que não faria saneamento financeiro nem apoiaria empresas que não pudessem ser competitivas. Entre outros itens financiáveis pelo programa, destacam-se: 1) Modernização do processo produtivo, incluindo-se adequação de equipamentos, automação, controle de qualidade e gastos com treinamento de pessoal e tecnologia; 2) Compra de ações, no caso de incorporação e aquisição de empresas; 3) Gastos com consultoria para projetos e gerenciamento do processo de reestruturação (BORGES, 2004, p. 138).

Mais tarde, em 1995, foi lançado o PLANFOR com objetivo de “desenvolver ações de qualificação e de requalificação profissional contemplando habilidades básicas, específicas e de gestão, de modo a beneficiar em grande escala, trabalhadores de baixa escolaridade, desempregados [...]” (FLORÊNCIO, 200?, p. 6). Segundo documento de organização do PLANFOR, o programa tinha como objetivos:

Mobilizar, articular e otimizar, gradualmente, toda a capacidade e competência de toda a rede de educação profissional (EP) do país - que inclui o sistema S (Senai, Senac, Senar, Senat), escolas técnicas (federais, estaduais, municipais - públicas e privadas), universidades públicas e privadas (extensão), ONGs laicas e confessionais, fundações, entidades sindicais/classistas de trabalhadores e empregadores, empresas, escolas profissionais livres - de modo a garantir a qualificação ou requalificação contínua de pelo menos 20% da PEA (população Economicamente Ativa) ao ano (PLANFOR, 1998 apud BORGES, 2004, p. 148).

Com a disponibilização de recursos para qualificação em uma rede tão diversa, o resultado não poderia ter sido outro. Logo a competição se estendeu a todas as entidades aptas a receberem recursos do FAT, resultando no processo de cooptação de várias delas. Borges (2004, p. 148), nos diz que o “direcionamento dos recursos e a velocidade com que se difundiu, são esclarecedores a respeito do papel fundamental que o PLANFOR exerceu para atrelar entidades de classe patronal e de trabalhadores aos propósitos do Estado”.

Além da cooptação de algumas entidades conveniadas, outros problemas foram verificados nesse modelo de educação profissional, entre eles: a disponibilidade da maior parte dos recursos direcionados para entidades fora do setor público; a centralização de esforços na formação básica (papel do Estado); a dissonância das formações com as realidades locais, além da distribuição desigual dos recursos, favorecendo certas regiões (BORGES, 2004). O quadro abaixo é esclarecedor a esse respeito:

Regiões	Treinando (Mil)	%	Investimentos R\$ milhões	%
Amazônia	3,4	3	0,6	2
Nordeste	6,4	5	1,2	4
Sudeste	91,3	75	21,6	71
Sul	3,9	3	0,7	2
Centro-Oeste	16,8	14	6,2	21
Total	121,8	100	30,3	100

Quadro 2: Planfor/Parcerias: distribuição regional dos treinandos e investimentos -1996/97

Fonte: Borges (2004).

No governo Lula foi criado o PNQ, que tem como objetivo a qualificação social e profissional do(a) trabalhador(a) acima de 16 anos, com preferência para atendimento aos(as) trabalhadores(as) cadastrados(as) no Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, no âmbito do Sistema Nacional de Emprego.

O PNQ tem como premissa a articulação entre o trabalho, educação e o desenvolvimento, considerando a qualificação um direito do(a) trabalhador(a) e instrumento indispensável à sua inclusão e aumento de sua permanência no mundo do trabalho. É desenvolvido por meio de três formas distintas de implementação: Planos Territoriais de Qualificação - PlanTeQs; Planos Setoriais de Qualificação - PlanSeQs e Projetos Especiais de Qualificação – ProEsQs (BRASIL, 2014).

Tanto o PLANFOR, quanto o PNQ estão em consonância com as políticas de cunho neoliberais iniciadas a partir de 1990, contudo salienta Souza (2010b, p. 139), “contraditoriamente, como todo e qualquer aparelho de hegemonia, esses programas governamentais também podem funcionar como uma possibilidade concreta de tomada de consciência dos limites do discurso oficial de universalização da educação básica e de ampliação das oportunidades de formação profissional por parte de seus usuários”.

3.7. REFLEXÕES A PARTIR DA LDB LEI Nº 9394/96: EM FOCO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os desdobramentos do final da década de 80 do século XX, com a criação do embrião da política de cunho neoliberal no governo de José Sarney, adoção da política de privatização no governo Collor aliado à institucionalização da reestruturação produtiva desejada pelo capital, são reflexos da política econômica imposta pelos organismos internacionais e,

sobretudo, EUA. Organismos como FMI e Banco Mundial influenciaram profundamente a sociedade brasileira, tendo no governo brasileiro aceitação ativa das regras e das determinações desses organismos a partir de 1990 (reformas do Estado e institucionalização da reestruturação produtiva) (CONGÍLIO, 2010).

Os neoliberais procuravam culpados pela crise do capitalismo e, promoviam o discurso da falta de competência para gerenciar, aliado a uma ineficiência do Estado no sentido de qualificação profissional da população. Assim, defendiam que a má administração do Estado e baixa qualificação da população eram os entraves que dificultavam o desenvolvimento do país.

O resultado desse discurso será obvio: em primeiro lugar, um amplo processo privatizador que se estende por mais de duas décadas; Em segundo, as reformas educacionais, com a reformulação da LDB 9394/96. O amplo processo de privatização iniciou-se no governo Collor e intensificou-se no governo FHC, especialmente nos setores de siderurgia, mineração, concessões e processos de terceirizações diversos.

Havia a necessidade de mercadologizar as relações sociais, baseando-as na cultura da livre iniciativa, livre mercado, enfim, do lucro. Para isso era preciso incentivar a participação ativa da sociedade em sua defesa, ou seja, o que se pretendia (pretende) era criar uma sociabilidade que visse o fenômeno da expansão do capital como algo natural e, portanto, único caminho para o desenvolvimento do ser humano.

Nesse cenário temos a nova LDB, lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que tratará no capítulo III a educação profissional. No artigo 39 a educação profissional é concebida como “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva” (BRASIL, 2010, p. 19).

No artigo citado, que trata da educação profissional, fica claro o papel que tem a desempenhar: “desenvolver aptidões”, ou seja, precisa desenvolver competências para a vida produtiva. Não por acaso, as reformas educacionais se dão justamente em pleno desenvolvimento do movimento neoliberal, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT) (DELUIZ, 2001). A estreiteza do pensado para a educação profissional era gritante, pois:

Apesar de entender ‘a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social’, o foco da educação profissional são as novas exigências do mundo do trabalho, explicitadas de acordo com as áreas profissionais e os perfis de

competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. As ‘aptidões para a vida social’ ou a preocupação com a formação ampliada dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica, não são detalhadas e especificadas na legislação educacional (DELUIZ, 2001 apud WITTACZIK, 2008, p. 83-84).

Wittaczik (2008, p. 81) enfatiza que “a recomendação do Banco Mundial, no Brasil, deve ter como prioridade o investimento no ensino fundamental, podendo haver complementação com cursos de qualificação profissional que sejam de curta duração e tenham baixo custo”, enquanto que, a “Educação Profissional vista como processo longo e dispendioso, o Banco Mundial recomenda que seja repassada, paulatinamente, para a esfera privada” (SENAC, 2007).

Para os gestores internacionais as diretrizes eram no sentido de liberalização da educação profissional à iniciativa privada, resumindo o papel do Estado na educação inicial das crianças mediante foco no ensino fundamental. Esse direcionamento para o ensino fundamental se explica também pelo fato da necessidade, a partir da reestruturação toyotista, do(a) trabalhador(a) com competências que dizem respeito à aprendizagem de conhecimentos básicos relacionados à leitura, cálculo, oratória etc (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000).

O movimento de adequação das relações de trabalho no Brasil à reestruturação produtiva toyotista, a partir do final da década de 80 e início de 90 do século XX, é visível não apenas devido às diretrizes emanadas dos gestores internacionais e na legislação educacional reformista, via reformulação da LDB 9394/96, mas também, na escola e no currículo, configurando-se como veículos de transmissibilidade, com inserção dos elementos necessários à mudança nas relações de trabalho bem no começo do processo educacional das crianças.

Desse modo, é interessante discutirmos a produção do currículo ou currículos, como subsídio teórico para o entendimento de qual o currículo estar sendo implantado na educação profissional brasileira e, especificamente, na educação profissional do *Campus* Industrial de Marabá. A discussão sobre a(s) forma(s) que o(s) currículo(s) se apresenta é importante para relacioná-lo, compará-lo e discuti-lo a partir das análises do PPP e PPC’s que iremos debater na pesquisa documental.

4. CURRÍCULO, CURRÍCULOS: DIVERSAS FACES E A EXPANSÃO DO CAPITAL.

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...]. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (SILVA, 2010, p. 46).

Com o desenvolvimento do capitalismo observamos a intensificação do processo de divisão social do trabalho no interior da fábrica, como também se espraiando por toda a sociedade. Essa intensificação só foi possível por causa do duplo processo de expropriação provocado pela burguesia à classe trabalhadora.

A primeira refere-se ao processo inicial de expropriação do trabalhador com relação aos meios de produção, não restando saída senão vender a força de trabalho. A segunda se deu com o processo de fragmentação do saber do trabalhador no processo produtivo, ou seja, o trabalhador desempenharia apenas uma função, repetitiva, mecânica, não tendo mais conhecimento sobre todo o processo de produção (MOREIRA, 1994).

Para o capitalista essa inovação tecnológica na produção foi revolucionária, pois propiciou aumento substancial na produção e, por conseguinte, nos lucros. O controle do tempo passava a ser o eixo norteador das políticas empresariais, propagando-se a ideologia de especialização do trabalhador como saída para os desafios encontrados na reprodução do capital.

Por outro lado, para os trabalhadores submetidos ao processo de mecanização do corpo, representava além de intensificação do processo de exploração, também um mecanismo mais perigoso que era o processo de alienação. A parcialização do trabalho provoca a eliminação do conhecimento de todo o processo produtivo. Perdendo o saber, o trabalhador não se reconhece no fruto do seu trabalho e se torna propenso a aceitar que não pode adquirir certos produtos, pois não se enxerga mais como produtor, mas apenas uma peça na engrenagem capitalista (MOREIRA, 1994).

Esse processo de divisão do trabalho no interior da fábrica é parte de um processo mais amplo, de divisão do trabalho na sociedade e, principalmente, entre o homem *faber* e homem *sapiens*, determinando quem irá planejar e quem será o executor (MÉSZÁROS, 2008).

A divisão entre planejamento e execução, como forte estratégia de manutenção do atual estado de coisas, tem na educação instrumento de veiculação e reprodutibilidade. Isso ocorre, não apenas, no processo de formação das novas gerações para desempenharem suas funções na sociedade, com seu caráter ideológico, conforme indica Althusser (1985) ou com a escola como reprodutora do capital cultural (BOURDIEU, 2005), mas, ainda inicialmente, no processo de planejamento das políticas educacionais.

O próprio currículo, como “personagem oculto” nesse tabuleiro, tem relevante papel como política educacional que influencia nos processos formativos e qualificadores da sociedade, pois é exatamente nesse momento que cabe a tarefa de poucos no planejamento da educação, enquanto que, à maioria, tarefa de execução - os profissionais do processo ensino-aprendizagem.

A produção do currículo pode reforçar processos de dominação, justamente por passar despercebido esse planejamento, revestido de suposta neutralidade e desinteresse, escamoteado em termos e/ou noções que aparentemente são naturais.

Contraditoriamente, as condições criadas por um planejamento na educação vinculado aos interesses dominantes pode ser o ponto inicial da reflexão sobre um currículo que promova “(re)conscientização em si, com vistas à conscientização revolucionária”³¹.

Assim, a importância do currículo se estabelece, visto que, ele não é desinteressado, neutro, muito menos pode ser planejado igualmente para todos, como se a sociedade fosse igualitária. A partir da reflexão sobre o que se planeja para a educação, enquanto currículo, poderemos avançar, da perspectiva de educação pessimista, como apenas reprodutora da estrutura de classes, para aquela com possibilidade de criar a contra-ideologia, a contra-hegemonia.

4.1. OS PRIMEIROS TEMPOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O CURRÍCULO PARA OS “DESVALIDOS” DA SORTE

Desde os primórdios da educação profissional no Brasil percebe-se o caráter preconceituoso do planejamento curricular, visto na legislação, que desde o início do século

³¹ Lukács (2003), “anos depois, desenvolveu a idéia de que o proletário firma-se como classe com interesses distintos e antagônicos aos da classe burguesa, quando se organiza para lutar por melhores salários e condições de vida. Ao colocar o trabalhador em luta coletiva, a ação sindical leva à percepção dos vínculos e à identidade do grupo que se move contra os interesses opostos que lhes oprimem. Tem-se aí, a chamada “consciência em si”, patamar que antecede o que, em determinadas condições, pode conduzir à “consciência revolucionária”” (apud BORGES, 2004, p. 179).

passado era tida como educação dos “desvalidos”. No decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909, destacou-se que no sentido de corresponder as reivindicações populares:

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codações uteis à Nação (BRASIL, 1909, p.1)³².

O texto que cria a rede de educação profissional no Brasil traz primeiro uma incoerência, tendo em vista que a educação era voltada para o caráter técnico como fica claro noutros parágrafos; o aspecto intelectual a qual a lei refere tornou-se apenas um ornamento, um enfeite no texto. De outro lado a situação social era revestida de caráter naturalizante, ou seja, “quem não teve sorte na vida” era o “desfavorecido da fortuna” e, portanto, naturalmente estava na ignorância, no vício etc.

O que fazer então? A receita era simples: promover a educação técnica dos desafortunados e torna-los cidadãos, úteis - a lei apontava o caráter pragmático, utilitarista de subserviência da educação. O preconceito não achando outra forma de se justificar, como quase sempre acontece, era revestido de caráter naturalizador, assim, o governo justificava tanto a desigualdade social, mazelas sociais, como também propiciava a formação inicial necessária para a incipiente indústria. A educação profissional, desse modo, revestia-se de caráter assistencialista.

Com essa abordagem preconceituosa, desqualificadora, antes mesmo de se planejar o currículo, não era de esperar que o estudante fosse visto como sujeito, produtor, também, do conhecimento. Desse modo o que estava destinado a ser o elemento norteador do ensino técnico dos “desvalidos” era revestido de caráter autoritário ou como se define nas teorias tradicionais de currículo, teorias de aceite, adaptação ao imposto, neutras, desinteressadas (SILVA, 2010).

No Art. 15 do decreto de 1909, ressalta-se que: “os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accordo com os mestres das officinas, e submetidos à aprovação do ministro” (BRASIL, 1909, p. 3). O currículo, então, desde seu aparecimento, quase que tímido, como no caso da educação profissional no Brasil, demonstrara forte expressão de autoritarismo, seletividade, enfim, hierarquização no ato decisório sobre o que ensinar. Conforme enfatiza Silva (1996, p. 79), “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”.

³² O texto foi transcrito conforme decreto da época, por isso, a não correspondência aos padrões atuais, que preferimos não corrigi-los.

Não necessitaríamos ir longe à história educacional para observarmos o processo classificatório da educação proposta pelo Estado, encarregando o currículo de sacramentar e reforçar tal distinção como fator de manutenção do poder das elites. Souza (2008b) ressalta que na passagem do século XIX, observamos um currículo destinado à maioria da população com escola primária - com “saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais” - e de outro lado, para as elites e classe média com a escola secundária – “a cultura geral de caráter humanística” (SOUZA, 2008b, p. 19).

Percebe-se que currículo é construído a partir daquilo que a classe dominante em disputa ou grupos hegemônicos define como socialmente relevante, ou ainda, como o que se entende como “resultado de propósitos puros de conhecimento” (SILVA, 1996, p. 79). Problematicar a noção de currículo pode tornar-se o caminho mais eficaz para compreender as diversas facetas que o termo possui atualmente, de modo a propiciar compreensão do papel estratégico nos processos educacionais em vigor.

O debate desse termo (currículo) expõe um dos objetivos, que é justamente entender o que está subjacente ao currículo da educação profissional, ou seja, os processos conflituosos de disputas de poder. Contudo, torna-se necessário compreender como esse termo foi sendo construído na sua multiplicidade de formas.

4.2. O CURRÍCULO COM MULTIFACES

Uma breve observação sobre a educação profissional dos primeiros anos do século XX no Brasil demonstra incipiente utilização do currículo como forma de manipulação de interesses, hierarquização. Para termos ideia, ficava a cargo do diretor, definir os rumos da educação profissional a partir do que definira o decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909.

A teoria curricular, que responde a algumas questões de como o ensino foi sendo forjado, se estruturou com base em quatro eixos norteadores: aquela de cunho tradicionalista - conservador e progressista - no qual se inserem autores como Bobbitt (1971 apud SILVA, 2010) e Dewey³³; a teoria crítica com Freire (1970), Bourdieu e Passeron (1975), Althusser (1985), Bowles e Gintis (1981 apud SILVA, 2010), Giroux (1983, 1987, 1986) e Apple (2006), estruturando-se por meio de duas tendências: aquela de cunho marxista (baseada em Gramsci e na escola de Frankfurt) e fenomenológico (baseada na hermenêutica); As teorias pós-críticas que abordam o multiculturalismo e relações de gênero (HALL, 1996,1998).

³³ Segundo Silva (2010), John Dewey escreveu sobre currículo em 1902 em sua obra “*The child and the curriculum*” muito antes que John Franklin Bobbitt, que somente discutirá o tema em 1918 no livro “*The curriculum*”.

De forma geral as teorias sobre currículo giram em torno de duas ideias. A primeira refere-se à forma de enxergar o currículo como simples organização de conteúdos, se concentrando na questão de “como ensinar” - baseada no propósito taylorista, resumindo-se na busca pela melhor e mais eficiente forma de organização curricular, uma questão de administração (SILVA, 2010). Por outro lado, nas perspectivas críticas, a questão curricular não se resume a tarefa apenas técnica, mas entende-se, política. Remete a relações de poder, justamente no fato de indagar-se sobre o conhecimento que é considerado relevante, que selecionado pode ser transmitido.

Na teoria crítica sobre currículo, a questão mais importante não é a eficiente organização, o “como ensinar”, mas, sobretudo, “por que” ensinar tais conhecimentos e não outros; por que da seleção, da relevância de determinados conteúdos, em função da marginalização de outros, exclusão (SILVA, 2010). Em suma, o que distingue as duas formas é exatamente a dialeticidade da teoria crítica em função da logicidade da teoria tradicional.

Importante ressaltar que há também um movimento de tentativa de superação tanto da perspectiva de currículo tradicional, como também, da crítica, a partir do movimento baseado na identidade, subjetividade, multiculturalismo - as teorias de currículo pós-críticas.

No quadro a seguir, podemos identificar algumas características das abordagens sobre currículo, deixando clara a distinção sobre as mesmas.

Teoria tradicional	Teoria crítica	Teoria pós-crítica
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade e diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade.
Eficiência	Emancipação, libertação e resistência	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	-----

Quadro 3: Teorias de currículo e suas características

Fonte: Silva (2010).

4.2.1 Abordagem curricular tradicional: o conservadorismo de John Franklin Bobbitt³⁴

A teoria tradicional de currículo se organiza por meio de duas tendências, aquela de cunho conservador e a progressista. Um dos precursores do estudo sobre currículo foi Bobbitt³⁵ que entendia o currículo como “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2010). Desse modo, o currículo precisava então ser organizado de modo a ter sentido, racionalidade.

O livro de Bobbitt - *The Curriculum* (1918) - trará consigo as diretrizes principais da abordagem sobre currículo do início dos anos 20, do século passado, nos EUA. O cenário que se desenhava nos EUA era de intensificação do processo industrial aliado a movimentos migratórios intensos, fatos que vão justificar a massificação da escolarização (SILVA, 2010).

Nesse contexto dois elementos se tornam importantes no processo educacional e influenciarão no desenvolvimento da educação e, por conseguinte, do currículo nas décadas subsequentes: o modelo da fábrica como espelho nos processos educacionais, em forma e conteúdo e a inovação advinda do taylorismo, como subsídio teórico para a racionalização, organização do currículo, ou seja, os fundamentos da chamada administração científica utilizados no planejamento curricular.

A influência do contexto da obra de Bobbitt (primeira edição de 1918) - desenvolvimento da indústria - no início dos anos XX é esclarecedor, pois se espelha na fábrica como modelo ideal de organização dos trabalhadores, por meio, principalmente, do controle do tempo e, ao deslocar o mesmo para o currículo, espera-se da escola a mesma organização e administração responsável pelo sucesso do empreendimento fabril.

O entendimento da visão da escola-fábrica estava tão impregnado no debate curricular que “no modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril” (SILVA, 2010, p. 12). “No discurso curricular de Bobbitt, o currículo é supostamente: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2010, p. 12).

A questão principal que norteia o currículo na elaboração de Bobbitt (1918) é sua racionalização, ou seja, buscar formas de organização daquilo que se queira ensinar é determinante para o sucesso. É esclarecedor a forma como Bobbitt (1918) utiliza o empreendimento industrial para exemplificar como teria que se desenvolver a educação: “A

³⁴ Apesar de tratarmos do livro de Bobbitt (O currículo de 1918), não estamos usando a obra para citá-lo, mas interpretação da obra a partir de Silva (2010).

³⁵ John Franklin Bobbitt foi um dos precursores do estudo sobre currículo; ainda no início do século XX escreveu o livro “*The Curriculum*”, uma das primeiras obras que tratavam especificamente do tema, ficando conhecido como teórico tradicional dentro dos estudos sobre currículo (SILVA, 2010).

educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (SILVA, 2010, p. 24).

Na metáfora da fábrica de aços ressalta-se a busca pela padronização existente em ambiente fabril, referindo-se da seguinte forma:

Numa oitava série, ilustra ele, algumas crianças realizam adições a um ritmo de 35 combinações por minuto, enquanto outras, ao lado, adicionam a um ritmo médio de 105 combinações por minuto. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação. Nas últimas décadas, diz ele, os educadores vieram a perceber que é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais. A capacidade para adicionar a uma velocidade de 65 combinações por minuto [...] é uma especificação tão definida quanto a que se pode estabelecer para qualquer aspecto do trabalho da fábrica de aços (SILVA, 2010, p. 24).

Observa-se, assim, a tentativa de organização do espaço escolar similar ao da fábrica, tendo como proposição principal os referenciais da administração científica de Frederick Taylor. Nesse modelo, a eficiência, por meio do controle do tempo, era condição para o sucesso do empreendimento fabril, transplantado para o modelo ideal de escola a partir de Bobbitt (1918). Segundo Silva (2010, p. 23), refletindo sobre a obra, “o currículo”, de Bobbitt (1918):

O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com princípios da administração científica de Taylor.

A influência do modelo de currículo proposto por Bobbitt (1918), nos primeiros anos do século passado encontra-se presente no sistema educacional brasileiro até hoje, tendo em vista que muito do que fora organizado como parâmetro para a organização da fábrica encontra-se presente, também, na escola, desde sua orientação enquanto forma espacial, até a organização do conteúdo.

No que se refere à forma, a similaridade da escola com o ambiente fabril, é visivelmente destacável na organização da sala de aula, com cadeiras enfileiradas, padronizadas, de modo a facilitar o controle do professor sobre os alunos e o processo de disciplinarização. Com esse sistema visa-se o controle dos corpos, primando pelo rígido controle do tempo e, com isso, buscando-se máxima eficiência, como se fosse uma linha de montagem.

Concomitante e complementar à racionalidade estendida à forma destinada a escola têm-se uma postura de matematização do ensino, por meio de metas, objetivos, índices etc. Constrói-se um sistema de meritocracia baseado na premiação por resultados obtidos, tudo mecanicamente apreciável. A eficiência é o fator determinante a alcançar, por meio de metas e procedimentos, ou seja, tudo sequencialmente definido e organizado logicamente. Essa eficiência seria matematicamente medida, mensurada, de forma a resultar em dados que “espelhariam” o sucesso da organização escolar.

Contudo, essa forma de organizar a escola, gerou também o similar à lucratividade desejada na fábrica, que é exatamente a busca pela quantidade de conhecimentos obtidos, sem preocupação com a qualidade dos mesmos; ou ainda pior, gerou uma escola movida pelo sistema de aprovação para se alcançar resultados definidos nacionalmente e, até mesmo, internacionalmente.

Nesse sentido, a embrionária indagação que motivou as discussões sobre currículo - o que ensinar? - acaba por se tornar uma questão puramente técnica, na abordagem tradicional sobre currículo, resumindo-se a busca de formas de como ensinar, restringindo-se a procedimentos e técnicas de organização de conteúdo.

No livro de Ralph Tyler sobre currículo, publicado em 1949, a abordagem de Bobbitt (1918) encontra eco, consolidando-se nos EUA e expandindo-se para diversos países a partir daí. No quadro abaixo se visualiza o modelo elaborado por Tyler (1949 apud SILVA, 2010) sobre currículo:

1 – Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
2 – Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3 – Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4 – Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Quadro 4: Modelo curricular de Tyler - organização e planejamento
Fonte: elaborado pelo autor a partir de Silva (2010).

O quadro demonstra o caráter tecnicista em relação ao currículo, definindo como importante a determinação clara dos objetivos, pois só assim poderiam posteriormente ser mensurados. Nessa abordagem conservadora de currículo sobressai a ideia de racionalização curricular, tendo em vista que a definição de experiências, eficiência e avaliação estariam

sujeitas à definição precisa dos objetivos, ou seja, o “como fazer” para alcançar a almejada organização.

Silva (2010, p. 26) enfatiza que: “a decisão sobre quais experiências devem ser propiciadas e sobre como organizá-las depende dessa especificação precisa dos objetivos. Da mesma forma, é impossível avaliar, como adiantava Bobbitt, sem que estabelecesse com precisão quais são os padrões de referência”. Assim tudo seria organizado a partir da definição dos objetivos, com clareza, propiciando o processo de avaliação e culminando com diversos processos de mensuração e quantificação.

O currículo se tornaria um processo industrial e administrativo, cabendo apenas a organização do mesmo, por meio da ideia do “como fazer”, negligenciando o “por que” de se organizar tais conhecimentos e marginalizar outros (SILVA, 2010).

De todo modo é necessário entendermos que o contexto de formulação dessa abordagem coincide com a expansão do capitalismo industrial e todos os efeitos/consequências de busca por reprodutibilidade nos EUA do início do século XX.

Outras preocupações fizeram parte desse cenário, como aquelas relacionadas ao estabelecimento da burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; a questão da identidade nacional, devido a forte imigração, bem como o processo de urbanização (SILVA, 2010). Assim, questões importantes são colocadas no sentido de definir quais os rumos da escolarização das massas, num contexto fortemente marcados por interesses estatais e privados.

Nesse cenário, a educação das massas é motivada por expectativas relacionadas à economia, formação para o mundo adulto, mundo do trabalho, daí o embrião do que viria a se chamar posteriormente de educação a partir do desenvolvimento de competências e habilidades - teoria de Perrenoud (2000).

Silva (2010, p. 23) destaca que: “esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame de habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”. Desse modo o currículo - e sua preocupação central do “que ensinar” - surge atrelada às perspectivas do mercado, dando ênfase a eficiência, com fundamentação trazida do mundo empresarial, baseada na ideia de administração científica de Frederick Winslow Taylor.

Para Apple (2006) havia um interesse subjacente a essa formulação de currículo do início do século passado que se escondia por traz do tecnicismo, referindo-se ao controle social. O autor supracitado enfatiza que:

Todavia, um interesse pela escolarização como mecanismo de controle social não foi meramente tomado emprestado da sociologia. Os indivíduos que primeiro se nomearam especialistas em currículo (homens como Franklin Bobbitt e W.W. Charters) se preocupavam vitalmente com o controle social também por razões ideológicas. Esses homens foram fortemente influenciados pelo movimento de administração científica e pelo trabalho de especialistas em mensuração social; também se guiavam por convicções que consideravam o popular movimento eugênico uma força social “progressista”. Assim, eles trouxeram o controle social para o centro do campo, cuja tarefa era desenvolver critérios de seleção de significados com os quais os alunos entrariam em contato nas escolas (APPLE, 2006, p. 85).

A citação acima parece responder a pergunta crucial realizada por Silva (2010) na obra - Documentos de identidade - sobre qual a finalidade da educação em termos sociais: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la? Preparação para a economia ou para democracia? De fato a educação proposta por um currículo carregado do receituário liberal não deixa dúvidas quanto ao caráter dominante dessa formulação e, mais ainda, travestido do forte discurso da eficiência e organização como fundamentos ideológicos.

4.2.2 John Dewey: a abordagem tradicional e a pseudodemocracia

John Dewey escreveu muito antes sobre currículo que John Franklin Bobbitt e, destacava, muito mais o peso da democracia do que da economia; na obra em que discute o currículo - *The child and the curriculum* (1902) - comentava que era importante dispensar atenção às experiências e interesses das crianças (SILVA, 2010).

O período de desenvolvimento das ideias de Dewey (1902) refere-se ao início do século XX, marcadamente pelo esforço de estabelecimento/fortalecimento dos ideais iluministas que nortearam os discursos liberais de longa data. Entre esses ideais podemos citar: o individualismo, a propriedade privada, liberdade, igualdade e democracia. Percebeu-se a necessidade de produção de um novo homem/mulher que se espelhasse em valores liberais, e, nesse sentido, a educação seria o veículo de realização e fortalecimento desses ideais (PACHECO e MENDONÇA, 2006). A pergunta que se fazia era a seguinte:

Quem era o homem dessa sociedade moderna? Era ainda um ser tradicional, preso a valores antigos. Subordinado aos ditames da ciência, a modelos já estabelecidos que ele deveria seguir. Vivia numa sociedade capitalista na qual nem todos os valores liberais estavam plenamente cultivados, principalmente o da democracia, e onde as mudanças políticas eram vistas com receio. Era, portanto, um indivíduo dependente, que carecia de autonomia, de iniciativa num mundo marcado por mudanças constantes [...]. A escola vista como fator de desenvolvimento social e da democracia é o centro do pensamento de John Dewey, professor americano, fundador da chamada “Escola Nova”. As ideias de Dewey foram trazidas para o Brasil por

Anísio Teixeira, um dos maiores educadores do nosso país. (PACHECO e MENDONÇA, 2006, p. 41-45).

Há duas distinções básicas entre os dois precursores do currículo; elas se estabelecem pelo fato inicial de Bobbitt (1918) discutir a necessidade de assemelhar o ambiente escolar ao desenvolvido na fábrica; a escola deveria assumir feições do espaço-empresa, inclusive nos critérios de organização/administração, ou seja, a base de formação da escola das massas seria aquela que tivesse a economia como modelo a seguir ou, por assim dizer, inspiração (SILVA, 2010).

No caso de Dewey (1902) a formação do novo homem se daria com a criação de uma escola que fosse estruturada a partir do perfil democrático, desde os mais elementares atos que compunham o processo educacional (PACHECO e MENDONÇA, 2006).

Segundo Pacheco e Mendonça (2006, p. 45-46) “as práticas democráticas deveriam ser observadas na relação professor-aluno, no material didático utilizado, nos métodos pedagógicos aplicados. Todas as ações dessa nova escola deveriam estar voltadas para um objetivo: ter o aluno como ator principal no ambiente escolar”.

A segunda distinção deve-se ao fato de que no entendimento de Bobbitt (1918), a educação prepara para a vida modelada pelas gerações adultas; para Dewey, a educação é a própria vida. Tinha-se que ter foco no aluno e em suas experiências para a construção da escola nova anunciada a partir de Dewey (PACHECO e MENDONÇA, 2006). Para Pacheco e Mendonça (2006, p. 46), analisando a perspectiva de Dewey (1902) a respeito da escola, ressaltam:

Dewey pensou e criou um novo ambiente escolar para desenvolver sua proposta pedagógica. A escola é uma instituição em que os indivíduos passam boa parte de suas vidas, transitam da infância para a maioridade. Esse longo período de escolarização deveria ser utilizado para a realização de experiências concretas. Assim, o processo educativo ofereceria aos educandos condições para que resolvessem por si sós seus problemas.

O fato a se destacar é que o pai do movimento escola-novista, apesar de avançar em relação a sua concepção do que seria a escola e, nesse contexto, o currículo, o mesmo não ultrapassa os limites de uma escola comprometida com os interesses dominantes, tendo em vista que, focalizar a educação no aluno e suas experiências não significava romper com a estrutura montada para criar tais experiências. Um ambiente escolar democrático como anunciava - Dewey - nada significava sem condições objetivas de realização disso em sociedade.

Cabe ressaltar que Dewey (1902) não discutia a transformação radical da sociedade de classes e destruição dos privilégios de classe, mas sim, o reforço aos valores liberais e, com isso, a garantia e manutenção da atual estrutura de classes, sob o domínio da burguesia (PACHECO e MENDONÇA, 2006). O princípio democrático defendido a partir dos iluministas era apoiado a partir da manutenção de outro princípio básico: garantia à propriedade privada como direito natural a ser assegurado.

Segundo Pacheco e Mendonça (2006, p.47):

A educação atuaria, assim, na renovação constante dos costumes e não na sua preservação. No entanto, tal renovação de costumes tem como limite a sociedade democrática. Caso fosse supostamente atingida essa meta, não haveria o que mudar na sociedade. Dewey pregava, por meio de um profundo processo educativo democrático, uma reforma total da sociedade. Mas, sendo um liberal, tais mudanças, defendidas pelo criador da Nova Escola, não deveriam eliminar os privilégios da sociedade burguesa, uma vez que foram conquistados democraticamente.

A explicação do não rompimento da escola-novista com a abordagem tradicional de currículo deve-se ao fato de, apesar de não se basear em perspectivas econômicas - como no modelo tradicional conservador - não é capaz de criar condições de crítica sobre o mesmo, já que o entendera como legítimo, por sinal, com necessidade de proteção e não de colocá-lo à prova.

O que se anunciava como abordagem a partir de valores democráticos, na nova escola, era apenas pseudodemocracia, a mesma que vigora até hoje, democracia capitalista, assegurada por privilégios de classe e responsável pelas desigualdades existentes.

A abordagem que Dewey (1902) desenvolveu está inserida na concepção de currículo tradicional, mesmo que progressista, pela especificidade de enxergar o aluno de outro modo, contudo, o mesmo ainda estaria (ou estará) inserido na estrutura de classes que tem como base a existência dos privilégios da burguesia. Talvez muito mais que distinções, as duas abordagens guardem mais semelhanças e/ou proximidades, pelo fato de corroborarem para a manutenção do *status quo* existente.

4.2.3 A teoria crítica do currículo: a expansão do entendimento sobre o currículo

Nas décadas subsequentes pós-segunda guerra mundial floresceram movimentos diversos, relacionados ao processo de descolonização da África, movimento feminista, movimento hippie, nascimento do ambientalismo, movimentos sociais e culturais em diversos

países que possuíam ditaduras, como no caso do Brasil com a Bossa nova, movimentos revolucionários em Cuba, Nicarágua, Chile e outros.

Nesse cenário de grande efervescência, disputas políticas e ideológicas contra aquilo que se estabelecera como modo de produção dominante, transformações importantes no âmbito da prática e teoria educacional floresceram, especialmente nas reflexões sobre qual o papel desempenhado pela escola numa sociedade de classes motivada por interesses particulares (Cf. FREIRE, 1970; BOURDIEU e PASSERON, 1975; ALTHUSSER, 1985).

O planejamento da educação passa a ter um olhar mais apurado, crítico e desconfiante; questões importantes serão levantadas concernentes ao currículo, inclusive crítica ferrenha ao modelo adotado até então, muito tecnicista, burocratizado e nada político. Silva (2010, p. 30) resume tal raciocínio da seguinte forma:

Os modelos tradicionais de currículo restringem-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

A citação acima demonstra a postura a partir da crítica à abordagem tradicional de currículo: questionamento à pura e simples aceitabilidade do atual estado de coisas. Nos pós-1970 ocorre o enfoque filosófico aos novos estudos sobre currículo e sua inserção no debate educacional remete a estudos sobre ideologia e reprodução cultural.

A primeira discussão ganhou força na área educacional, principalmente a partir da obra do filósofo francês Althusser (1985)³⁶ - “Os Aparelhos Ideológicos de Estado” - no qual aborda dois tipos de controles sociais garantidos por forças repressivas e ideológicas; A manutenção do *status quo*, por um lado, é garantida pelo que Althusser denominou de “Aparelhos repressivos de Estado” - a polícia como exemplo - e “Aparelhos ideológicos” de outro - a escola entre outros (ALTHUSSER, 1985). Segundo Silva (2010, p. 31):

Nesse ensaio, iria fazer a importante conexão entre educação e ideologia que seria central às subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na

³⁶ Louis Althusser (1918-1990) “filósofo marxista francês desenvolveu uma interpretação original do pensamento de Marx na perspectiva estruturalista, combatendo o humanismo marxista e o marxismo-leninismo. Procurou analisar as bases teóricas do pensamento de Marx, estabelecendo diferentes etapas no desenvolvimento de sua argumentação, que caracterizou recorrendo ao conceito de Bachelard de corte epistemológico, privilegiando, sobretudo a fase madura correspondente a O capital” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 7).

análise marxista da sociedade. A referência que Althusser faz à educação neste breve ensaio é bastante sumária. Essencialmente, argumenta Althusser, a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado. Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia.

A obra de Althusser (1985) será um dos marcos na discussão sobre educação e, por conseguinte, currículo, como foco inicial de resistência, crítica aos modelos vigentes, que encontrará eco nos diversos recantos do planeta.

Cita-se também como expressão importante que motivou o debate na área educacional nesse mesmo contexto, a obra de Bourdieu e Passeron (1975) - *A reprodução* - que centrará o debate na cultura e os mecanismos de transmissibilidade que corroboram para reprodução da atual estrutura de classes na sociedade. Para Bourdieu e Passeron (1975), o capital cultural é transmitido por meio de dois mecanismos, o incorporado e institucionalizado (a família e a escola).

Cabe ressaltar que a abordagem de Bourdieu e Passeron (1975) se distingue de Althusser (1985) não apenas no plano mais geral, a primeira considerando a cultura e a segunda a ideologia, uma a sociologia, outra a filosofia, mas, sobretudo, na especificidade em questão, que é exatamente a educação e o currículo. Em suma, o que os distingue enquanto especificidade é:

Em Bourdieu e Passeron, contrariamente a outras análises críticas, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 2010, p. 35).

A distinção entre as duas abordagens críticas sobre educação/cultura é nítida, uma se estabelecendo por meio da inculcação, convencimento (ALTHUSSER, 1985) e a outra por meio da transmissibilidade da cultura dominante através do capital cultural incorporado/institucionalizado (BOURDIEU E PASSERON, 1975).

Porém ambas adotam a perspectiva de que a educação mantém como propósito continuar a atual estrutura de classes e apresentam abordagens que têm um ponto em comum: o da exclusão de crianças e jovens no percurso educacional, seja por fatores relacionados à

dificuldade de leitura da cultura dominante, seja por critérios de seletividade criados para garantir o acesso a níveis mais altos à classe dominante.

O processo de inculcação/seleção ocorre na escola desde os primeiros anos, justamente porque as crianças e jovens passam grande parte das suas vidas em ambiente escolar. Considera-se, portanto, que esse aparelho, junto com a família, como os mais importantes reprodutores ideológicos do modo de produção capitalista (ALTHUSSER, 1985).

Desse modo, uma pergunta pode ser feita: como a escola transmite a ideologia?

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através de matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas “técnicas”, como ciências e matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprende os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2010, p. 31-32).

Por outro lado, Bourdieu e Passeron (1975) referem-se à exclusão como um fenômeno que se inicia na família, ou seja, crianças das classes dominantes terão maior facilidade na leitura da cultura dominante, o que contrariamente ocorre com as famílias das classes dominadas, criando uma barreira institucional.

Desse modo o capital cultural da família incorpora-se na prole, o que cria subsídios para a continuidade de leitura dos códigos da cultura dominante em meio escolar. Por meio da transmissibilidade do capital cultural reproduz-se a estrutura de classes desigual no atual modo de produção capitalista (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

O que de fato chama atenção nessa abordagem é que os mecanismos de seletividade/exclusão podem permitir acessos de indivíduos de uma classe para outra e reconversão de capitais. Indivíduos da classe dominada podem ter acesso ao capital cultural por meio institucional (escola) ou transformando o capital econômico em cultural. Essa reconversibilidade é nomeada como mobilidade social, que pode ser tanto vertical, quanto transversal, o que explicaria a ascensão do profissional na carreira ou mesmo a mudança de atividade econômica (BOURDIEU, 1979).

As duas obras - “Aparelhos Ideológicos de Estado” e “Reprodução” - se tornaram a fonte de inspiração tanto dos teóricos marxistas, quanto àqueles que presavam por uma abordagem da Sociologia “cultural”, tornando-se as mesmas referências na abordagem educacional e, por conseguinte, curricular.

Autores como Bowles e Gintis (1981 apud SILVA, 2010), irão além do debate iniciado por Althusser (1985), em relação ao controle criado na escola para garantir a manutenção do *status quo*. Bowles e Gintis, na obra “Escola capitalista na América (1ª edição de 1976)”, irão centrar sua abordagem não no conteúdo como forma ideológica de transmissão dos valores dominantes, mas, sobretudo, nas práticas/vivências escolares que refletiriam aquilo que se deseja para cada classe (SILVA, 2010).

Segundo Silva (2010), interpretando Bowles e Gintis (1981), os mesmos discutirão o conceito de correspondência (princípio da correspondência) entre escola e produção, enfatizando que há conectividade entre ambas.

Essa conectividade existe pelo fato das relações existentes como práticas rotineiras, às vezes simplórias, na escola, servirem para introjetar relações próprias dos locais de trabalho, constituindo um verdadeiro reflexo das fábricas, que determinariam tanto aquilo que os indivíduos da classe dominada deveriam apreender, como também, aquilo que seria próprio para os da classe dominante. Em suma, “a escola contribui para esse processo não propriamente através de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho” (SILVA, 2010, p. 33).

Entre as relações próprias dos locais de trabalho que refletiria na escola, destacam-se aquelas atitudes relacionadas à incorporação da disciplina, controle do tempo, hierarquização para os trabalhadores da classe dominada. Por outro lado, atitude relacionada à autonomia e comando seria estimulada na escola para escalões mais altos. Para Silva (2010, p. 33):

Em contraste com essa ênfase no conteúdo, Bowles e Gintis enfatizam a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista. As relações sociais do local de trabalho capitalista exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional.

Bowles e Gintis (1981) constataam que os elementos de racionalização do currículo se tornaram presentes como o meio não para o sucesso geral da coletividade, mas para um determinado sucesso (da classe dominante), contribuindo para a manutenção da estrutura de classes (apud SILVA, 2010). O que se discute na teoria crítica é exatamente o processo ideológico de justificativa do que seria uma escola de sucesso, eficiente, organizada da teoria tradicional; Para Bobbitt (1918) só era necessário, como um espelho, adotar os mecanismos de produtividade criados na fábrica para alcançarmos a eficiência (SILVA, 2010).

Contudo, por traz da justificativa de eficiência e sucesso da teoria tradicional, encontramos em Bowles e Gintis (1981) a escola como aparelho ideológico que na prática atua de forma pragmática, utilitarista, produzindo desigualdades. O aspecto produtivista da escola aqui é desvelado, substituindo a ideologia da eficiência, organização, própria do tecnicismo, por aquilo que verdadeiramente é: um ambiente de produção de trabalhadores para ocuparem os seus espaços sociais de acordo com a classe a que pertencem e reproduzi-la.

Em resumo, Silva (2010, p. 33) enfatiza que: “é, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista”.

Talvez por isso que Mészáros (2008) passe longe de propor um cenário reformista para a educação, pois enxerga que há uma relação estreita entre educação e processos sociais que formam e fundamentam o capitalismo. Segundo o autor, não pode haver transformações fundamentais na educação senão houver no sistema de relações sociais, ou seja, uma educação para além do capital.

Muito do que Bowles e Gintis (1981) observaram no cenário do pós-70, século passado, está camuflado em noções e/ou termos que ideologicamente criam a sensação de que os trabalhadores são supervalorizados, parte da empresa (participam dos lucros), respeitados (recebem premiações), reconhecidos (são bonificados), ou seja, são colaboradores, parceiros etc.

Cabe ressaltar que as interpretações de Bowles e Gintis (1981), conforme aponta Apple (2006), parecem focalizar muito em direção ao economicismo; o velho, mas não desnecessário debate da determinação econômica sobre a consciência, fruto do ortodoxismo de parte dos marxistas. Para Apple (2006, p. 36):

Bowles e Gintis (1976) concentraram-se em estudar as escolas de uma forma que enfatiza o papel econômico das instituições de ensino. Mobilidade, seleção, reprodução da divisão do trabalho e outros efeitos tornaram-se, portanto, o foco principal de sua análise. Consideram como elemento determinante a manipulação econômica consciente realizada por quem está no poder. Embora isso seja sem dúvida importante, apresenta-nos, para dizer o mínimo, apenas um lado da moeda. O enfoque de cunho econômico nos oferece uma apreciação menos adequada das maneiras pelas quais esses resultados são criados [...]. Além disso, devemos complementar a análise de cunho econômico com uma abordagem que se incline mais fortemente a uma orientação cultural e ideológica [...].

Apple (2006), na obra “Ideologia e Currículo”, critica a forma como parte dos marxistas (ortodoxos) tratam a relação entre as forças econômicas e processos de determinação na consciência, entre produção e educação.

Há preocupação constante em Apple (2006) de não apenas dizer que as estruturas econômicas determinam a consciência, como se fosse uma determinação mecanicista, uma relação de causa e efeito; para o autor existem mais elementos que explicam esse vínculo.

A recorrência constante de alguns teóricos marxistas ortodoxos a forma de pensamento mecânica, positivista, pode está relacionada à interpretação errônea, descuidada ou pretenciosa da teoria marxiana que não leva em consideração a dialeticidade, conflito de classes, interesses, ideologias, enfim, disputas nos macro-espacos da produção, como também, micro-espacos, e, cita-se aí, espacos culturais como o currículo.

Quando Marx (2008), no debate com Hegel (1988), discute o materialismo versus idealismo, na obra “Para a crítica da economia política”, enfatiza que o conjunto das relações de produção (que corresponde ao grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais) constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de reprodução de vida material determina o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência. (MARX, 2008).

Contudo, isso não pode ser visto fora da visão de movimento, totalidade, dialeticidade que o mesmo defendia. Marx (2008), quando diz que somos aquilo que as condições materiais possibilitam-nos ser, também enfatiza que as condições são históricas, movidas por contradições entre os meios de produção e forças produtivas (trabalho, seus instrumentos, as técnicas), por isso a consideração do método dialético, que junto à discussão da história fundamenta o materialismo histórico e dialético.

O exposto acima corresponde ao que Marx tinha como principal forma de análise da sociedade: a visão de totalidade, que compõe o trinômio de análise teórico-metodológico de Marx junto ao conceito de contradição e mediação (Cf. MARCUSE, 1969; LUKÁCS, 1970, 1974, 1979).

Se as interpretações mais ortodoxas de parte dos marxistas e/ou visões de deturpadores do marxismo enxergam a crítica ao idealismo hegeliano pelo ângulo determinista mecanicista, não é de se estranhar, tendo em vista que é uma visão própria dos positivistas, que observam tudo pelo ângulo da linearidade, relação de causa e efeito, culminando com abordagens (neo)liberais que temos visto atualmente.

Para Apple (2006) o cuidado em não defender uma relação mecânica entre produção e educação o fez refletir sobre outros elementos que são mobilizados para que o êxito na permanência da estrutura de classes se perpetue, sendo um deles, o conceito de hegemonia.

Apple (2006) distingue dois tipos de visões sobre a relação de determinação entre a estrutura social-econômica e consciência:

De um lado, a noção de que o pensamento e a cultura são determinados pela estrutura social e econômica foi usada para implicar o que mencionamos a pouco, uma relação direta entre consciência social e, digamos, o modo de produção [...] de outro lado, a uma posição bem mais flexível que fala de determinação como uma rede complexa de relações que, no final, tem suas raízes na economia, exerce pressões e estabelece limites sobre a prática cultural, inclusive as escolas (APPLE, 2006, p. 38).

A citação acima demonstra que a relação entre consciência e economia é bem mais complexa do que a forma abordada por alguns positivistas. Por um lado é observado pelo ângulo do ortodoxismo marxista, por outro, é vista de modo relacional, ou seja, as ações humanas interferem no que ele denomina de esfera cultural (APPLE, 2006).

Assim, a consciência não seria como um reflexo da estrutura econômica, mas sofreria mediações das ações humanas. O aspecto humano ganha amplitude no debate da “determinação”, ou melhor, as relações diversas no espaço da produção, economia, cultura, do simbolismo, passam a ter relevância, de modo que a mediação cria um campo de possibilidades. A partir da observação dessas relações sociais, contraditórias, conflituosas, têm-se dois cenários: aquele no qual a classe dominante cria e recria formas de controle social e o da possibilidade de mudança.

É nessa perspectiva que entra em cena o conceito de hegemonia tal como formulado por Gramsci (1991). Apple (2006), discutindo o conceito mencionado acima, observa que há recorrência constante da classe dominante a formas de convencimento para criar consenso e, assim, garantir privilégios de classe. Isso acontece num espaço de conflitos, contradições, que leva à hegemonia cultural.

Esse processo ocorre desde as mais simples relações em sala de aula, como também, em outras instituições ideológicas na qual estamos inseridos. Silva (2010, p. 46) enfatiza que: “É precisamente através desse convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural”.

Desse modo, a relação entre estrutura social-econômica e consciência não se daria de maneira determinista, mas mediada por relações. A partir das reflexões de Apple (2006), Silva destaca que o currículo pode ser visto da seguinte forma:

[...] em termos estruturais e relacionais. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...]. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o

resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (SILVA, 2010, p. 46).

Na luta pela formação do campo cultural, a classe dominante lança mão de formas de convencimento carregadas nas ideologias que propagam, por exemplo: o indivíduo como responsável pelo seu sucesso ou fracasso, transformando a escola e seus métodos em algo natural. Para Silva (2010) a ideologia enquanto forma de convencimento atinge o máximo quando se naturaliza.

“Hoje” é natural colocar a responsabilidade na educação pelas mazelas, problemas sociais, desigualdades e injustiças; para teóricos do capital humano, por exemplo, a saída para resolver esses problemas estaria na educação do povo... A educação seria a saída para alcançar-se o desenvolvimento! Mas que desenvolvimento? Que educação? Educação para eficiência? Educação para produtividade?

Silva (2010) chama atenção para o principal aspecto levantado por Apple (2006), quando trata da disputa no espaço cultural, resultando na hegemonia cultural. Assim, o espaço cultural não seria como uma simples determinação do espaço da economia, mas como espaço de conquista: “o espaço cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo” (SILVA, 2010, p. 46).

De fato, a luta se dá no espaço onde a consciência é forjada, não como mero reflexo da economia. Apple (2006) critica tanto àqueles que somente veem no cotidiano escolar, relações de reprodução social e cultural, como também, os que enxergam apenas no conteúdo, fortes interesses de controle, ou seja, no currículo explícito. Silva (2010) sintetiza bem a compreensão de Apple (2006), no sentido de resolver essa questão das relações sociais na escola - currículo oculto - como fator fundamental da reprodução social e cultural ou o conteúdo expresso no currículo como determinante:

Ele considera – Apple – necessário examinar tanto aquilo que ele chama de “regularidades do cotidiano escolar” quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e dispositivos quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial (SILVA, 2010, p. 47).

Principalmente no currículo oficial é observável a tríade usada pela classe dominante para chegar ao esperado consenso: ideologia - hegemonia - tradição seletiva. Sobre esse tripé a elite consegue reproduzir-se enquanto classe, usando o espaço cultural como trampolim. As formas de convencimento são carregadas de ideologias que propagam os valores liberais: a

livre iniciativa, individualismo, empreendedorismo, que veiculados no currículo oficial, por meio de tal seletividade, propiciam a hegemonia cultural, levando à reprodução das classes. Apple (2006, p. 41) observa que:

A tradição seletiva impõe de maneira ditatorial que não lecionemos [...] uma história séria do trabalho ou da mulher. Sempre lecionamos a história das elites ou a história militar. Qualquer economia ensinada é dominada por uma perspectiva que deriva da nobre National Association of Manufacturers (Associação Nacional das Indústrias). É difícil encontrar informação honesta sobre os países que tenham se organizado a partir de princípios sociais alternativos.

De fato, o conhecimento que chega ao aluno passa por uma cadeia seletiva. Ao chegar à escola aparenta ser aquilo que a sociedade produz, carregado de certa neutralidade, naturalidade, inclusive reforçado por professores que assumem essa neutralidade. É comum vermos, por exemplo, discursos de professores que se dizem neutros na política, incorporando o discurso pretensamente apolítico. Ao assumir o discurso apolítico, engana-se por achar que estará sendo neutro, pois a própria instituição na formulação da política educacional, no seu planejamento, na defesa dos valores, está politicamente alinhada (APPLE, 2006).

Assim como Apple (2006), Giroux (1983, 1986, 1987) e Freire (1970), também complementam o quadro de teóricos que assumem a posição crítica em relação à teorização tradicional de educação e, por conseguinte, de currículo. Giroux (1986) irá observar muito mais que um determinismo econômico nas relações entre produção e educação, enfatizando o caráter de uma “pedagogia da possibilidade”, partindo do conceito de resistência.

Com ênfase no conceito de resistência, Giroux (1986) acena para uma educação emancipadora, libertadora, com possibilidade de criar outro cenário que não aquele descrito pelos teóricos da linha reprodutivista. Segundo Silva (2010, p. 53) “Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle”, criando assim, possibilidade de resistência e, portanto, de emancipação.

Essas mediações trazem a contradição, conflito e debate, permitindo outros resultados que não o visualizado na linha reprodutivista, que leva para o caminho do fatalismo da dominação e controle. Três conceitos importantes nortearão a concepção crítica de Giroux (1983, 1986, 1987):

1 – Esfera pública: a partir de Habermas³⁷

³⁷ Para o filósofo alemão Jürgen Habermas, a esfera pública representa uma dimensão do social que atua como mediadora entre o Estado e a sociedade, na qual o público se organiza como portador da opinião pública. Mas

2 – Intelectual transformador: a partir de Gramsci³⁸

3 - Voz

Esses três conceitos permitem a Giroux (1986) vislumbrar um campo de possibilidades na educação e, conseqüentemente, currículo, que a torne emancipadora; de acordo com Silva (2010) para Giroux dois aspectos do espaço educacional devem simultaneamente ser transformados para que alcancemos o fim desejado, da educação libertadora: o ambiente escolar e o currículo.

O ambiente escolar e o currículo devem simultaneamente ser transformados em espaços culturais que oportunize relações democráticas, participativas e de contestação. Desse modo, o currículo não será espaço da racionalidade técnica - como em Bobbitt (1918); o espaço escolar não será apenas o reflexo do mundo produtivo - como em Bowles e Gintis (1981 apud SILVA, 2010) - ou ainda, não terá tanto peso apenas a cultura dominante - Bourdieu e Passeron (1975) - “em detrimento das culturas dominadas e de processos de resistência” (SILVA, 2010, p. 52).

O ambiente escolar e o currículo se tornarão, desse modo, o espaço da “esfera pública” que produzido e reproduzido a partir de relações democráticas e conflituosas, permite-nos vislumbrar um cenário oposto às visões pessimistas e imobilistas em educação e no currículo.

O espaço escolar e curricular democrático sugere também um professor contestador, que dialogue com os educandos e o sistema de relações que estão envolvidos, de forma crítica e política, em contraposição aos tecnoburocratas da teoria tradicional. Esse posicionamento requer necessariamente um profissional político, que se coloque alinhado com o posicionamento da classe dominada, fazendo frente aos interesses dominantes, que para Giroux (1986) chama-se “intelectual transformador”.

No espaço escolar de “esfera pública” e “intelectual transformador” não poderia deixar de visualizar a figura do estudante. Desse modo, a tríade conceitual de Giroux se completa na figura do estudante, vendo-o como aquele que participa do processo educativo de forma ativa, exercendo também, um papel político.

Para Silva (2010, p. 55), “através do conceito de “voz”, Giroux concede um papel ativo à sua participação - um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido em geral, suprimida”. Assim, no espaço educacional (não apenas curricular), que

para que a opinião pública seja formada, tem de existir liberdade de expressão, de reunião e de associação. Por conseguinte, o acesso a tais direitos deve ser garantido a todos os cidadãos.

³⁸ A referência ao conceito de intelectual transformador de Giroux tem como base o conceito de intelectual orgânico de Gramsci que escreveu um conjunto de textos no cárcere, que ficaram conhecidos como “Cadernos do cárcere” entre os anos 1929 e 1936 e posteriormente alguns desses textos foram reunidos, dando origem a obra: “Os intelectuais e a organização da cultura”.

concentre características próprias da dialeticidade, debate, criticidade e democracia, pode-se produzir o espaço de resistência, criando possibilidades variadas de transformação do atual estado de coisas.

De acordo com o exposto acima, a abordagem crítica de Giroux (1983, 1986, 1987) não visualiza apenas mudanças na educação e/ou cultura, de caráter reformista, mas, sobretudo, no questionamento de qual educação e cultura estamos produzindo e reproduzindo, daí a abordagem ser política - dando origem ao conceito de “política cultural”.

Giroux (1983, 1986, 1987), no conjunto da obra, ao escapar do ortodoxismo marxista, apegase a outra base principal da abordagem marxiana, justamente aquela que tem na Filosofia marxiana seu fundamento, ou seja, a Filosofia da práxis - na qual teoria não está desvinculada de prática, daí o seu enfoque político.

Freire (1970), assim como Giroux (1983, 1986, 1987), realiza crítica contundente a educação tradicional e, conseqüentemente, ao currículo. Em “Pedagogia do oprimido” discute uma educação com base na dialeticidade, na problematização.

A crítica à educação tradicional e ao currículo está centrada na visão de conhecimento que alguns educadores possuem, como pronto e acabado, esperando para ser despejado ao aluno, como se esse fosse um receptáculo que apenas recebesse todas as informações passivamente. Silva (2010, p. 59) resume tal compreensão da seguinte forma: “nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico”.

Por outro lado, como crítica a esse modelo, Freire (1970) traz o conceito de “educação problematizadora” em contraposição à “educação bancária”; Nessa abordagem crítica ressalta que o conhecimento não está fora e independente das pessoas, mas o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa.

Conforme aponta Silva (2010) “isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece”. Como conceito importante, no âmbito da fenomenologia, está o de “intenção”, “que para Freire o conhecimento é sempre “intencionado”, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa” (SILVA, 2010, p. 59).

Esses dois conceitos trazem a tona uma discussão muito importante na educação, que tem no professor um papel ativo, enquanto que, o aluno seria passivo frente ao processo de ensino, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende; com a problematização da educação não ocorre apenas transmissibilidade, mas construção, por meio de mediações, interconexões, intersubjetividades (SILVA, 2010). Essa contraposição entre educação bancária e problematizadora é sintetizada da seguinte forma:

Se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos, o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente àqueles fatos e àquelas informações. O currículo e a pedagogia se resumem ao papel de preenchimento daquela carência. Em vez do diálogo, há aqui uma comunicação unilateral. Na perspectiva da educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato do conhecimento. O mundo – o objeto a ser conhecido – não é simplesmente “comunicado”, o ato pedagógico não consiste em simplesmente “comunicar” o mundo. Em vez disso, educador e educando criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo (SILVA, 2010, p. 60).

Freire (1970) utiliza para tratar de currículo, denominações próprias da educação tradicional como: “conteúdos” e “conteúdos programáticos”, mas o que difere a sua abordagem da tradicional é a forma que os conteúdos assumem.

Se na abordagem tradicional do currículo eles são apenas organizados e transmitidos passivamente aos educandos, na freiriana são construídos no diálogo, de acordo com a realidade específica, ou melhor, experiência dos educandos - Freire (1970) fala de “fonte primária” de construção do conhecimento.

A fonte primária, que é o cerne do pensamento freiriano, é justamente o que torna possível fazer-se a crítica à educação bancária e, a partir disso, ao currículo organizado racionalmente, estático, imóvel, da teoria tradicional. Como diz Silva (2010), a fenomenologia, fundamento das reflexões de Freire (1970) sobre o “conhecer” é a mais radical das teorias críticas sobre currículo, pois vislumbra outra relação entre educador e educando e, desses com o mundo. Segundo Silva (2010, p. 61):

Na perspectiva de Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituir o “conteúdo programático” do currículo dos programas de educação de adultos. Freire não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, mas o “conteúdo” é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, os quais são também ativamente envolvidos nessa pesquisa.

Esse enfoque fenomenológico não está só presente em Freire (1970), mas também nos representantes da Nova Sociologia da Educação (NSE), movimento que tem como líder Michael Yong a partir de estudos desenvolvidos na obra *Knowledge and control* com publicação em 1971 na Inglaterra (SILVA, 2010). Esse movimento da NSE surgiu na Inglaterra em contraposição à Sociologia antiga que tinha como base de conhecimento a empiria e a coleta de dados estatísticos, não observando a relação entre o que ficou conhecido como variáveis de entrada e de saída (SILVA, 2010).

A sociologia tradicional “observava, por exemplo, classe social, renda, situação familiar - variáveis de entrada - e, na ponta, as variáveis de saída como resultados de testes escolares, sucesso ou fracasso escolar - medindo, mensurando, ou seja, extraindo dados estatísticos sobre essas variáveis, sem com isso problematizar o caminho entre as variáveis” (SILVA, 2010, p. 65).

Um currículo baseado na abordagem crítica da NSE traria conceitos como os discutidos por Paulo Freire: conhecimento “intencionado”, colocar em “suspensão”, foco na subjetividade, interação social, poder. Em suma, o que se destaca na abordagem da NSE é a visão de conhecimento como fruto de uma interação social a partir da intersubjetividade (base fenomenológica); por outro lado na vertente estruturalista estaria a relação entre currículo e poder enxergando-o como construção social (SILVA, 2010).

4.2.4 O currículo pós-crítico: rumo à ciência pós-moderna

Atualmente a base da ciência moderna está sendo questionada frente aos problemas e novas demandas do mundo contemporâneo, isto é, a velha separação sujeito x objeto está em debate e o conhecimento como fruto do saber científico passa a ser discutido frente à importância da diversidade de saberes, fundamental no mundo atual (SANTOS, 1987).

A partir da crítica à fragmentação da ciência moderna, o pós-modernismo surge na tentativa de fundar uma nova compreensão das relações entre os homens/mulheres e, desses, com a natureza. Ganha força a partir de estudos focalizados nas minorias, questões de gênero, identidade, multiculturalismo, interdisciplinaridade, provocando efeitos na ciência moderna e demandando novas bases epistemológicas. A educação e o currículo estão no contexto das transformações epistemológicas pelas quais passa a ciência moderna trazendo para o debate questões aparentemente relegadas.

As concepções multiculturalistas ganham amplitude a partir da intensificação das lutas de minorias, como no caso de grupos étnicos; luta dos(as) negros(as) remanescentes de quilombolas ou contra o racismo; luta das mulheres para transpor a barreira do machismo e dominação do patriarcado; a diversidade cultural presente em determinados espaços etc.

Nesse contexto, a diversidade cultural ganha destaque provocando debates em torno da necessidade de compreensão desse fenômeno contemporâneo a partir de novos conceitos, ou ainda, sem os preconceitos de outrora.

Esse fenômeno que fora iniciado a partir do processo colonizatório tem o auge a partir da intensificação dos fluxos migratórios e processos relacionados à globalização, definindo

espaços no qual grande diversidade cultural passa a coexistir, definindo territorialidades com características próprias. Nos EUA, por exemplo, essa questão é complexa pela grande quantidade de latinos que trabalham e lutam por direitos, acesso e inclusão, sendo focos de intensas disputas eleitorais, contudo, ainda são marginalizados nesse país.

O debate em torno da questão multicultural envolve, acima de tudo, disputa por poder, isto é, política. Para termos ideia da amplitude da marginalização, no ano de 2013 um trabalhador latino conseguiu autorização da justiça para advogar em território norte-americano, para tanto, houve necessidade de recorrer à suprema corte americana para obter o direito à condições similares aos cidadãos norte-americanos.

A questão que se coloca é de como tratar questões relacionadas à multicultural num espaço delimitado por fronteiras nacionais que resulta em sentimentos xenofóbicos, de repulsa, exclusão social, econômica, política? Para grupos conservadores chega-se alegar, inclusive, questão de segurança nacional, como no caso do forte fluxo de mexicanos para os EUA, ou mesmo, mulçumanos para Europa.

O fenômeno do multiculturalismo é realidade mundial e, cada vez mais, fronteiras nacionais são menos perceptíveis, sendo que a forma de compreendermos esse fenômeno pode ser classificada de duas maneiras: a vertente multicultural liberal e político-crítica, que se subdivide em pós-estruturalista e materialista (SILVA, 2010).

Na vertente multicultural liberal entende-se que os grupos humanos, apesar de possuírem diferenças culturais, são iguais, por causa de uma “comum humanidade”, condição que solicita desses grupos certos valores como: respeito, tolerância, convivência pacífica. Essa vertente apela para princípios que são propícios a expansão da perspectiva (neo)liberal, desconsiderando as relações de poder que estão por traz dos significados que emitimos do multicultural, do diferente (SILVA, 2010).

Silva alerta dizendo: “a referência do multiculturalismo liberal a uma humanidade comum é rejeitada por trazer apelo a uma essência, a um elemento transcendente fora da sociedade e da história” (SILVA, 2010, p. 87).

Por outro lado, a vertente político-crítica pós-estruturalista enfatiza o processo linguístico e discursivo. Para essa abordagem a diferença é sempre produção discursiva, relacional e contraditória, onde o diferente só é assim entendido na relação com o não-diferente (SILVA, 2010). Em suma, a diferença não surge como algo natural, que ambientalmente fora provocado, mas a partir da produção discursiva dos diversos agrupamentos, sendo definido a partir de relações de poder:

[...] que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder (SILVA, 2010, p. 87).

Contudo, há o entendimento que a diferença cultural geradora de visões preconceituosas, racistas, injustas, não pode ser minimizada à questão puramente discursiva, mas acrescentando-se para o seu combate outras instâncias que envolveria as instituições, economia e a própria estrutura, resultando na vertente multicultural materialista (SILVA, 2010). Certos aspectos institucionais podem, por exemplo, reforçar ou até criar processos discriminatórios e serem responsáveis por certas formas de relacionamento entre grupos culturais.

Na escola e currículo temos exemplos variados de definição do homem como sendo o responsável pelas relações de trabalho, que transforma a natureza e ser que produz etc. Assim, esconde-se o papel da mulher, em primeiro lugar, por meio de um artifício discursivo, no qual alega que quando falamos em homem, estar-se-ia falando em mulher compreensivamente; em segundo lugar a própria instituição colabora e reproduz esse tipo de relação de dominação e, por conseguinte, de poder, por meio institucional.

Cabe ressaltar que essas três perspectivas quanto ao multiculturalismo se encontram presente nos diversos espaços, desde a igreja até a escola. De acordo com o grupo cultural se produz uma visão: aliada a ideia de convivência pacífica, à produção discursiva relacionada a domínio ou mesmo embrenhada nos espaços institucionais como forma de controle de grupos dominantes sobre dominados. Na economia, por exemplo, até hoje, certos cargos e profissões ainda são funções masculinas, condições salariais desiguais ainda são uma realidade.

4.3. O CURRÍCULO OFICIAL E OS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO DE 2000

Dois documentos importantes foram lançados pós-90 (século passado) que nortearam e norteiam a educação profissional, estabelecendo o rumo do que seria o currículo oficial nas décadas subsequentes. Desde o final da década de 80 do século XX, observamos o movimento de tentativa de incorporação no sistema educacional de uma nova racionalidade que atenda as demandas do mundo produtivo e da reestruturação produtiva em vista.

Um novo perfil de trabalhador(a) é demandado pelas empresas e a atual fase de extrema competitividade e concorrência entre os conglomerados posicionam o perfil do(a) trabalhador(a) como fator de vantagem competitiva.

A LDB 9394/96, conjunto de normas que irão nortear a educação a partir de meados da década 90 (século XX), nasce com a missão de incorporar elementos da reestruturação produtiva toyotista, elencados pelos organismos financeiros mundiais e grupos que representam o capitalismo mundial (CONGÍLIO, 2010).

No final dos anos 90 (século passado) observamos ampliação da normatização no que tange a regulamentação da educação profissional, com o estabelecimento dos Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de ensino técnico de 2000, bem como forte política de inserção de elementos que contemplem a reestruturação produtiva toyotista.

Esses dois documentos irão subsidiar a estrutura da educação profissional, bem como o currículo; para termos ideia, Deffune e Depresbiteris (2000, p. 9) ressaltam que “nunca se discutiu tanto sobre educação profissional. [...] A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 dedicou um capítulo especial ao tema”.

O currículo oficial passou por pressão e vigilância constantes no final da década de 90 do século XX, com os chamado Parâmetros curriculares nacionais da educação básica e os Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de ensino técnico, que juntos criaram referências que se tornaram “camisa de força” para elaboração das obras didáticas e planejamento no âmbito nacional.

O estabelecimento desses documentos acabou por impor à escola uma ideologia embutida em forma de “sugestão”, que muitos profissionais do ensino incorporaram sem questionamentos e, claro, em alguns casos não se podia renegar tal conteúdo ideológico, como no caso da elaboração dos livros didáticos que tinham como obrigatório a consideração de tais parâmetros.

Desde algum tempo, ganhou força na educação de forma geral e, especificamente, na educação profissional, o discurso da competência. Esse termo vem junto a outro bem discutido que é o de habilidades. Essas noções passaram a serem discutidas a partir de Perrenoud (2000), que destacou um grupo de competências e habilidades necessárias ao fazer educativo, entre elas:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

Quadro 5: Competências segundo Perrenoud

Fonte: Perrenoud (2000).

Cabe ressaltar que a expansão do conceito de competência foi tão considerável que, mesmo sem a observação da normatização contida nos Referenciais curriculares da educação profissional de ensino técnico de 2000 ou Parâmetros curriculares nacionais de 1997, temos planejamentos cuja abordagem está presente o discurso das competências, seja no currículo ou no cotidiano escolar. O que acontece é uma popularização ou modismo, pois se trata os referenciais citados como “norte” a seguir, como se fosse o “caminho das pedras”. Isso não é algo natural, mas um discurso impregnado desde os níveis mais elementares do sistema educacional, passando pela educação média e se espraiando por todo sistema educacional, especificamente, a modalidade de educação profissionalizante.

A impregnação desse discurso acaba sendo naturalizada via tentativa dos gestores educacionais de aliar a educação aos interesses das corporações, que necessitam reestruturar as relações de trabalho, focalizando no desenvolvimento de competências e habilidades dos(as) trabalhadores(as) para que sejam bem utilizados no ambiente de trabalho. Deffune e Depresbiteris (2000, p. 50-51) apresentam diversas formas como a competência pode ser definida:

Competência é a capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando-as, implementando-as e avaliando-as; competência profissional é a capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional; competência é a habilidade de alguém utilizar seu conhecimento para alcançar um propósito; competência é a capacidade

para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiência adquirida para desempenhar bem os papéis sociais; competência é a capacidade para aplicar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou combinações de tarefas operacionais; competência ocupacional é a habilidade para desempenhar atividade no trabalho dentro dos padrões de qualidade esperados.

Observamos o termo competência ora ligado a habilidades, ora a capacidades, enfatizando o papel de versatilidade que é determinado ao homem/mulher contemporâneo. Competência pode está ligada à autonomia, resolução de problemas, utilização do conhecimento de formas variadas, uso de experiência e atitudes, utilizar os conhecimentos e atitudes para um fim ou para fins diversos, como também desenvolver habilidades próprias no trabalho. Competência ainda pode ser definida da seguinte forma:

[...] competência é a capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiência adquirida para desempenhar bem os papéis sociais, até o conceito mais específico, que vislumbra a competência como uma habilidade para desempenhar atividades no trabalho, dentro de padrões de qualidade esperados (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 51).

De todo modo, no conceito mais amplo e específico, observamos o termo ligado ao de habilidade, ora mais geral, ora mais restrito, mas que se distinguem pelo seu caráter básico, específico e de gestão. As habilidades específicas estão ligadas ao saber-fazer da profissão, ou seja, aquelas ligadas aos conhecimentos técnicos da ocupação, profissão que atua; as habilidades de gestão estão relacionadas à organização, gestão no trabalho, sendo que, giram em torno de habilidades do trabalho em equipe, autogestão, gestão da produção, da qualidade, características essenciais no mundo do trabalho contemporâneo; por fim as habilidades básicas referem-se aquelas ligadas ao conhecimento básico para compreender, implementar e avaliar as anteriores e, isso, só pode acontecer com o domínio do português e matemática - saber ler, escrever e contar (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000).

De maneira sintética, está claro que algumas características do(a) trabalhador(a) estão sendo substituídas, dependendo de condições sócio-espaciais, por outras que reflitam o perfil demandado pelo mundo do trabalho contemporâneo. Entre elas e, como principal, está aquela relacionada ao trabalho parcelar, específico, individual, por outra que melhor se adeque às novas condições de competitividade do mundo do capital.

Ao invés do trabalho parcelar, destaca-se a polivalência com variação de funções, atividades e até mesmo ocupações (cargos); por fim, o individual perde importância frente às configurações de grupo, trabalho em equipe (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000). Em suma, o que acontece no mundo do trabalho é o seguinte:

Antes, a preparação se referia a um posto específico; agora deveria buscar o desenvolvimento de um profissional capaz de exercer várias atividades. Antes, a necessidade de desenvolvimento de pessoal baseava-se na comparação entre o perfil do posto e o perfil do trabalhador e a adequação entre perfis era a meta principal. Atualmente, a base para desenvolver o pessoal eram as competências, não de um posto em particular, mas de várias atividades que configuram uma profissão ou um determinado campo profissional. Outra dificuldade é que atualmente devem-se desenvolver não apenas os indivíduos, mas uma equipe de trabalho (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 19).

Desse modo, o(a) trabalhador(a) competente seria aquele que conseguisse mobilizar habilidades tanto específicas, básicas, como aquelas relacionadas às atitudes que promovam êxito no trabalho; “[...] um trabalhador competente é aquele capaz de mobilizar seus conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) no seu cotidiano” (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 19).

Ganha importância assim, não mais apenas o saber-fazer, o saber técnico que requer uma determinada profissão, mas outras instâncias que envolvem uma pluralidade de conhecimentos, como também, o entendimento de que o relacionamento interpessoal interfere no sucesso e fracasso do empreendimento.

Por isso, são criadas diversas estratégias de persuasão e convencimento do(a) trabalhador(a) para designar diversos papéis dentro da empresa capitalista. Com o acirramento da competitividade resultante da crise capitalista e do avanço das tecnologias, as empresas buscam lograr êxito seja como antigamente, por vantagens de localização relacionadas às fontes de matéria-prima e mão-de-obra barata, seja na exploração de certo tipo de trabalhador(a), que tenha perfil versátil, com inúmeras qualidades.

O avanço tecnológico, principalmente no que se refere à área informacional e comunicacional provocou alterações importantes no mundo empresarial fundando uma área nova do conhecimento que precisava ser incorporada, apreendida pelo(a) trabalhador(a) moderno(a) - a Telemática³⁹.

As empresas se informatizaram rapidamente incentivadas pelo processo de globalização, fundando a chamada “Estratégia Global de Produção” - que consiste na fragmentação do processo produtivo e sua dispersão por diversas partes do planeta, onde as vantagens comparativas trazem maiores lucros; contudo essa dispersão só pôde ocorrer pelo fato de possuímos sistemas informacionais e comunicacionais em rede, que ligando todos os

³⁹ De acordo com Moreira (2007), a junção entre as tecnologias relacionadas à informática e telecomunicações fundou uma nova área tecnológica: a telemática.

recantos, de forma rápida, poderia ligar o lugar de produção ao de gestão, lugar de projeção ao de execução (MOREIRA, 2007).

O avanço tecnológico não apenas possibilitou uma maior fluidez e intercâmbio de informações, mas também, modificou o sistema de relações de trabalho de forma gradual. As empresas passaram a adotar tecnologias informacionais, principalmente a robótica, para auxiliar nos processos produtivos, provocando processos de automatização das fábricas, o que demandou um novo perfil de trabalhador(a), com habilidades e competências variadas. Com relação às competências, além de serem requisitos básicos para a inserção do(a) trabalhador(a) moderno(a), ainda são objeto de contínuas transformações, pela rapidez das modificações do mundo tecnológico. O mundo tecnológico sofre modificações e inovações constantes e isso reflete na atualização constante de competências profissionais que se distinguem da seguinte forma:

[...] **competências tecnológicas**, que dizem respeito aos conhecimentos das técnicas e tecnologias de uma profissão ou de profissões afins; **competências interpessoais**, que se referem à capacidade de negociar, decidir em equipe, comunicar-se; **competências participativas**, que são aquelas pelas quais o trabalhador consegue organizar seu trabalho de modo cooperativo solidário e pelas quais o trabalhador está sempre disposto a assumir responsabilidades (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 19-20, grifos das autoras).

No que tange aos Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico de 2000, o termo competência ganha status de paradigma e sua incorporação no currículo torna-se objeto de obrigatoriedade, conforme descrito:

No paradigma que ora se implanta na educação brasileira, o currículo, tradicionalmente entendido como uma grade disciplinar preestabelecida, obrigatoriamente reproduzida pelas escolas, passa a ser um conjunto de situações-meio, organizado de acordo com uma concepção criativa local e particular, voltado para a geração de competências, estas sim estabelecidas, para cada área profissional, pelas mencionadas Diretrizes (BRASIL, 2000, p. 7).

Foi reforçado pelo ministro da educação do governo FHC - Paulo Renato de Souza -, o caráter mandatário do referencial curricular citado, referindo-se sobre o mesmo como imprescindível no que tange as competências desejadas para cada curso técnico (BRASIL, 2000).

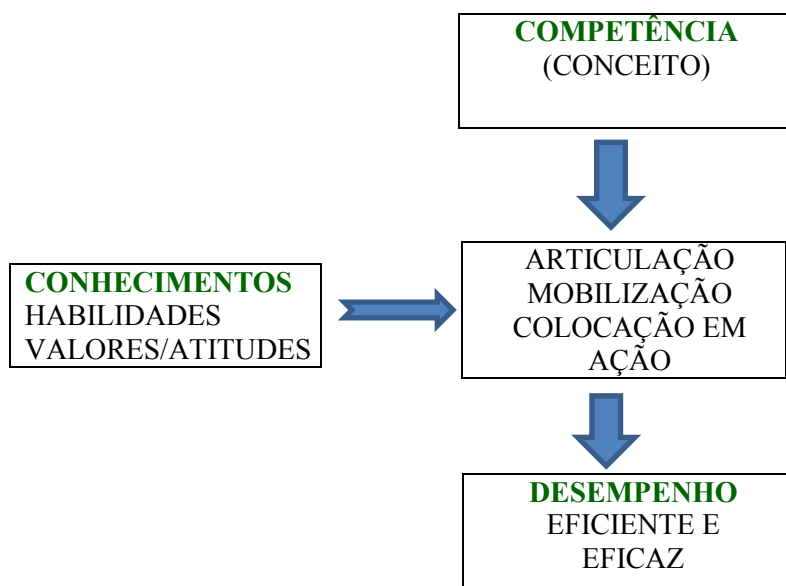
Cabe ressaltar, ainda, o fato de sua inclusão nos diversos currículos ter acontecido sem uma discussão prévia dos principais partícipes da educação nacional - os professores - que tiveram tanto na educação profissional, como no nível básico, a imposição da abordagem a

partir das competências e habilidades, como construção ideológica que esconde diversos interesses subjacentes (Cf. ROCHA, 2002; SOUZA, 2010b).

Conforme consta nos Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico de 2000, a mudança paradigmática na educação segue, como mencionado anteriormente, orientações mais gerais no que concerne ao perfil de trabalhador(a) desejado para o mundo em permanente mutação. Essas novas características precisam ser apreendidas pelo(a) trabalhador(a) para o desenvolvimento de competências que extrapolam o simples fazer técnico:

As competências enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional (BRASIL, 2000, p. 10).

A abordagem a partir da competência aparece, pelo menos em teoria, como a fórmula para resolver o problema da educação face aos desafios enfrentados atualmente. A mudança em curso, que está presente no discurso educacional de forma geral e, mais precisamente, no currículo da educação profissional é sintetizada da seguinte forma: “o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências” (BRASIL, 2000, p. 9). O quadro a seguir sintetiza de forma bem didática aquilo que mencionamos:



Esquema 1: Competência em foco
Fonte: Brasil (2000).

PARADIGMA EM SUPERAÇÃO	PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO
Foco nos CONTEÚDOS a serem ensinados. Currículo como fim, como conjunto regulamentado de disciplinas. Alvo do controle oficial: cumprimento do Currículo.	Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas / nos SABERES (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos. Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas. Alvo do controle oficial: geração das Competências Profissionais Gerais.

Esquema 2: Mudança paradigmática segundo Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico de 2000.

Fonte: Brasil (2000).

Assim, de acordo com o exposto no quadro, o foco não é mais o cumprimento do currículo, mas a meta do currículo oficial é a criação de situações-meio capazes de criar competências que constam nos Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico de 2000, regulamentada pela resolução CNE/CEB nº 04/99.

Essas competências podem ser expressas por meio da articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser, como fundamental para o currículo da educação profissional. Assim, o educando precisa adquirir, por exemplo, capacidade de exercer polivalência, ou seja, entender que a versatilidade é condição fundamental para o futuro exercício da laboralidade (ROCHA, 2002; DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000).

Inclusive o termo laboralidade se destaca na legislação que trata da educação profissional aliado ao termo competência, assim definido: “desenvolvimento de competências para a laboralidade” como princípio norteador, entre outros (BRASIL, 1999).

Desse modo, o currículo precisa propor situações-meio que promovam a polivalência, entendida como “[...] a capacidade de resolver problemas, de analisar informações, de julgar, de pesquisar, de transferir aprendizagem, capacidades que preparassem o aluno para viver em um mundo tão complexo como o de hoje” (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p.16).

Essa versatilidade, proposta por meio do incentivo ao desenvolvimento de competências variadas, se dá pelo fato do saber-fazer não se configurar mais como uma

atividade parcelar no mundo contemporâneo, mas a partir do que a complexidade promovida pelo avanço tecnológico propõe.

Além das mudanças no significado do saber-fazer, somam-se a isso outras alterações no perfil de trabalhador(a) que acabam por demandar um processo educacional que se oriente, também, pela necessidade de habilidades básicas - alterações no campo do saber - e habilidades de gestão - alterações no campo do saber-ser (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000).

No tocante as habilidades básicas, o domínio de português e matemática é imprescindível, em grande parte pelo avanço nas comunicações e informática, que cria espaços de debates e discussões no espaço-fábrica, antes não existentes. A oralidade e comunicação passam a ser importantes, em virtude de novas relações de trabalho, por exemplo, com a utilização da teleconferência usada em diversas empresas, o trabalho em equipe etc. No campo das habilidades de gestão, um novo conjunto de características é motivado no cenário educacional, como aquelas relacionadas à capacidade de iniciativa, resolução problemas, autonomia, entre outras.

4.3.1 Competência, polivalência, trabalho em equipe e qualidade total - uma relação perniciosa:

A ênfase num processo educacional que tenha como parâmetro o desenvolvimento de competências diversas e versáteis se estabelece no contexto de modificações importantes nas relações de trabalho, com uma nova configuração de trabalhador(a) para o mundo cada vez mais tecnologizado. Sobre isso, ressalta Rocha (2002, p. 14):

O(a) trabalhador(a) precisa agora ser flexível e dotado(a) de uma nova qualificação humana. Interessa, para essa nova organização do processo produtivo, uma mão-de-obra que, além de flexível, seja versátil, possuidora do espírito de liderança, princípios morais e orientação global, além de saber tomar decisões, saber comunicar-se, apresentar equilíbrio físico-emocional e ser dotada de discernimento. Tais características estão sendo exigidas pela nova organização industrial que almeja dos empregados(as) trabalho em equipe, participação, competência, competitividade e qualidade total.

Essas características que criam o ser-polivalente são requisitadas num período marcado pela extrema competitividade entre as empresas, que buscam no(a) trabalhador(a) vantagem frente à concorrência. A polivalência é também o caminho para se conseguir saltos de produtividade, somando-se a isso, formação baseada na pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição e formação abstrata (ROCHA, 2002).

A busca pela formação polivalente relaciona-se com a iniciativa toyotista de modificação nas relações de trabalho com vistas à ampliação da produtividade, que tem no “rendimento do trabalho vivo” seu fundamento (OHNO, 1997).

Para o fundador do toyotismo, Taichi Ohno, há duas maneiras de aumentar a produtividade “[...] uma pelo aumento constante das quantidades produzidas, a outra pela diminuição constante dos trabalhadores. A Toyota escolheu a segunda, que é menos popular, mas que significaria repensar em todos os seus detalhes a organização do trabalho” (OHNO, 1997, p.71).

Desse modo, o empreendimento toyotista se baseava em primeiro lugar, como diz Oliveira (2004), numa “fábrica de desempregados” e, associadamente a isso, na reorganização do trabalho, criando a figura do ser-polivalente, por meio do que Coriat (1994) chama “de maior rendimento possível do trabalho vivo”.

Para Coriat (1994, p. 55): “A única via aberta era a de uma racionalização do trabalho apoiada no maior rendimento possível do trabalho vivo, centrado não na repetição de tarefas, mas na sua ampliação, em formulas como aquelas já experimentadas no setor têxtil”.

Surge desse modo, o embrião do que atualmente temos como polivalência. Segundo Oliveira (2004) a partir do modelo têxtil toyotista tem-se a sua aplicação para o setor automobilístico da empresa, referindo-se da seguinte forma a essa transposição mais bem elaborada:

“Autonomação” para as máquinas. Auto-ativação para os trabalhos dos homens. A conjugação dessas práticas permitiu que, às tarefas tradicionais para operar uma máquina, fossem acrescentadas operações de controle de qualidade, de manutenção de equipamentos e até de limpeza dos locais de trabalho. Ao trabalhador são solicitadas, igualmente, a capacidade mental e manual, já que deverá tomar decisões sobre quando parar o sistema para fazer ajustes. Dessa forma, Ohno inaugura, também, na indústria automobilística, a prática de exigir um só operário o manuseio de várias máquinas diferentes (OLIVEIRA, 2004, p. 26).

Contudo, antes do entendimento de que a polivalência pode ter gerado competências diversas e versáteis que facilitou o processo de empregabilidade, temos que observar que para autores como Shimizu (1999) e Oliveira (2004) os níveis de exploração da força de trabalho se intensificaram como nunca antes na fase capitalista.

Desse modo, a fábrica Ohnista é, antes de tudo, uma fábrica de desempregados e de intensificação da exploração dos(as) trabalhadores(as) com as diversas estratégias de controle, que variavam desde o trabalho em grupo até a política de bonificações (OLIVEIRA, 2004). A

intensificação da exploração dos trabalhadores é visível em suas próprias palavras, conforme salienta Oliveira (2004):

1º Depoimento:

O meu sonho é ver uma manchete bem grande, estampada num grande jornal, dizendo o que a Toyota faz com os trabalhadores. (Operador multifuncional. In: Oliveira, E. Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência, 2004).

2º Depoimento:

... Delicio-me em pensar o que seria de todas essas técnicas do capital – *just-in-time*, *Kanban*, *Kaisen*, *andon*, TPS – como os trabalhadores de braços cruzados ou fazendo *tai-chi-chuan*... no melhor estilo oriental, claro! (Operador multifuncional. In: Oliveira, E. Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência, 2004).

A polivalência como requisito básico dos novos processos de formação humana surge como saída para os desafios de aumento da produtividade apresentados pelo modelo de produção taylorista-fordista. Como enfatiza Ohno (1997), o recomendável para aumentar a produtividade é a diminuição constante dos trabalhadores e a reorganização do trabalho.

A reorganização do trabalho passa pela necessidade do sistema educacional formar para a polivalência e, aliado a isso, para o trabalho em equipe. A competência de trabalhar em grupo tem no desenvolvimento de habilidades de gestão sua fundamentação, podendo ser motivada por meio de mudanças atitudinais, incentivando a formação para tomada de decisão, autonomia, cooperação, comunicação, resolução de problemas - habilidades de gestão - em articulação com a necessidade de incentivar a oralidade, etc. (observar que o trabalho em equipe é uma das competências destacadas por Perrenoud (2000), vide quadro nº 5, p. 121).

Essa mudança atitudinal está ancorada no desenvolvimento de competências que referem ao saber-ser e estão em grande parte ligadas às mudanças no relacionamento interpessoal, na forma como nos tratamos, com vistas a criar uma nova sociabilidade (há captura da subjetividade do indivíduo pelo capital a partir do incentivo, motivação ao desenvolvimento de habilidades que geram competências de cunho atitudinal, como: trabalhar em equipe, decidir em grupo, participar da gestão) (ROCHA, 2002; SOUZA, 2010b).

As mudanças atitudinais se articulam com as diversas habilidades desenvolvidas, tanto no âmbito específico - do saber-fazer - como também habilidades básicas - saber/conhecimento. A capacidade de estruturar raciocínio mais apurado como habilidade básica melhora a oralidade, competência importante no mundo corporativo atual, que se relaciona com a habilidade de negociação, comunicação, cooperação, própria da habilidade de gestão, propiciando o desenvolvimento da competência para o trabalho em grupo.

Desse modo, se destaca o papel da articulação entre o desenvolvimento das diversas habilidades para alcançar-se competências diversas, como previsto nas diretrizes curriculares de nível técnico de 1999 no artigo 6º:

Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

- I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. (BRASIL, 1999, p. 2).

A iniciativa de introdução do(a) trabalhador(a) polivalente no toyotismo não assume apenas a caracterização de realizador de diversas tarefas, funções, mas dentro de uma nova organização do trabalho, em equipe; grupos que se organizam como células para produzir.

Desse modo, a polivalência não atravessa apenas o(a) trabalhador(a)-individual, lhes dando características diversas, plurais, mas também a equipe, o grupo. O incentivo ao desenvolvimento de habilidades propícias ao trabalho em equipe no sistema educacional tem relação estreita com aquilo que definira como importante na reorganização do trabalho Ohnista. Para Ohno (1997, p. 43):

A manufatura também é feita através do trabalho em equipe - não quantas peças foram usinadas ou perfuradas por um operário, mas quantos produtos foram completados pela linha como um todo. [...] O trabalho em equipe combinado com outros fatores pode permitir que um time menor vença. O mesmo é verdadeiro num ambiente de trabalho [...] as coisas não funcionam necessariamente bem no trabalho só porque áreas de responsabilidades foram atribuídas. O trabalho em equipe é essencial.

A comparação com jogos de competição realizada pelo mentor do toyotismo é uma metáfora esclarecedora, tendo em vista que nos jogos existem outros determinantes para que o time em desvantagem possa conseguir êxito, como por exemplo, o critério de bonificação. Aqui não são os interesses dos(as) trabalhadores(as), mas precisamente o êxito na meta de produção. Como visto em Gounet (1998, p. 2):

[...] é por isso que a Toyota definiu tarefas em grupos. Isso significa que a racionalização não depende do minuto que o trabalhador está trabalhando no veículo, mas sobre os dez minutos que o grupo de dez homens alocaram para desenvolver certas tarefas no veículo. Esse é o princípio de racionalização que está por trás da introdução do trabalho em equipe na Toyota.

O processo de trabalho em grupo toyotista, antes de incentivar a cooperação, solidariedade entre trabalhadores, acirra a competição de grupos e indivíduos, pelas estratégias de controle do(a) trabalhador(a) que estão por trás do saber-ser toyotista (OLIVEIRA, 2004). Há captura da subjetividade do(a) trabalhador(a), tanto individualmente, como do grupo.

No que concerne ao trabalhador-indivíduo, constrói-se por parte da empresa a ideia de cooperação e solidariedade entre os membros da equipe possibilitando o cumprimento da meta de produção. Essa ideia é falsa, tendo em vista que em nome da meta de produção, uns vigiam os outros na equipe, criando a sensação de responsabilidade individual por eventual falha no grupo (OLIVEIRA, 2004).

Assim, a sociabilidade criada envolve a responsabilização individual do(a) trabalhador(a) que internaliza isso como o direito de controlar o outro e dever em desempenhar-se bem, camuflando o mecanismo de coerção em nome da cooperação e solidariedade do grupo. Oliveira (2004, p. 28-29) se refere a isso de seguinte forma:

Eis o *team-work* – um sistema de máquinas, uma equipe de trabalhadores unidos pela coerção de “fazer certo na primeira vez” [...] se não operando como uma técnica de intensificação do trabalho ou de responsabilização do trabalhador, mas como uma forma de internalizar o controle de uns trabalhadores sobre os outros e, até, de permitir a penalização na forma de castigos que uns trabalhadores impõem a outros, caso seu desempenho não seja satisfatório.

De acordo com Oliveira (2004) dois casos que ocorreram no México servem como exemplos do exposto acima, no qual uma trabalhadora teve que usar faixa de *miss* faltosa e outra teve que limpar uma seção inteira por faltar uma única vez, demonstrando até onde chega o controle exacerbado, criado a partir do sistema de trabalho em equipe.

Soma-se a esse assédio moral a criação da ideia de trabalhador-equipe, que trabalha em regime cooperativo, com um mesmo fim, criando a noção pela empresa de solidariedade entre os trabalhadores, ou seja, capturando a subjetividade mais uma vez, no que concerne ao saber-ser da equipe.

Dois fenômenos importantes podem ser observados: o primeiro é que o trabalho em grupo se dá mediante competição com outros, acirrando a disputa interna pelo motivador externo de competitividade com outros grupos, para atingir as metas e superar os demais.

O segundo e, mais importante, é a inculcação da ideia de grupo, célula fechada em si mesma, o que contribui para o enfraquecimento da ideia de classe, facilitando a introdução de

mecanismos de controle por uma negociação coercitiva devido a vantagens (salário vitalício, bonificações etc) (OLIVEIRA, 2004). A citação abaixo sintetiza o exposto:

Talvez, o maior achado dessa experiência de organização do trabalho sob a forma de equipe seja o de colaborar continuamente para estabelecer a competição entre os trabalhadores, soterrando, por vários níveis de ocultação, a possibilidade de expressão da solidariedade de classe (OLIVEIRA, 2004, p. 29).

Assim, tanto no âmbito do trabalhador(a)-indivíduo, como também, do(a) trabalhador(a)-equipe do modelo toyotista, há exacerbação do controle, como fator indispensável para o êxito do modelo ohnista, demonstrando sua verdadeira face coercitiva e rigidez sobre o controle do tempo.

Modelo flexível sim, mas apenas quanto à incorporação do(a) trabalhador(a) que assume mais funções, atividades, cargos. Contudo, o(a) trabalhador(a) tem continuamente sua mente e corpo controlados, conforme destaca Gounet (1999), quando diz que no toyotismo o ritmo de trabalho recai sobre os minutos definidos para realização da tarefa da equipe e, não do indivíduo, como no fordismo.

O discurso da qualidade, qualificação profissional, também faz parte do conjunto de iniciativas do modelo outrora destacado no meio educacional. De uns tempos, vimos no meio educacional o crescente discurso da qualidade no ensino, qualificação, gestão e controle de qualidade, como meios capazes de solucionar a problemática educacional e resolver o “gargalo” econômico no que concerne à força de trabalho.

De modo intencional, cria-se a ideologia de que o(a) trabalhador(a) é responsável por sua não adaptação às novas expectativas do mercado de trabalho, ou seja, há por meio do discurso de qualificação, culpabilidade do indivíduo que não atende os requisitos - competências necessárias ao mundo do trabalho.

Assim, o único meio capaz de solucionar essa problemática será pela formulação de um processo de formação que tenha como base, além dos já citados referenciais de polivalência e trabalho em equipe, também, a pedagogia da qualidade.

Conforme destaca Rocha (2002), no contexto empresarial que se requer do(a) trabalhador(a) características novas como, trabalho em equipe, participação, competência, qualidade total, necessita-se do sistema educacional ênfase em processos formativos que motivem tais atitudes, fazeres e conhecimentos a partir da multi-habilitação, polivalência, pedagogia da qualidade e outros.

O termo competência pode aqui ser considerado de forma expandida e relacionada ao de qualificação. Não apenas o saber-fazer está em jogo, mas todo processo de formação de novas competências técnicas como sendo responsável pela transformação do(a) trabalhador(a) desqualificado(a) do fordismo para o(a) qualificado(a) no toyotismo. A qualificação perpassa também a incorporação de novos saberes, enquanto conhecimentos e novas atitudes (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000).

O perfil de trabalhador(a) deveria, então, motivar processos formativos que desenvolvesse competências técnicas e escolaridade superior as do período fordista e outras características relacionadas à mudança de atitude - espírito de liderança, criatividade e iniciativa.

Desse modo, o conceito de qualificação ultrapassa a questão puramente técnica, relacionada à aprendizagem de saberes ligados ao saber-fazer e expandiria seu raio de ação, relacionando-se também a mudanças que se referem à apreensão de mais conhecimento pelo educando e mudanças em sua forma de ação. Aqui reside o motivo da escola não ter direcionamento claro, uma vez que não pode apenas subsidiar os fazeres indispensáveis à formação profissional - “qualificação” - e estar mais distante, ainda, de propiciar mudança considerável no subsídio a apreensão de conhecimentos - saber - e uma mudança atitudinal desejável - saber-ser.

Para os defensores do neoliberalismo tem-se justificativa ideal para o problema educacional da desqualificação, que passa a ser questão de ineficiência dos gestores públicos, professores com métodos e currículos descontextualizados e administradores educacionais que não atendem os requisitos básicos do planejamento.

Como forma de resolução da problemática educacional, responsabiliza-se agora o indivíduo pela ineficiência e, o receituário é a Gestão de Qualidade Total (GQT) como forma de promover a eficiência do sistema. Como justificativa para implantação da GQT tem-se que professores e administradores educacionais utilizam métodos e currículos descontextualizados; que enfatizam aplicação de conteúdos, o que produz um cenário de ineficiência. Inverter-se-ia a situação caso fosse adotada a postura de se guiar a partir da noção de desenvolvimento de competências, ou seja, de propiciar situações-meio no currículo que desenvolvesse competências desejáveis (BRASIL, 2000).

Para reforçar o exposto acima, Silva (1995, p. 18) destaca que:

Outra das operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, em particular, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação, os problemas sociais – e educacionais – não são tratados

como questões políticas, como resultado – e objeto – de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia /ineficiência na gerência e administração de recursos materiais e humanos.

Essa distorção no qual se coloca a resolução da problemática educacional como simples tarefa técnica, faz emergir o discurso da Gestão da qualidade total, em que várias competências são tidas como essenciais para formação do novo sujeito. Corazza (1994, p. 41) observa que há uma relação entre:

[...] O tipo de sujeito proposto no discurso neoliberal de reestruturação da produção (qualidade total e outros esquemas similares) e o tipo de “eu” subjacente às propostas do construtivismo pedagógico: “autônomo, racional, participativo, responsável”. O novo cidadão é um indivíduo que pode agir com maior autonomia, flexibilidade e que deve ter habilidade para resolver problemas - todos atributos associados com as novas psicologias.

Essa relação envolve dois momentos distintos: o primeiro, a partir do processo de formação promove a internalização da ideologia da qualidade e sua gestão, criando-se a noção da pedagogia da qualidade. O segundo é que essa internalização, que se produz no espaço escolar, tem o objetivo claro de moldar sujeitos com as competências desejáveis para o mundo corporativo, baseado no perfil de trabalhador(a) motivado(a).

Observamos que as competências adquiridas a partir da ideologia da qualidade ensinam os(as) trabalhadores(as) a assumirem funções correspondentes às características necessárias no mercado de trabalho, tais como: “iniciativa”, “liderança”, “autonomia”. Nesse sentido, observamos estreita relação com o processo de formação a partir da pedagogia da qualidade e as relações de trabalho desenvolvidas a partir da reestruturação produtiva toyotista.

Cabe ressaltar que:

Para se conseguir o compromisso dos operários com a produtividade e a qualidade, são oferecidas verdadeiras trocas. No entanto, estas dependem de desempenho e não são objetos de negociação explícita [...] A estabilidade no emprego, o escalonamento de salários, por tempo de serviço, os bônus – todos esses incentivos são reais e proporcionam forte estímulo para o engajamento dos trabalhadores, mas a gerência retém um poder quase arbitrário: o envolvimento operário não é veiculado a um acordo coletivo propriamente negociado (CORIAT, 1994, p. 22).

Oliveira (2004) observa que o envolvimento se dá tanto do operariado, como também, do sindicato em relação ao cumprimento das metas de produção e sua expansão, o que cria a

sensação de que a equipe trabalha autonomamente e é responsável pelo sucesso ou fracasso em relação às metas de produção, tudo dependendo da participação dos(as) operários(as).

Com relação ao operário, à sua entrega, compromisso com a empresa, observa-se que sua motivação pode ser recompensada na empresa por meio de promessas em que: “estagiários ou trabalhadores temporários podem ser tornar permanentes, líderes de equipe ou mesmo gerentes” (OLIVEIRA, 2004, p. 47).

De outro lado, o sindicato é afetado, pois a estrutura estimulante criada faz com que a mente do(a) trabalhador(a) funcione para oferecer sugestões e boas ideias que vem do seu labutar cotidiano, o que dificulta a discussão de bandeiras históricas da luta sindical, como por exemplo: redução da jornada de trabalho e garantia dos direitos trabalhistas.

A fragilidade decorre também do fato de que a formação dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's) criam a sensação de que o operário faz parte da gestão da empresa, decidindo e com autonomia para guiar os rumos da empresa e, assim, identidades são transformadas, o que enfraquece o poder de organização sindical (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira (2004, p. 47) ressalta que: “trata-se, portanto, de uma colaboração que tem o sentido de fazer o trabalhador negar as suas raízes e assumir a identidade de um supervisor menor, responsável pela quantidade de produção da equipe, que dedica seus esforços em nome dos objetivos do seu grupo”.

Há captura da subjetividade do(a) trabalhador(a) quando os mesmos passam a se sentir parte da empresa, sendo que “de posse desse instrumental teórico de produção de sublimações das emoções e dos sentimentos de pertencimento à empresa, os capitalistas estão mais aptos para impor suas regras sobre a força de trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 48).

A implantação de uma suposta política de autonomia, colaboração e iniciativa que tem no gerenciamento participativo sua forma ideológica, antes de tudo, esconde, escamoteia o verdadeiro relacionamento construído nessa estrutura estimulante. Ao invés de democrático, temos um relacionamento fascista que teve suas origens nos anos 30 (século passado), no Japão e, construiu um sistema de coerção, opressão, por meio de um sindicato pelego, que oprime os trabalhadores que não comungam dos mecanismos de controle da empresa e sistema de sabotagem para os dissidentes (OLIVEIRA, 2004).

Como resultante das diversas características emergentes a partir da reestruturação produtiva, ou somando-se a elas, temos o processo flexibilização do trabalho e da força de trabalho. Sobre isso, ressalta Oliveira (2004, p. 35):

A flexibilidade da força de trabalho está relacionada com as novas tecnologias, com o uso do trabalhador na fábrica e com uma legislação que beneficia à empresa em detrimento dos direitos conquistados dos trabalhadores (férias, aposentadorias, política salarial, contratos de trabalhos e, principalmente, jornada). Em outras palavras, flexibilizar a força de trabalho significa despir o trabalhador de sua roupagem de proteção, segurança, perspectiva de futuro e solidariedade de classe – determinando as novas condições de inserção da força de trabalho.

A citação acima demonstra uma relação estreita do que se define como reestruturação produtiva e a emergência de uma política de cunho liberalizante, tendo no seu formato mais agressivo sua fundamentação neoliberal.

5. UMA VISÃO SOBRE O CURRÍCULO DO *CAMPUS* INDUSTRIAL DE MARABÁ: O PPP E OS PPC'S DO CURSO DE EDIFICAÇÕES E ELETROTÉCNICA E A PROPAGAÇÃO DO IDEÁRIO (NEO)LIBERAL.

Missão do Campus Industrial de Marabá: Ofertar educação tecnológica com ênfase na trilogia, Ensino, Pesquisa e Extensão, visando a formação e qualificação do profissional para o mundo produtivo, promovendo o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em articulação com setores produtivos e a sociedade, no cenário local e regional sendo capaz de atuar de forma transformadora no âmbito político e social (IFPA, 2012a).

As referências acumuladas na luta dos trabalhadores contra a dominação de classe apontam a formação omnilateral como alternativa para a classe trabalhadora. Trata-se de uma formação tal que promova o desenvolvimento completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (SOUZA, 2010b, p. 147).

As duas observações acima, escritas em contextos diferentes, provocam reflexão profunda concernente ao processo de formação humana. A primeira, uma observação específica da missão do *Campus* Industrial de Marabá, estabelece como meta, prioridade, a formação parcial do homem/mulher com destinação para processos produtivos que demandam a formação do homem/mulher técnico. Quanto à segunda, trata da formação como processo integral, desenvolvimento completo do ser humano.

Em relação à primeira, a postura do *Campus* deve-se ao formato da educação que a classe burguesa destinou à classe subalterna, voltada para o trabalho. Desvincula-se educação e trabalho e, define-se que à classe dominada cabe, apenas, formação/qualificação profissional, enquanto que, para a classe dominante, educação geral.

Marx (1993) no século XIX se mostrara crítico à formação parcial, enfatizando a importância de uma formação unitária que conjugasse os dois aspectos da formação humana, tanto sua vinculação e apropriação às formas de conhecimento da cultura geral, como também, a formação/qualificação para o trabalho.

A proposição de Marx (crítica em 1869) para a educação dos(as) trabalhadores(as) vai além e discute criticamente a educação tecnológica, tanto a que era pensada pelos proletários, como também a proposta da burguesia, que já indicava a necessidade de criar o ensino

profissional universal, que chamamos atualmente de multihabilitação e polivalência. Como crítica ao que era pensado pelos proletários, Marx⁴⁰ dizia:

A formação tecnológica, que é desejada pelos autores proletários deve compensar as deficiências que surgem da divisão do trabalho, que impede os aprendizes de adquirirem um conhecimento aprofundado de seus ofícios. Mas, sempre se partiu daquilo que a burguesia entende por ensino técnico e, por consequência, interpretado de modo errado (MARX apud MANACORDA, 1991, p. 90).

Como crítica à defesa velada da burguesia por um ensino profissional universal, Marx (I Internacional) revelava o interesse da classe burguesa no sentido de antecipar-se aos fatos, no que concerne ao desenvolvimento das máquinas, do mundo tecnológico, que demandaria um(a) profissional multihabilitado, polivalente, capaz de desempenhar diversas funções ou trabalhos (SOUZA, 2010b).

De fato, tanto o mundo tecnológico, como o perfil de trabalhador(a) demandado(a) se tornaram realidade no contexto da educação oficial, marcada pelas premissas de formação para o mundo produtivo de acordo com o credo (neo)liberal em vigor.

Nesse debate, a perspicácia de Marx (I Internacional) foi tanto entender que a educação destinada a classe subalterna não lhe proporcionaria o bem-estar desejável, como também, observar embrionariamente o germe de uma educação ideologizada, por meio do discurso da formação multifuncional e polivalente, que para os pensadores (neo)liberais se configurava ou configura como avanço e “olhar todo especial” para a educação integral do homem/mulher trabalhador(a).

Esse discurso esconde muito mais do que aparenta. No mundo altamente competitivo de empresas devorando umas as outras, formando imensos carteis e monopólios, nada mais comum do que requerer uma força de trabalho capaz de possibilitar à classe burguesa vantagens competitivas. Essas vantagens se davam, há algum tempo, por critérios principalmente espaciais e, agora, se expandiu para a dominação da própria consciência dos trabalhadores(as). Sobre isso Silva ressalta:

[...] o que está por trás desta necessidade de integrar a educação à lógica e ao domínio do capital é o fato de que a memória e a produção de identidades pessoais e sociais precisam estar sobre o controle do capital, maior interessado em manipulá-la e administrá-la de acordo com os objetivos do mercado (SILVA, 1995b apud ROCHA, 2002, p. 13).

⁴⁰ O fragmento citado por Manacorda (1991) foi transcrito das citações que o autor fez dos discursos de Marx na sessão do Conselho Geral da I Internacional, relatados por um órgão da I Internacional. Tal discurso tinha como título: “O ensino na sociedade moderna” (Cf. MANACORDA, 1991, p. 88).

Silva (1992) refere-se ao objetivo da escola na manipulação e moldagem das consciências. Isso serviria como adequação de certos tipos de subjetividades à ordem dominante. “Para isto é decisiva a transmissão e inculcação diferenciada de certas ideias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral sintetizados na noção de ideologia” (SILVA, 1992, p. 15).

Em estudo sobre as estratégias do capital para sua reprodução, Silva (1995) retoma o debate sobre os interesses explícitos e implícitos da educação e do currículo. O autor enfatiza que o interesse aparente da educação consiste na formação para o local de trabalho, contudo, implicitamente, observa-se o movimento da classe dominante no sentido de criar e recriar formas de sociabilidades propícias ao mundo capital, inculcando, propagando e disseminando valores, ideias, estilos, próprios do mundo da livre iniciativa, ou seja, reforçando os valores (neo)liberais. Silva (1995, p. 12) ressalta que:

De um lado, é central, na reestruturação baseada 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. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

De longa data o debate sobre a formação do homem/mulher se destaca, criando o seguinte dilema na educação - preparar para o trabalho ou para o bem-estar. A formação do homem/mulher integral, omnilateral, rompe com essa dicotomia, pois levanta a necessidade de outra formação, que incorpore todos os aspectos necessários e capazes de promover a satisfação humana (SOUZA, 2010b). Ideologicamente, parece ser contra essa proposição de formação omnilateral que a reestruturação produtiva, contida no toyotismo, por meio do currículo, procura se opor.

5.1. O CURRÍCULO NO PPP OU O PPP NO CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE ALGUNS ELEMENTOS DO *CAMPUS* INDUSTRIAL DE MARABÁ

O PPP do *Campus* Industrial de Marabá é um documento que expressa intencionalidades, conscientemente ou inconscientemente. Manifesta relações de poder expressas no micro espaço da instituição educacional, incorporando valores, ideias, da forma como a sociedade se organiza para produzir-se e reproduzir-se. Por esse motivo é que sua

produção envolve a construção de um espaço de lutas, poder, expressando textualmente valores que foram responsáveis por sua produção.

Esse documento (PPP) não é neutro, muito pelo contrário, é um fazer político que formaliza em si a ideia de decisão das ações administrativas, pedagógicas, curriculares, enfim, formaliza um currículo, constrói o que poderíamos definir de currículo oficial, explicitado no conjunto de disciplinas, formas de avaliação etc.

Contudo, conforme bem salienta Apple (2006) o currículo implícito está presente tanto no ambiente escolar, como também, no conteúdo assumido por traz de termos e noções que aparentemente não demonstram seu objetivo.

No PPP do *Campus* Industrial de Marabá, logo na sua apresentação, ressaltamos dois elementos importantes: o primeiro, que sua produção está ideologicamente alinhada; segundo, que sua organização pressupõe intencionalidade (IFPA, 2013a, p. 6).

O primeiro aspecto traz para o debate uma questão importante, reconhecida de antemão pelos organizadores do PPP: que não há planejamento educacional e, por conseguinte, curricular, que não derive de perspectiva ideológica (IFPA, 2013a). Contudo, essa perspectiva muitas vezes não está tão aparente, ou se está, apresenta-se imersa no conteúdo, precisando “submergir”, “vir à tona”.

Ainda na apresentação do PPP temos uma pista importante sobre qual o alinhamento ideológico que o *Campus* Industrial de Marabá defende, conforme expresso:

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico do IFPA/Câmpus Industrial de Marabá está composto dos elementos que o situam no local onde se insere, como uma Instituição que assume uma identidade regional uma vez que se define como um Câmpus diretamente comprometido com os arranjos produtivos locais, o que orienta e define seu currículo; em seguida, temos uma análise das condições físicas e dos recursos humanos disponíveis para a efetivação do Projeto (IFPA, 2013a, p. 6).

Desse modo, observamos um dos aspectos principais abordados por Silva (2010) sendo expresso de forma contundente, qual seja, o de comprometimento do currículo. Conforme enfatiza Silva (2010) “o currículo não é desinteressado, descomprometido”, muito pelo contrário, o comprometimento depende de seu alinhamento ideológico. No trecho citado observamos o alinhamento do currículo com os “arranjos produtivos locais,” deixando claro que os cursos, currículo, procedimentos adotados na instituição, segue a lógica das atividades produtivas locais.

Assim, observamos duas coisas; a primeira deve-se ao fato de que a tentativa de contextualizar o conhecimento, alinhando os cursos e o currículo às iniciativas produtivas

locais, não resolve e nem questiona o problema da apropriação e do modelo de desenvolvimento realizado por grandes empreendimentos aqui estabelecidos. O que de fato ocorre por meio dessa iniciativa é simplesmente adequar o ensino às demandas do capital ora instalado no Sudeste paraense, formando mão-de-obra e disponibilizando no mercado, sem que isso promova alternativas de transformação real da situação que esses empreendimentos nos impõem.

Desse modo, o ensino (como também o currículo) não é capaz de promover, por exemplo, aquilo que define o PPP: “compromisso com a inclusão e justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente em especial o Amazônico, transparência e gestão democrática” (IFPA, 2013a, p. 10). Ao observarmos o que temos como “arranjos produtivos locais”, o mesmo está ligado em grande parte à empresa Vale que construiu toda uma estrutura de exploração mineral e instalação de um complexo minero-metalúrgico único no espaço amazônico.

Juntam-se a esses megaempreendimentos, aqueles ligados ao setor energético que contribuem para transformações sócios-espaciais sem precedentes; expansão do setor de serviços; as concessionárias do setor automobilístico e, principalmente, o setor imobiliário, que ao contrário de agregar, desagrega comunidades historicamente aqui estabelecidas.

Assim, a segunda observação pode ser feita, resumindo-se a seguinte afirmação: o ensino e currículo de acordo com arranjos produtivos locais não existem, pois tais “arranjos” atendem demandas externas a região, o que significa um planejamento exógeno que não observa as peculiaridades das comunidades locais e, muito menos, o meio ambiente.

A principal empresa exploradora da região tem seus interesses na intensificação da produção de *commodities* para suprir o mercado externo e, realiza sua exploração sem preocupação com as consequências no entorno do empreendimento, tais como: êxodo rural, migração, urbanização sem planejamento etc.

Os empreendimentos energéticos expulsam, expropriam, provocam consequências ambientais e culturais imensuráveis, bem como, atração de contingente de trabalhadores(as) e empresas, intensificando o mercado imobiliário, provocando reação em cadeia, como consequências do modelo de desenvolvimento externo à região.

Na realidade o PPP define como importante os valores pedagógicos que expõe, preserva e incentiva o desenvolvimento de conteúdo (neo)liberal, tendo em vista que essa instituição local sempre manteve estreitas relações com a principal empresa da região - Vale. Inclusive a instalação do *Campus* deve-se ao apoio da empresa, como também, foram realizados convênios para a instalação de diversos cursos (IFPA, 2013a).

Cabe ressaltar que o próprio diretor do instituto reconheceu, em entrevista, o relacionamento de ingerência da Vale sobre o instituto, quando se referia ao mesmo dizendo: “os cursos implantados foram para atender os interesses diretos da Vale, que neste momento amplia seus empreendimentos na região de Marabá e necessita de mão de obra qualificada” (PATRICIA et al. 2011, p. 103).

Desse modo, um dos pilares defendidos no PPP fica somente na retórica, pois a tão propalada gestão democrática está submetida a interesses que são previamente determinados. Conforme ênfase dada a esse tema, parece que apenas por uma organização do planejamento interno chegar-se-ia a gestão democrática (IFPA, 2013a). Assim é definido no PPP:

A participação de todos os professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico promove uma dimensão democrática no Campus e, nessa perspectiva, permite a descentralização das decisões e o fortalecimento da função social e dialética do Instituto (IFPA, 2013a, p. 9).

A gestão democrática parece que tem força por si própria, como se a instituição não tivesse influências externas, determinações, sofresse das mesmas contradições das quais a sociedade está imersa. Em aparência, cria-se o ambiente no qual o elemento democrático parece imperar, quando serve apenas para mascarar a falta de autonomia, imposição de padrões estabelecidos pelos interesses de expansão do capital ao instituto.

Aqui, onde a exploração está pulsando com maior intensidade, enxergamos também um maior êxito na educação como reprodutora da estrutura de classes. O movimento parece intensificar-se, amplificar-se, justamente pela aceleração da exploração e expropriação que tornam as contradições mais visíveis.

Quando se fala em contextualização do conhecimento de acordo com especificidades locais, o localismo se ausenta de criticidade. É como se os arranjos produtivos locais superassem a ideia de interesses de classes e, nesse cenário, tivéssemos uma única comunidade local, ávida por receber a formação técnica/qualificação profissional. O mesmo acontece com o meio ambiente que passa a ser tratado como algo que deve ser preservado (IFPA, 2013a). Contudo a própria noção de preservação traz embutida a ideia de utilização, ou seja, o comércio verde acaba sendo alternativa de mercantilização da natureza.

Torna-se no mínimo contraditório o *Campus* defender a ideia de preservação, quando sua formação está vinculada diretamente aos interesses dos tais “arranjos produtivos locais” e, entenda-se, o complexo minero-metalúrgico energético que se configura como os principais responsáveis pela problemática ambiental no Sudeste do Pará.

Esses elementos fazem parte do que Apple (2006) denomina de currículo implícito e demonstram que o planejamento educacional está fortemente carregado de um aspecto ideologizante, que atua no sentido de mascarar, esconder os reais objetivos, aparentando que age em nome de um pretenso bem comum, cuidando de “tirar de cena” a perspectiva de classe.

5.1.1 O PPP como currículo oficial: tentando “buscar” o Norte.

O decreto 5.154 de 2004⁴¹, que norteou a elaboração do PPP do *Campus Industrial* de Marabá e a configuração curricular consequente, trouxe consigo a crítica ao formato de ciência e conhecimento nos quais habitualmente e convencionalmente estamos inseridos, próprios da ciência moderna.

A partir da crítica baseada na estreita forma com que a ciência moderna veio se desenvolvendo, por meio da fragmentação do conhecimento e compartimentação do saber, propõe-se um currículo aparentemente integrado, no qual a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade serão o norte na tentativa de romper com o modelo de ciência fragmentada (IFPA, 2013a). De modo que:

Tal currículo é compreendido como uma forma de articular todas as formas de saberes, contextualizando os conhecimentos de forma interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar [...] Trata-se da intencionalidade em romper com a hierarquização existente no trabalho com as disciplinas de forma isolada, o que impossibilita as inerentes interconexões dos saberes (IFPA, 2013a, p. 24-25).

Podemos chamar atenção a duas formas como o currículo explicitado se apresenta. A primeira deve-se a proposição de uma nova base epistemológica para o entendimento do que é conhecimento e como esse pode ser produzido; a segunda refere-se à forma como os diversos saberes são considerados.

Com relação à primeira forma, como o currículo oficial (explícito) se apresenta, podemos destacar o aspecto da contextualização como diretriz fundamental no planejamento, tendo em vista que, como citado anteriormente, o instituto “[...] está composto dos elementos que o situam no local onde se insere, como uma instituição que assume uma identidade regional [...]” (IFPA, 2013a, p. 6).

⁴¹ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A contextualização sugere uma mudança na forma de enxergar o conhecimento como pronto e acabado, precisando ter sentido; e ter sentido, nesse caso, para o educando, como proposto por Freire (1970): “o conhecimento precisa ser intencionado”.

Desse modo, o currículo não estaria desvinculado da realidade vivida (fenomenologia) pelo educando, mas seria produzido a partir dela; para Freire (1970) essa construção se daria por meio da definição de temas geradores que seriam estudados pelos educandos. No planejamento do *Campus* observamos a utilização dos temas geradores quando da organização dos projetos integradores, o que na verdade, representa um percentual muito pequeno da quantidade total de carga horária dos cursos (Cf. IFPA, 2012b, 2012c, 2013c).

Apesar de não evidenciarmos a construção do planejamento citando a abordagem fenomenológica diretamente, a partir dos documentos do *Campus* Industrial de Marabá, é obvio que a elaboração do planejamento sugere uma abordagem curricular, com limitações, baseada na teoria crítica de currículo, com o elemento freiriano incipiente e referencial fenomenológico.

No aspecto do referencial fica claro, também, que o discurso da fenomenologia está presente quando da emergência com que se discute o aspecto local; a discussão da importância do localismo traz a discussão para o lugar, espaço de vivência, experiências, seja do educando ou das atividades importantes que motivam a formação.

Reforçando o aspecto acima, Rocha (2002, p. 6) enfatiza que:

[...] o espaço, em decorrência de seu caráter abstrato, deixa de ser a referência central dos estudos geográficos sendo substituídos pelo espaço vivido, constructo social resultante da percepção e das experiências dos indivíduos. Desta forma, pode-se afirmar que para cada homem e cada mulher existe uma imagem diferente do espaço, apreendida a partir do que eles e elas percebem do mundo que os(as) rodeia, afinal, se a consciência é sempre a “consciência de alguma coisa” e o objeto é sempre o objeto-para-o-sujeito, o espaço só existe para a consciência do homem ou da mulher.

A ideia de espaço vivido acaba por fazer parecer que por ocuparmos o mesmo espaço de vivência, de abrangência da formação, participamos da ideia de comunidade, pela ênfase na abordagem a partir do lugar. Desse modo, se marginaliza a ideia de classe pela de comunidade - que convive em um mesmo lugar e comunga de interesses comunitários (ROCHA, 2002).

A crítica ao projeto de educação oficial e, conseqüentemente, de currículo, com base fenomenológica, pode ser visualizados em Oliveira (1999) e Santos (1986) respectivamente, que tratam a questão da seguinte forma, guardando similaridades:

A nova geografia dos(as) professores(as) que se quer presente nas escolas, por ser fenomenológica e construtivista, contribui para a formação de cidadãos(ãs) que [...] só devem se enxergar enquanto indivíduos(as), nunca como classe (OLIVEIRA, 1999 apud ROCHA, 2002, p. 10).

A chamada geografia da percepção limitou-se a aprofundar a análise das percepções dos objetos geográficos, cobrindo-se na justificação de que as percepções são também dados objetivos, mas esqueceu de levar em conta duas coisas. De um lado, a percepção individual não é o conhecimento; de outra forma, a coisa não seria objetiva e a própria teoria da percepção seria incompleta, senão inútil. De outro lado, a simples apreensão da coisa, por seu aspecto ou sua estrutura externa, nos dá o objeto em si mesmo, o que ele apresenta, mas não o que ele representa. Ora, o objeto é o resultado de determinações paralelas e concomitantes da estrutura nua e da ideologia. Esta, contida no objeto, é dado pelo funcional, simbólico (SANTOS, 1986, p. 69).

De acordo com Rocha (2002), mesmo tratando especificamente sobre o currículo oficial de geografia, observamos certa similaridade ao que ocorre no caso da educação profissional do *Campus* Industrial de Marabá e, conseqüentemente, em seu currículo implícito, tendo em vista que a formação profissional voltada exclusivamente para adequação aos “arranjos produtivos locais” só pode mesmo “[...] contribuir para a emergência de uma nova ordem cultural, desejada pelos neoliberais em seu projeto de construção de consensos voltados para a reprodução material e simbólica da atual sociedade dual” (ROCHA, 2002, p. 2).

De outro lado, observamos no currículo integrado, proposto no PPP do *Campus* Industrial de Marabá, crítica à fragmentação do conhecimento, base da ciência moderna, como também, ao paradigma dominante na atualidade, o antropocêntrico, que tornou a ciência o seu motor, desconsiderando os demais saberes (IFPA, 2013a).

Não podemos negar que esse paradigma fundado sobre o reducionismo e fragmentação do conhecimento científico tem provocado a dificuldade em resolver os problemas existentes, criando uma espécie de “vício” no processo de especialização, parcialidade do conhecimento científico. Isso reduz a forma como enxergamos o mundo, como também, as possibilidades de ações sobre os principais problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais que são visualizados sobre o ângulo da parcialidade.

Santos (1987) observa que essa fragmentação gera fronteiras que dificultam a apreensão do conhecimento, ressaltando que:

Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor

aumenta na proporção directa da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos (SANTOS, 1987, p. 46).

Conforme observamos no PPP do *Campus* Industrial de Marabá, o currículo se propõe a uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Esses elementos juntos seriam capazes de promover uma mudança paradigmática, que de certo modo, traria para o debate a consideração dos diversos saberes (IFPA, 2013a). Os diversos saberes que durante toda a história do conhecimento científico rigoroso fora relegado por essa ciência reducionista e fragmentária.

É possível observar no PPP a tentativa de trazer para o debate a necessidade de conexão das diversas disciplinas por meio da interdisciplinaridade (IFPA, 2013a). Como visto no PPP do *Campus* Industrial de Marabá:

O trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1975, apud IFPA, 2013a, p. 25).

E ainda, sobre a temática temos:

...de acordo com Fazenda (2005) o trabalho interdisciplinar não se ensina, nem se aprende, ou seja, vivencia-se, constrói-se, pois o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a busca, a pesquisa e a ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento, entretanto, respeitado cada área onde na construção interdisciplinar estes campos de conhecimentos não se anulam, nem somem, contudo estabelecem um diálogo dialético respeitando a especificidade do estatuto epistemológico de cada área do saber. (MIRANDA, 2009 apud IFPA, 2013a, p. 25).

De certo modo, a aparência com que o planejamento se apresenta nos faz refletir e debater um pouco mais sobre a inserção de elementos que nos reportam a uma ciência diferente da atual. No PPP do *Campus* Industrial de Marabá observamos o seguinte: “Tal currículo é compreendido como uma forma de **articular todas as formas de saberes**, contextualizando os conhecimentos de forma interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar” (IFPA, 2013a, p. 24, grifos nossos).

Assim, subentende-se que é objetivo do *Campus* Industrial de Marabá, a partir “currículo integrado”, promover essa comunicação entre os diversos saberes (IFPA, 2013a).

Considerando isso para um trabalho de cunho científico, significaria romper com o paradigma da ciência dominante.

Contudo, a discussão para que a crítica à ciência fragmentária reducionista tenha maior peso, teria que haver o rompimento disciplinar, com o parcial, a especialidade e a divisão do conhecimento. A partir desse entendimento o conceito de transdisciplinaridade seria mais representativo para a fundamentação crítica do planejado pelo *Campus*. Santos (1987) ressalta que o problema está na forma disciplinar, na redução ao extremo, na parcialidade:

A medicina verifica que a hiperespecialização do saber médico transformou o doente numa quadrícula [...]; A farmácia descobre o lado destrutivo dos medicamentos, tanto mais destrutivos quanto mais específicos [...]; O direito que reduziu a complexidade da vida jurídica à segura dogmática [...] e a economia, que legitimara o reducionismo quantitativo e tecnocrático com o pretendido êxito das previsões econômicas [...] (SANTOS, 1987, p. 46-47).

A impressão que temos é que, conforme proposto pelo *Campus* Industrial de Marabá, o trabalho interdisciplinar promove a junção das partes para formar o todo, porém, quando a análise disciplinar é feita, o todo não pode mais ser representado pela soma das partes, algo já se perdeu.

É discutível também a forma assumida pelo trabalho multidisciplinar que pode gerar o efeito contrário ao desejado, ao invés de rompimento com os padrões da ciência moderna, pode reforçar tais padrões. Isso pode ocorrer, pois se cria um cenário superdisciplinar, que contém em si um conjunto de disciplinas. Santos (1987, p. 47) sobre o exposto acima destaca que:

Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade. Apenas para dar um exemplo, o médico generalista, cuja ressurreição visou compensar a hiperespecialização médica, corre o risco de ser convertido num especialista ao lado dos demais. Este efeito revela que não há solução para este problema no seio do paradigma dominante e precisamente porque este último é que constitui o verdadeiro problema de que decorrem todos os outros.

A ênfase que é dada à consideração dos diversos saberes provoca a aparência de que a transposição da ciência moderna é de fato um objetivo a alcançar, como parece ser o planejamento do *Campus* Industrial de Marabá para os próximos anos.

O Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC) para o período de 2014-2018 indica características de consideração dos diversos saberes, enfatizando “ser uma instituição de excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, **garantindo a integração e**

diversidade dos saberes e a inclusão dos cidadãos no mundo do trabalho” (IFPA, 2013b, p. 4, grifos nossos).

Contudo, percebe-se no currículo oficial do *Campus* Industrial de Marabá um processo de rigidez que, fechado em torno disciplinas, não promove a necessária ligação entre as mesmas e muito menos entre os saberes (Cf. IFPA, 2012b, 2012c, 2013c).

Outro elemento mobilizado pelo instituto, para junto ao currículo integrado vislumbrar a desejada mudança paradigmática – da ciência moderna – é o currículo flexível, que se torna o binômio de reflexão de uma nova postura do *Campus* Industrial de Marabá (IFPA, 2013a).

O currículo integrado seria o responsável, por meio de processos interdisciplinares, de promover o elo de ligação entre o saber fragmentado e, o currículo flexível, oportunizando aos discentes critério de escolha de certos componentes curriculares (IFPA, 2013a). Sobre o exposto acima, o PPP do *Campus* Industrial de Marabá destaca:

Na perspectiva de facultar ao aluno a possibilidade de flexibilização do seu currículo, o Câmpus deve propor atividades curriculares eletivas como iniciação à pesquisa e Iniciação à Extensão, bem como os grupos de estudo, as participações em eventos (semanas científicas, conferências etc.), a vivência profissional complementar, atividade complementares, dentre outras, que devem ser computados com créditos (IFPA, 2013a, p.41).

Numa análise mais apurada percebe-se que os cursos continuam particularizados de modo disciplinar, com uma carga horária considerável de modo fragmentado e uma proposta por meio de projetos integradores ínfima.

Cabe destacarmos que são 10 horas de projetos integradores⁴² para aproximadamente média de 370 horas de conteúdo disciplinar (considerando cada eixo temático), demonstrando uma desproporcionalidade considerável. Isso contradiz alguns dos objetivos descritos no planejamento e, sobretudo, não contribui para a propagada mudança paradigmática que consta nos documentos oficiais do instituto. Exemplo disso é o curso Técnico em Edificações subsequente ao ensino médio com carga horária de 1790 horas, das quais 40, apenas, são de projetos integradores.

Com relação ao currículo flexível, a abertura a possibilidade de escolha dos discentes e a consideração disso parece ser iniciativa importante, porém a abrangência dessa incorporação é discutível no que concerne a provocar mudança num sistema formado disciplinarmente, pois a flexibilidade diz respeito a escolhas direcionadas, como:

⁴² A quantidade de horas para projetos integradores refere-se a 10 horas em cada módulo, o que representa 40 horas no total para o curso de edificações (2% da carga horária total do curso) e 120 horas no curso de Eletrotécnica (7% da carga horária total do curso) (IFPA, 2012b, 2013c).

Na perspectiva de facultar ao aluno a possibilidade de flexibilização do seu currículo, o Câmpus deve propor atividades curriculares eletivas como iniciação à pesquisa e Iniciação à Extensão, bem como os grupos de estudo, as participações em eventos (semanas científicas, conferências etc.), a vivência profissional complementar, atividade complementares, dentre outras, que devem ser computados com créditos (IFPA, 2013a).

Em aparência, a formatação desses planos com utilização da crítica ao reducionismo da ciência, junto a termos como interdisciplinaridade, diversidade de saberes, currículos integrados e flexíveis por si só não conseguem mobilizar um currículo com base crítica ao paradigma dominante na ciência atualmente, pois nos parece que há, de fato, uma “pincelada” de abordagens.

5.1.2. O elemento multicultural no PPP do *Campus Industrial de Marabá*

Outra discussão muito presente no planejamento educacional do instituto é aquela relacionada ao multiculturalismo. Ela se apresenta por meio da discussão sobre as políticas afirmativas e ao formato adotado pela educação inclusiva, relacionadas à diversidade cultural existente, demandando do instituto sua contemplação no currículo, conforme diretrizes da LDB-9394/96, criada no governo de Fernando Henrique Cardoso com indicações neoliberais.

As duas discussões, educação inclusiva e políticas de afirmação, nos levam a refletir sobre o que o planejamento está levando em consideração. A primeira enfatiza a temática da inclusão, como importante no processo educacional, deixando claro que a inclusão a partir da não separação entre educação especial e escola especial é um fator a ser levado em consideração, conforme salientado no PPP: “A educação, direito de todos e dever do Estado, pressupõe um processo de inclusão e impõe a necessidade da construção de escolas inclusivas, bem como deve contar com uma rede de apoio a inclusão solidamente instituída” (IFPA, 2013a, p. 33).

A citação acima demonstra o papel que desempenha o discurso da inclusão, pois a escola, que sempre marginalizou, discriminou, por razões físicas, intelectuais, só precisaria seguir o caminho inverso para resolver o problema da marginalização, ou seja, uma boa “dose” de inclusão. Desse modo, não se coloca em questão a educação, mas a forma com que se tratam os educandos, o que poderia ser resolvido com apenas alguns “reparos”.

Para tanto, aquele que por motivos econômicos, políticos, culturais, fisiológicos, psicológicos foram afastados do processo educacional convencional precisariam, apenas, retornar a ele, numa relação puramente mecânica e não necessariamente inclusiva:

Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior na área artística, intelectual e psicomotora (IFPA, 2013a, p. 34).

Assim, a educação inclusiva parece transformar-se num fim em si mesma, transfigurando as lutas legítimas por direitos negados e/ou transgredidos. Contudo, o principal não se coloca em questão: o porquê de tal marginalização, ou seja, a educação para o trabalho negou por muito tempo o direito à educação para pessoas que fossem consideradas não produtivas pelo capital e, agora, por força da lei, passam a ser vistas como capazes.

Temos a impressão de que inclusão, assim, passa a ter um caráter de reparação, como se fosse “um fazer as pazes com as diferenças”, refletindo no currículo oficial por meio de noções ou termos relacionados à tolerância, respeito, convivência harmoniosa - não traduzidas em condições práticas que efetivem as políticas (formação de professores, laboratórios adequados, etc.).

As argumentações acima são típicas da abordagem curricular multicultural liberal (vertente pós-crítica liberal ou humanista - Vide item 4.2.4). No que concerne ao respeito e tolerância, o questionamento que fazemos é que a forma em que se insere no currículo corrobora para a visão de cunho liberal. Se de fato há adequação de todos os indivíduos a um sistema comum de tolerância e respeito não há porque questionar o *status quo*, já que todos estão inseridos. Dessa forma a “igualdade” adquire um caráter apaziguador e, oculta exatamente o que interessa ao capital: a desigualdade fundante do modo de produção.

Junto à discussão acima, tem adoção, por parte do *Campus* Industrial de Marabá, das políticas afirmativas como proposições para resolução da problemática relacionada às diferenças (IFPA, 2013a). O planejamento e, por conseguinte, o currículo oficial, passa a considerar as diferenças provenientes do multiculturalismo a partir da ótica também da inclusão: “por outro lado, para tentar superar as desigualdades sociais e promover a **inclusão e a justiça**, o Campus adotará os programas e ações afirmativas que visam **reconhecer e corrigir** situações de direitos negados socialmente ao longo da história” (IFPA, 2013a, p. 35, grifos nossos).

Aqui, a ideia também de “respeito” é colocada em evidência, haja vista, que durante muito tempo foram negados direitos fundamentais para minorias ou grupos subordinados que desde algum tempo, vem se levantando e criticando a classe dominante. Como saída para o questionamento das diferenças, negação, marginalização, o movimento multiculturalista

enxerga como ação: medidas reparatórias, que redundam em processos inclusivos (IFPA, 2013a).

O próprio *Campus* Industrial de Marabá refere-se à forma de superação das desigualdades sociais por meio de iniciativas de reparação, inclusão, reconhecimento de direitos (IFPA, 2013a), o que nos coloca novamente frente à perspectiva que enxerga a luta imediata como fim em si mesma. Cabe ressaltar que um currículo com base num sistema reparador das situações historicamente produzidas, acaba por adequar os indivíduos à sociedade de classes, contribuindo para reproduzir a atual estrutura dominante.

Ao discutir uma abordagem baseada nas diferenças e, propor ações inclusivas de minorias e/ou grupos subordinados há, a nosso ver, uma estreita relação com a perspectiva curricular pós-crítica multicultural liberal ou humanista que “[...] enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas” (SILVA, 2010, p. 88).

A partir do exposto acima, o que vale é o aspecto legal, onde se estabelecem como diretrizes ações corretivas de situações históricas, ao invés de discutir as razões que foram responsáveis por produzir tais diferenças. A marginalização e o preconceito têm razões estruturais e a exploração de classe não pode ser escamoteada, escondida atrás de processos inclusivos que se propõem a resolver desigualdades históricas.

Ao buscar harmonizar interesses divergentes em torno de um suposto interesse comum, o currículo acaba por escamotear, por meio da ideologia do “respeito” às diferenças e “convivência pacífica”, as causas reais das desigualdades sociais. Conforme salienta Silva (2010, p. 88), criticamente a esse respeito:

Da perspectiva mais crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeita-las”.

Outro aspecto importante é que a abordagem multicultural liberal impregnada no currículo oficial e, especificamente, no *Campus* Industrial de Marabá, além de carregar consigo a ideologia (neo)liberal, por meio da noção de “respeito”, “tolerância” e “convivência pacífica”, promovedora do consenso, traz ainda, um propósito mais interessante à classe dominante, qual seja, o de esconder, camuflar, a perspectiva de classes sociais.

Ao discutirem-se as diferenças existentes na sociedade como sendo de grupos culturais (negros, mulheres, homossexuais etc.), acaba-se por fragmentar as classes, criando a ideia de que realmente a luta se dá no âmbito da disputa por direitos, inserção social de grupos, e não no espaço da luta político-ideológica, econômica, cultural e, principalmente, da luta de classes.

O que observamos até aqui com respeito às elaborações do *Campus Industrial* de Marabá é uma variedade de discussões de modelos, que caracterizam uma indefinição no que tange ao planejamento.

As discussões nos remetem a ideia de contextualização do conhecimento, consideração dos diversos saberes, fragmentação do saber científico, políticas inclusivas, currículos integradores e flexíveis. Esses temas inseridos numa formulação curricular oficial nos sugere o trato com diversas abordagens curriculares: desde a teoria crítica com base construtivista/fenomenológica, passando pela pós-crítica multicultural liberal, cimentada com ingredientes pós-modernos e a abordagem tradicional. Isso tudo demonstra total ausência de uma base epistemológica definida e, se não configurar ecletismo, é no mínimo confuso.

Rocha (2002)⁴³ chama atenção para os efeitos da expansão da educação com base nesses preceitos:

Impressiona o fato das pedagogias e das psicopedagogias lacano-piagetianas terem combinado com as reformas neoliberais na educação, seja no Brasil, seja nos demais países que passaram ou estão passando por este processo. [...] as metodologias de ensino, elaboradas a partir das teorias de aprendizagem que vêm sendo chamadas de construtivismo, têm cabido como uma luva na “missão” da escola em produzir a nova sociabilidade capitalista. [...] o construtivismo tem sido utilizado como uma nova tecnologia da subjetividade posta a serviço da governamentalização do Estado. Desta forma, o que parece ser revolucionário não é (ROCHA, 2002, p. 16).

Segundo o autor supracitado, o capital não tem o objetivo apenas de controlar o(a) trabalhador(a), mas o conhecimento que o mesmo possui. Assim, novas formas de relacionamento, novas identidades são forjadas no seio do sistema educacional, por meio do discurso de autonomia, iniciativa, liderança e outras noções que integram o conjunto de competências importantes no processo de reestruturação e reorganização do mundo do trabalho.

⁴³ As reflexões que constam nessa abordagem construtivista estão mais discutidas em Silva (2010) na obra - Documentos de Identidade.

5.2. O CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO DO *CAMPUS* INDUSTRIAL DE MARABÁ

O curso Técnico em Edificações subsequente ao ensino médio faz parte do conjunto de cursos do *Campus* Industrial de Marabá, como uma iniciativa de fazer valer a observação contida no PPP do instituto, quando define a sua missão como, entre outras coisas, compatibilizar a formação com os arranjos produtivos locais (IFPA, 2013a).

O curso se insere dentro do contexto de uma das áreas de destaque da economia local, o setor de construção civil, possibilitando a formação de técnicos para atuar num dos setores mais dinâmicos da região Sudeste do Pará.

Marabá/Pará e Parauapebas/Pará são os grandes mercados de absorção da mão-de-obra formada nesse centro educacional. Configuram-se como municípios que atraem grande quantidade de migrantes, como também, empresas e projetos de grande porte, o que demanda, necessariamente, mão-de-obra qualificada. O curso tem dois direcionamentos principais no que concerne a formação para o mercado.

O primeiro diz respeito ao dinâmico mercado imobiliário que se desenvolve nesses municípios e, em alguns circunvizinhos, como Curionópolis/Pará e Canaã dos Carajás/Pará. Esse setor produtivo vem sofrendo expansão, principalmente, pela atração migratória ocasionada pelos grandes projetos de exploração mineral e infraestrutura na região. Isso promove iniciativas de grupos econômicos locais no sentido de instalação de grandes loteamentos, condomínios fechados, bairros planejados, prédios residenciais, o que requer profissionais capacitados e competentes para atuar na construção desses empreendimentos.

O segundo elemento motivador do curso diz respeito às grandes obras e projetos minerários que se instalam na região ou que estão instaladas desde longa data. Um dos grandes motivadores dessa formação profissional é o próprio Projeto Ferro Carajás em Parauapebas que influencia em grande parte a dinâmica econômica da região Sudeste do Pará.

Em Canaã dos Carajás, o projeto Sossego e, em Marabá, a duplicação da Ferrovia Ferro Carajás, junto à especulação de instalação da ALPA e a construção do Complexo Hidroviário do Araguaia-Tocantins compõem o cenário propício à formação, qualificação na área da construção civil.

Esses arranjos produtivos locais, conforme aborda o PPP do *Campus* Industrial de Marabá são os grandes motivadores do processo de formação e qualificação no qual a educação profissional do *Campus* está alinhada, demonstrando seu direcionamento a serviço do capital instalado na região.

Cabe ressaltar que alguns desses grupos que dão aporte ao capital imobiliário são de origens locais, todavia temos os grandes empreendimentos que possuem ligações externas à região, inclusive em âmbito internacional. Para reforçar o exposto, o PPC do curso de Edificações ressalta que o curso “se deu devido a grande necessidade de mão-de-obra qualificada para atuar nas inúmeras empresas que estavam instalando-se no município de Marabá e região” (IFPA, 2013c, p.10). Continuando, diz que “[...] propiciando uma formação técnica contextualizada com os arranjos produtivos locais gerando novo significado para a formação [...]” (IFPA, 2013c, p.10).

5.2.1 Os componentes curriculares específicos e a visualização do peso do saber-fazer

São formadas, anualmente, duas turmas de 70 alunos como técnicos em Edificações, com carga horária de 1790 horas, sendo 1460 horas de disciplinas comuns e específicas, 40 horas de projetos integradores, 250 horas de estágio supervisionado e 40 horas de atividades complementares. A grade curricular possui três eixos temáticos, divididos em quatro módulos: Sociedade, ciência e tecnologia, Cidadania e mundo do trabalho e Pesquisa tecnológica. Segue em anexo 1 quadro com a grade curricular.

Conforme observado na grade curricular, no seu conjunto, representa uma divisão disciplinar, composta de 29 disciplinas. Para termos ideia da disciplinarização que envolve o currículo técnico em Edificações, observamos que 66% (1190 h.) do conhecimento abordado refere-se a disciplinas específicas do curso, o que corresponde a praticamente dois terços do conteúdo total. Se acrescentarmos a isso as disciplinas comuns, com 16% (280 h.), temos em torno de 82% do conteúdo disciplinar. O gráfico abaixo ressalta o enunciado acima:

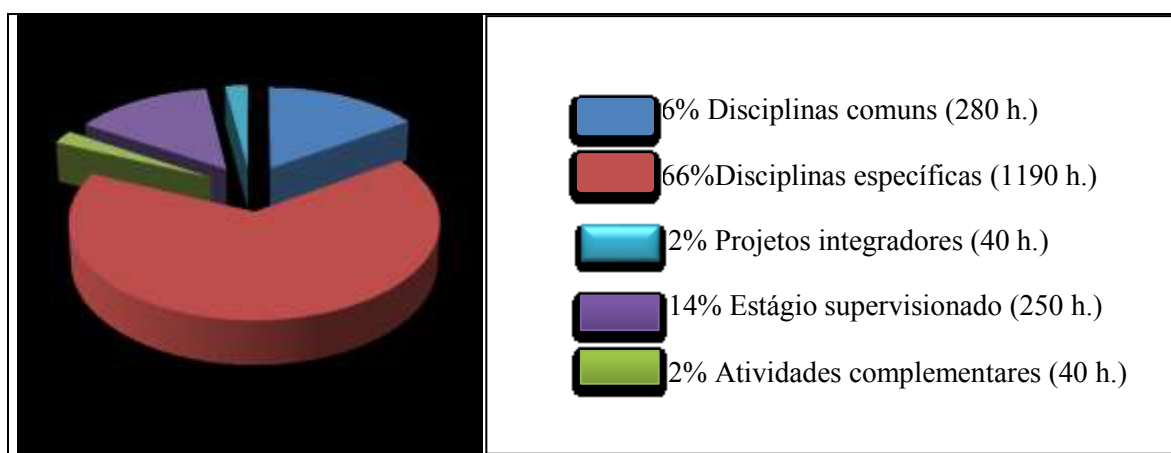


Gráfico 1: Percentual da estrutura organizacional do currículo de Edificações do Campus Industrial de Marabá
Fonte: IFPA (2013c).

Essa numerologia suscita duas questões importantes. A primeira diz respeito ao formato real corporificado no currículo oficial quando da sua abordagem disciplinar, que é incompatível com o destacado no PPP do instituto que traz claramente à crítica a ciência moderna (IFPA, 2013a).

Assim, observa-se que a superação sugerida pelo pós-modernismo como suposto parâmetro do planejamento principal do instituto (PPP) perde totalmente sua razão de ser, pelo incontestável peso que possui o conhecimento disciplinar no PPC de Edificações (IFPA, 2013a, 2013c).

O que podemos observar é o fato de que o conhecimento específico ainda não é algo descartável, mas que além deste, novas competências são exigidas pelo mercado de trabalho. O especialista formado para edificar, precisa, além disso, ser capaz de se relacionar bem com seus pares, possuir conhecimentos básicos necessários para o desenvolvimento dos demais saberes.

Nesse sentido é que entra em cena a segunda questão. O peso do saber-fazer específico ainda possui grande importância frente a cursos que requerem competências relacionadas à área de atuação, requerendo um currículo particularizado, o que dificulta a organização integralizada do currículo. Conforme destacado no planejamento do curso, “os componentes curriculares específicos visam desenvolver um conjunto de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento das atividades específicas da habilitação” (IFPA, 2013c).

Assim, o objetivo não é a superação da ciência moderna, que parcela o conhecimento, mas ênfase no saber técnico. O foco não é como enunciado no PPP uma questão de mudança epistemológica, na forma como entendemos o conhecimento, todavia está na estrutura organizacional do currículo, demonstrando a força que possui o capital na determinação de parâmetros formativos que lhes serão necessários, sobressaindo na formação, o saber-fazer necessário a atividades específicas.

5.2.2 Alguns elementos do currículo disciplinar o denunciam

Conforme observado na composição curricular do curso de Edificações, a organização do grupo de disciplinas específicas traduz o peso que o saber-fazer possui dentro do planejamento educacional. Esse peso, não só demonstra que a força do pragmatismo na educação ainda é uma realidade, como também, os saberes relacionados ao fazer da profissão são norteadores do processo educacional (IFPA, 2013c).

Nos 1º e 2º módulos dentro do eixo Sociedade, Ciência e Tecnologia temos como objetivo “desenvolver, por um conjunto de habilidades definidas [...] e da identificação de competências correlatas necessárias para o desenvolvimento profissional, maior flexibilidade na formação [...]” (IFPA, 2013c, p. 15). Essa flexibilidade na formação se dá pelo incentivo na complementação da formação por meio de saberes (conhecimentos), que não os técnicos, específicos da área.

Assim, se faz necessário outros conhecimentos que extrapolam o saber-fazer, como aqueles relacionados à leitura e escrita, conhecimentos de informática e, nesse caso, o domínio de outra língua. Disciplinas como Português instrumental, Informática básica e Inglês instrumental fazem parte do conjunto disciplinar dos 1º e 2º módulos que corroboram com a ideia da necessidade de habilidades básicas ligadas ao saber (conhecimento) (IFPA, 2013c).

Essas habilidades básicas “podem ser entendidas em uma ampla escala de atributos, que parte de habilidades mais essenciais, como ler, interpretar, calcular, até chegar o desenvolvimento de funções cognitivas que propiciem o desenvolvimento de raciocínio mais elaborados” (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 43-44). O desenvolvimento dessas habilidades básicas ajudam a desenvolver competências relacionadas à oralidade, comunicação, iniciativa, liderança, cooperação, importantes no mundo corporativo atual.

Concernente aos componentes curriculares, temos no 3º e 4º módulos duas disciplinas que caracterizam a atual fase de reestruturação produtiva e o incentivo a mudança de mentalidade desejada pelo Neoliberalismo. A disciplina gestão da qualidade e o empreendedorismo trazem para o debate a necessidade de formação acadêmica a partir dos preceitos de “Qualidade Total” - principal conceito discutido na ementa da disciplina - e “livre iniciativa” - espírito empreendedor (IFPA, 2013c).

A Qualidade Total é um dos requisitos previstos inclusive no sistema avaliativo do instituto que prevê uma avaliação qualitativa, destacando competências que a formação em gestão da qualidade deve propiciar. Assim está descrito no sistema de avaliações, no item b, do inciso 2º que trata da avaliação do desempenho: “cumprimento e qualidade das tarefas - execução de tarefas com registros previamente estabelecidos no prazo determinado com propriedade, empenho, iniciativa, disposição e interesse” (IFPA, 2013c, p. 49).

As competências descritas acima no âmbito educacional “casam” perfeitamente com aquelas desejadas a partir da organização dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) utilizadas no empreendimento toyotista (OLIVEIRA, 2004).

Os CCQ's discutem melhorias, boas ideias para o sucesso do modelo toyotista e, tem no empenho, interesse, disposição e iniciativa, qualidades importantes para propiciar à empresa maiores lucros. Para termos ideia de quão considerável é o sistema de sugestões criadas a partir dos CCQ's, que de 1962 a 1982 essa estratégia, no Japão, rendeu em torno de 20 bilhões de dólares (OLIVEIRA, 2004).

Importante destacar que a nova sociabilidade desejada pelo capital coloca o(a) trabalhador(a) numa situação de responsável pela empresa, submergindo-o num sistema de extrema competitividade pela vigilância de uns sobre outros, de modo que, nesse organismo vivo, aquela peça que não presta (enquanto responsável) é descartada e até mesmo perseguida - aos moldes do fascismo italiano (OLIVEIRA, 2004).

Uma relação política orquestrada pela empresa para dominar e controlar os(as) trabalhadores(as), acaba se transformando numa relação orgânica, sendo naturalizada – é como se vigorasse o seguinte pensamento: “se algo acontecer errado, o organismo não está funcionando bem, aplica-se o remédio - troca-se a parte que não funciona, demite-se”.

O incentivo a livre iniciativa por meio do empreendedorismo também deixa claro o papel do *Campus* Industrial de Marabá em torno de aliar a escola aos ditames de uma nova ordem estabelecida pelo avanço do neoliberalismo. A formação a partir desses preceitos corrobora com a criação da nova sociabilidade desejada pelos atores dominantes, que querem, não apenas, controlar o trabalho, mas formar identidades pessoais e grupais em simetria com a ideologia liberal (ROCHA, 2002; SOUZA, 2010b).

Há captura da subjetividade do(a) educando(a) com vistas a inseri-lo(a) nessa nova organização do trabalho e num relacionamento social que seja partícipe das ideias de competitividade, individualismo, livre iniciativa etc. Valores que são determinados pela ordem econômica dominante e determinantes para o sucesso da empresa capitalista.

5.2.3 Os projetos integradores e a noção de competência

No PPC do curso de Edificações um percentual pequeno dos componentes curriculares é composto de projetos integradores, que tem a função de promover a interação dos conteúdos estudados no módulo. Como são quatro módulos, temos, a saber, quatro projetos integradores que possuem cada um 10 horas.

Esses projetos tem a finalidade de desenvolver no educando a criatividade, inovação e desenvolvimento de competências (IFPA, 2013c, p. 15). Como o processo de definição dos projetos não são pré-determinados, mas sugeridos pela comunidade educacional, temos o

incentivo a autonomia, competência que pode ser motivada por meio da dinâmica de realização do projeto. Segundo documentos do *Campus* Industrial de Marabá “o modelo de integração de conhecimento permite o desenvolvimento de competências a partir da aprendizagem pessoal e não somente através do ensino unilateral” (IFPA, 2013c, p. 15).

Duas coisas chamam atenção nesse processo. A primeira diz respeito à forma como os projetos são organizados, por meio de temas geradores, que se distinguem do conteúdo comumente abordado na escola, por meio do currículo tradicional. Os temas geradores são discutidos a partir de situações reais ou similares ao processo produtivo, no sentido de discutir situações-problemas (IFPA, 2013c).

As situações-problemas são, justamente, o segundo item que chama atenção, pelo incentivo que é dado ao desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia e iniciativa que podem propiciar situações de resolução de problemas.

A abordagem a partir dos temas geradores é uma característica do pensamento freiriano que trabalha com a ideia de conhecimento como algo que não está pronto e acabado, mas que se constrói no cotidiano, no perceber do indivíduo, precisando ter sentido ou como o mesmo aborda: “o conhecimento é intencionado” (FREIRE, 1970).

Como a escolha e execução do projeto não é objeto de realização individual entra em cena outro elemento importante na discussão que é o trabalho em grupo. Essas equipes são levadas a pensar em grupo, desenvolvendo a partir disso:

Profissional com capacidade de pensar de forma reflexiva, com autonomia intelectual e sensibilidade ao relacionamento interdisciplinar, capaz de aplicar, numa mesma atividade um universo de informações adquiridas através dos vários contextos e situações de aprendizagem vivenciadas (IFPA, 2013c, p. 15-16).

Desse modo o processo de escolha dos temas geradores, o trabalho com situações-problemas e a forma coletiva de ação, nos coloca frente à tentativa de motivar o desenvolvimento de competências variadas que assumem corpo no comportamento autônomo, criativo, reflexivo e, principalmente, na mudança de atitudes em relação ao trabalho, que passa a ser em grupo. Conforme descrito no PPC de edificações, os projetos integradores têm como objetivo:

Integrar os conhecimentos do mesmo módulo, promovendo o desenvolvimento de competências, como: a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pelo mundo do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (IFPA, 2013c, p.15-16).

Assim, fica claro que o desenvolvimento da formação passa necessariamente pelo incentivo de competências que dizem respeito aos diversos saberes – saber-fazer, saber-ser e saber-conhecimento. Isso provocaria mudanças quanto aos conhecimentos específicos que o trabalhador necessita para fazer; quanto aos conhecimentos básicos para saber e, sobretudo, aos necessários para ser.

O foco da formação parece está na mudança comportamental desejada pelos gestores do capital, que precisam de trabalhadores(as) que possuam espírito de liderança, competitividade, autonomia e iniciativa para resolver problemas específicos da produção, num vínculo muito estreito entre educação e processos produtivos mais gerais, que elegeram a ideologia das competências como seu norte.

Os projetos integradores entre as diversas áreas/disciplinas têm como forte objetivo desenvolver competências nos três âmbitos - saber, saber-fazer, saber-ser – o que formaria um técnico com competências que extrapolariam o simples fazer da profissão.

Contudo, o que está em jogo não é o processo de superação da qualificação específica, mas o direcionamento ideológico para que o trabalhador adquira espírito de equipe para o desenvolvimento dessa competência no espaço-fábrica; que seja polivalente para fazer diversas coisas; tenha espírito de liderança; iniciativa para solucionar problemas e desenvolva autonomia para participar da pseudogestão⁴⁴ da empresa.

O processo avaliativo do *Campus* Industrial de Marabá também focaliza nas competências, descrevendo-as como qualitativas e levando em consideração as competências descritas, tanto nas disciplinas específicas, com respeito ao desenvolvimento de características próprias da profissão, como também, aquelas de cunho comportamental, ou seja, as competências atitudinais que se referem ao saber-ser, que são colocadas em evidência no processo avaliativo. Assim está descrito no PPC do curso de Edificações quanto à avaliação:

a) Domínio cognitivo – capacidade de relacionar o novo conhecimento com o conhecimento já adquirido; **b) Cumprimento e qualidade das tarefas** – execução de tarefas com requisitos previamente estabelecidos no prazo determinado com propriedade, empenho, iniciativa, disposição e interesse; **c) Capacidade de produzir em equipe** – aporte pessoal com disposição, organização, liderança, cooperação e interação na atividade grupal no nesta perspectiva o termo não deve ser utilizado desenvolvimento de habilidades, hábitos, conhecimentos e valores; **d) Autonomia** – capacidade de tomar decisões e propor alternativas para solução de problemas, iniciativa e compreensão do seu desenvolvimento (IFPA, 2013c, p. 49, grifos nossos).

⁴⁴ Os CCQ's aparentam participação na gestão, entretanto configuram-se como uma estratégia da empresa como forma de responsabilizar o indivíduo e a equipe na geração e ampliação do lucro da empresa toyotista (OLIVEIRA, 2004).

Observa-se como importante, a consideração do desenvolvimento das competências e, para tanto, o processo avaliativo passa a ser o mecanismo de aferição e controle no sentido de observar se as competências desejadas estão realmente sendo desenvolvidas.

Desenvolvimento da cognição, qualidade, trabalho em grupo e autonomia são condições fundamentais para a formação profissional no *Campus* Industrial de Marabá, estreitando a conexão com as demandas do mundo do trabalho no que concerne as características desejadas na reorganização do trabalho atual.

A policognição, como enfatiza Rocha (2002), faz parte do conjunto de competências necessárias para um mercado, que necessita do(a) trabalhador(a) cada vez mais com conhecimentos diversificados – domínio da leitura, escrita, cálculo e informática são fundamentais nos novos padrões exigidos pelo sistema toyotista.

De outro lado as competências acima interagem para desenvolver a competência do trabalho em equipe, fundamental na reorganização do trabalho toyotista. Tudo isso se desenvolve com uma boa dose de autonomia, necessária para resolução de problemas. A formação por meio de competências passa a ser o norteador do ensino, propondo novas sociabilidades e impregnando na mente dos educandos a necessidade de incorporação das novas características para o sucesso no mercado de trabalho. Contudo, isso acontece de maneira impositiva, como uma demanda do capital, que necessita de um(a) trabalhador(a) com novo perfil – desse modo, educação e economia andam juntas, influenciando-se reciprocamente.

5.2.4 As atividades complementares e seu caráter ideológico

Na composição curricular do curso de Edificações podemos ainda destacar, com uma contribuição básica, mas não descartável, a existência de um componente curricular singular. Nos referimos a existência de atividades complementares: participação em congressos, seminários e palestras; participação em exposições, filmes, apresentações; atividades assistenciais; artigos publicados em jornais e/ou revistas; participação em cursos ou atividades culturais. Segundo o PPP do instituto, essas atividades denotam flexibilidade do currículo. Assim está descrito no PPP do IFPA:

Assim, é preciso romper com os currículos em formato de *grade* e permitir ao aluno possibilidades de participar da escolha do percurso formativo que deseja realizar na Instituição. Na perspectiva de facultar ao aluno a possibilidade de flexibilização do

seu currículo, o Câmpus deve propor atividades curriculares eletivas como iniciação à pesquisa e Iniciação à Extensão, bem como os grupos de estudo, as participações em eventos (semanas científicas, conferências etc.), a vivência profissional complementar, atividade complementares, dentre outras, que devem ser computados com créditos (IFPA, 2013a, p. 41).

Cabe ressaltar que a flexibilidade que consta no PPP e se insere como ações nos PPC's referem-se a dois pontos importantes. O primeiro aborda a questão da fragmentação promovida pela grade curricular, o qual sugere o rompimento desse sistema de organização do currículo, - “[...] romper com os currículos em forma de grade [...]” (IFPA, 2013a) - o que traduz uma crítica à forma como o currículo tradicionalmente vem sendo abordado, como fruto da organização racional, com conteúdos disciplinarmente organizados para gerar o fim esperado.

Essa crítica à ciência moderna é frequente no planejamento geral do instituto (PPP), contudo se demonstra, no mínimo, contraditória nos planejamentos específicos (PPC's). Podemos observar no PPP que:

É preciso restabelecer o elo - ou os vários elos - existente entre cada tema, conteúdo e disciplina e outros temas, conteúdos e disciplinas. A disciplinarização, processo que coloca o conhecimento em caixas separadas, serve a uma lógica ideologicamente perversa. (IFPA, 2013a, p. 40).

Essa constatação mostra que o problema do processo de especialização via disciplinarização do ensino não é invisível, mas tem grande força no sistema educacional, tanto que mesmo nos locais que demonstram essa visibilidade, questionando esses processos parcelizadores, ainda sim, temos um currículo disciplinar contando com 96% dos componentes curriculares (82% disciplinas, 14% estágio), enquanto que, apenas 2% referem-se a atividades complementares que, segundo o instituto no PPP, tem como objetivo a quebra do paradigma de ciência moderna (Cf. 2013a, 2103c).

O segundo ponto a se discutir no currículo flexível do instituto, é que o mesmo cria a ideia de autonomia e responsabilidade pela formação, o que daria aos educandos autonomia para decidir em que atividades irão participar para composição da carga horária necessária (isso sim obrigatório) à complementação do curso. Junto a essa ideia de autonomia vem a de responsabilidade pela sua formação, motivando a tomada de decisões sobre as atividades que queiram participar (IFPA, 2013a, 2013c).

Desse modo, noções importantes são motivadas por meio do currículo complementar, tais como: autonomia, participação, responsabilidade, gestão, decisão. Essas noções contribuem para o desenvolvimento de uma competência específica: gestão da formação (competência destacada por Perrenoud (2000), vide quadro nº 5, p. 121). No PPC de Edificações é visível essa ideia quando descreve: “as atividades complementares em sua concepção, buscam proporcionar a oportunidade de alunos e alunas serem partícipes e responsáveis na gestão de suas formações” (IFPA, 2013c, p. 51).

A gestão da formação sugere um processo de busca constante, necessária no mundo do trabalho atual e, além disso, tem um estreito laço com os valores que são desenvolvidos em algumas estratégias de convencimento do(a) trabalhador(a) no sistema toyotista, tal como os CCQ's.

Responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso acaba retirando a responsabilidade dos atores públicos ou privados. O PPC de Edificações trata a questão assim: “[...] colocando-os como atores principais, responsáveis pela construção de sua formação e, por consequência, do seu sucesso” (IFPA, 2013c, p. 51).

Essa responsabilização acaba interiorizando a ideia de responsabilização pessoal, o que permite com maior facilidade que esse tipo de raciocínio seja empregado em ambiente fabril, responsabilizando o(a) trabalhador(a) pelo sucesso ou fracasso da empresa.

Isso, de fato, vem ocorrendo de longa data na reorganização do trabalho toyotista, sendo perceptível nas estratégias do trabalho em equipe, no qual trabalhadores(as) competem intra e intergrupos para ampliar a produção. Nos CCQ's toyotistas, há motivação para a autonomia, participação e cooperação em forma de boas sugestões, que acaba por passar ao trabalhador(a) a noção de gestor da empresa, responsável pelo gerenciamento e, sobretudo, crescimento da empresa (OLIVEIRA, 2004).

As atividades complementares acabam criando um currículo produtivo, como enfatizado no PPC “[...] para diferenciar e complementar o currículo dos estudantes, tornando-os mais competitivos [...]” (IFPA, 2013c, p. 51). A complementação torna-se, assim, algo pragmático, utilitarista, meta de produção, interiorizando a ideia de formação como produção, necessária para o mundo corporativo.

5.3. O CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO DO *CAMPUS* INDUSTRIAL DE MARABÁ: “MAIS DO MESMO”

O curso técnico em eletrotécnica tem como justificativa a necessidade de formação via qualificação de técnicos para atuarem em diversos projetos, empresas, instaladas na região Sudeste do Pará. Dentre as diversas empresas instaladas nessa região, temos aqueles investimentos relacionados ao setor elétrico, mas também, ligados ao setor minero-metalúrgico.

Além da formação para atuar no setor elétrico, o curso de eletrotécnica têm diversas portas de entrada no mercado de trabalho como: prestadoras de serviço, indústrias em geral, atividades de manutenção e automação, indústrias de fabricação de máquinas, componentes e equipamentos elétricos (IFPA, 2012b).

Quanto ao regime letivo, o curso técnico em Eletrotécnica têm 24 meses de duração, considerando a organização de duas turmas de 35 alunos, formando a cada dois anos 70 alunos. Está organizado em quatro eixos temáticos desenvolvidos em regime letivo semestral, estando habilitado para o seu ingresso, todas as pessoas que tiverem concluído o ensino médio. Os eixos e disciplinas podem ser observados a partir da grade curricular no anexo 2.

A composição curricular tem o total de 1690 horas, sendo 1270 horas destinadas às disciplinas comuns e específicas, 120 horas de projetos integradores, 260 horas de estágio supervisionado e 40 horas de atividades complementares. O gráfico a seguir demonstra o percentual que cada componente curricular representa no conjunto de atividades relacionadas ao currículo:

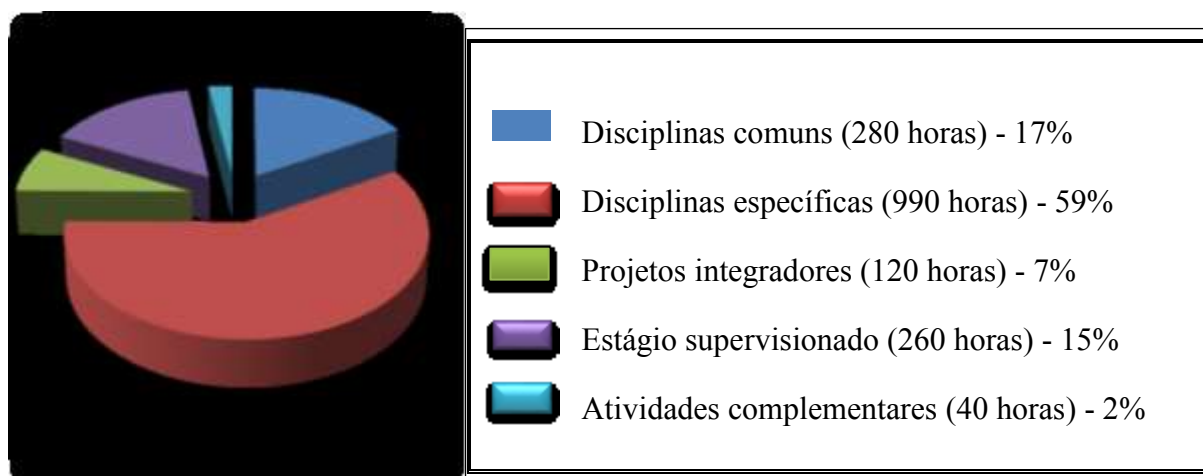


Gráfico 2: Percentual da estrutura organizacional do currículo de Eletrotécnica do *Campus* Industrial de Marabá.

Fonte: IFPA (2012b).

O currículo do curso de Eletrotécnica, enquanto composição guarda mais similaridade do que diferença com a grade curricular do curso de Edificações, dando um peso considerável à parte disciplinar com 76%, ou seja, cerca de dois terços do curso. Isso demonstra a mesma incoerência com o descrito no projeto político pedagógico quando da alusão à ciência pós-moderna.

Mesmo com a similaridade, concernente à composição curricular, guarda uma especificidade no que diz respeito aos projetos integradores que no curso de Eletrotécnica passa a ter maior carga horária com 120 horas, para 40 horas no curso de Edificações.

5.3.1 O PPC de Eletrotécnica: buscando singularidades

Uma das principais empresas que mantem laços com o *Campus* Industrial de Marabá é a Vale. Essa ligação estreita é descrita no próprio PPP do instituto, como também em diversos PPC's (projetos pedagógicos dos cursos). Como visto no PPC de Eletrotécnica, a relação entre o instituto e a vale se define como “parceria” e ao mesmo tempo estratégia contra a vinda de trabalhadores externos à região:

A implantação do Curso Técnico em Eletrotécnica Subsequente ao Ensino Médio foi resultado da parceria entre a Companhia VALE e o IFPA/Campus Industrial de Marabá, haja vista a grande necessidade de mão de obra qualificada para atuar nos Projetos de mineração que seriam implementados em toda a região paraense, bem como no Porto de Itaqui localizado no Estado do Maranhão. Com essa medida, tentava-se minimizar a importação de mão de obra de outros estados, criando oportunidades de trabalho para os jovens que aqui terminavam o Ensino Médio (IFPA, 2012b, p. 6).

Essa parceria é destacável, não só explicitamente quando do “*lobby*” que é feito à Vale citando-a em documentos oficiais constantemente, mas também, quando implicitamente, é enfatizado nos planejamentos a formação em sincronia com os “arranjos produtivos locais” (Cf. IFPA, 2012a, 2012b, 2012c, 2013a, 2013b, 2013c).

Cabe destacar, para não ficar repetitivo, que os PPC's são iguais em algumas partes do corpo do texto, demonstrando a importância que é dada a alguns enunciados que parecem invariáveis. Essa invariabilidade, considerando uma escrita *ipsis litteris*, não demonstra pressa, mas, sobretudo, o peso que é dispensado a alguns temas comuns aos planejamentos dos cursos (IFPA, 2012b, 2012c, 2013c):

a: Os arranjos produtivos locais - formação - Vale;

b: A objetivação a partir de parâmetros comuns relacionados às competências desejáveis;

- c: Os projetos integradores como formação de competências;
- d: A grade curricular específica com elementos do ideário (neo)liberal;
- e: As atividades complementares e o mesmo discurso ideológico da autogestão;
- d: A aferição dos resultados da aprendizagem de competências por meio do processo avaliativo.

O que podemos observar é que o currículo, considerando uma organização textual, com base igualitária, nos diz muito mais do que aparenta. Referem-se ao peso que tem certos empreendimentos na produção do discurso de formação do instituto, demonstrando o sincronismo do processo educacional com os interesses corporativos na região, com vistas a criar uma nova sociabilidade desejada pelo mundo do capital (Cf. ROCHA, 2002; SOUZA, 2010b).

Muito embora a base comum, ressaltamos apenas um elemento que particulariza o corpo textual do currículo de Eletrotécnica: se refere ao considerável aumento do peso dado aos projetos integradores.

Observa-se considerável aumento na quantidade de horas destinadas aos projetos integradores. Poderia caracterizar certa preocupação com os objetivos propostos no planejamento principal do instituto, por meio do PPP, que define como parâmetro a busca pela transformação do paradigma de ciência moderna, elegendo três perspectivas a alcançar-se para conseguir tal objetivo: a inserção da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade (IFPA, 2013a).

Contudo, como destacado anteriormente, a interdisciplinaridade por si só não é capaz de remover essa barreira da fragmentação do saber. E ainda, o “fantasma” da competência e habilidade parece permear todo o vocabulário do planejamento. A presença dele (fantasma) nos PPC’s torna-se a matriz, referencial, como destacado no item que trata dos objetivos dos projetos integradores:

Os projetos integradores procuram estabelecer a ambientação da aprendizagem, estimulando a **resolução de problemas**. Neste Plano, o desenvolvimento de projetos integradores tem por objetivo integrar os conhecimentos do mesmo módulo, promovendo o desenvolvimento de competências, como: a **capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores** necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pelo mundo do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (IFPA, 2012b, p. 13, grifos nossos).

Pelo exposto acima, a perseguição do objetivo de integração dos saberes acaba sendo desconsiderado frente ao discurso anunciado pelos projetos integradores. O desenvolvimento

de uma competência específica parece permear o discurso, aquela que se refere à resolução de problemas, o que corrobora com aquilo que o mundo do trabalho requer dos(as) novos(as) trabalhadores(as), formados a partir da sociabilidade imposta pelo capital na atualidade.

O(A) novo(a) trabalhador(a) precisa ter iniciativa, participação, capacidade de resolução de eventuais problemas que estejam dentro de suas capacidades técnicas, como aqueles além do saber-fazer (Cf. DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000; OLIVEIRA, 2004).

É notória a impregnação da ideologia das competências, pois o PPC de eletrotécnica traz claramente a necessidade de fazer com que o educando “mobilize”, “articule”, “coloque em ação”, competências relacionadas ao saber (conhecimento), saber-ser (comportamentos, atitudes), que possibilite a resolução de problemas relacionados ao mundo do trabalho (IFPA, 2012b).

É recorrente na abordagem dos idealizadores do PPC de Eletrotécnica a propagação do discurso a partir do desenvolvimento de competências, principalmente aquelas relacionadas a mudanças atitudinais. Os projetos integradores, segundo os idealizadores do PPC tendem a buscar formar um “profissional com capacidade de pensar de forma reflexiva, com autonomia intelectual e sensibilidade ao relacionamento interdisciplinar” (IFPA, 2012b, p. 13).

A defesa da abordagem a partir das competências se traduz como uma nova formação do profissional, que passa a ser considerado pelo discurso dominante como aquele que soluciona problemas, tem capacidade de organização, participa da gestão da empresa, colabora com a ampliação da produção e, acima de tudo, trabalha em equipe. As características citadas tem na escola forte aparelho ideológico de reprodução e, especificamente, na educação profissional, forjando um consenso em busca da nova sociabilidade desejada pelo mundo do capital.

5.3.2 Formação técnica e humanística: outro olhar para a formação profissional?

Quando analisamos os PPC's do *Campus* Industrial de Marabá, observa-se que possuem uma base comum, que destaca como principal o currículo incentivando a formação a partir da incorporação de qualidades, habilidades, enfim, competências próprias da formação, como também competências “comuns”, guardando, somente, as especificidades relacionadas ao saber-fazer de cada curso (IFPA, 2012b, 2012c; IFPA, 2013c).

A base comum textual parece implantar a ideia de que todos os cursos têm os mesmos parâmetros de idealização, isto é, competências gerais são definidas como a base do

planejamento - espírito de liderança, empreendedorismo, autonomia, flexibilidade, cooperação e participação, espírito de equipe, iniciativa, autogestão, inovação e criatividade.

Os cursos oferecem o diferencial técnico, que corresponde às habilidades e características próprias ao saber-fazer, por isso que o peso da grade disciplinar ainda é um fator decisivo dentro dos componentes curriculares.

Contudo, chama atenção o destaque ao objetivo de formação, não apenas técnica, mas humanística, em todos os PPC's (IFPA, 2012b, 2012c, 2013c). A formação humanística é uma incógnita, pois se há necessidade dessa terminologia no objetivo dos cursos, é porque o ensino profissional, até então, não considerava o componente humano, ou seja, se definia apenas por noções técnicas. O que então acrescentaria um objetivo a partir da formação humanística na educação profissional?

Segundo os idealizadores dos PPC's, a visão humanística corresponde a mudanças atitudinais no que diz respeito a sensibilidade em relação aos problemas sociais. Os organizadores do currículo do instituto se referem dessa maneira em relação ao objetivo humanístico:

Formação de cunho humanístico que busque por intermédio de disciplinas do currículo e pelas diversas atividades extracurriculares oferecidas, sensibilizar os alunos para questões sociais, políticas, culturais e éticas relativas ao País e às profissões... de uma forma geral. Enfim, busca proporcionar a formação de indivíduos comprometidos com os seus semelhantes e com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e humana (IFPA, 2012b, p. 7).

O comprometimento que se refere a citação acima, demonstra que a educação profissional, até então, com seu viés técnico, na visão dos organizadores do currículo do *Campus* Industrial de Marabá, não corresponde a uma formação que vislumbre o desenvolvimento integral do indivíduo. O enfoque humanístico viria justamente sanar essa problemática, contribuindo para construção de uma sociedade mais justa e humana, como destacado na argumentação dos autores do planejamento (IFPA, 2012b).

Todavia, há no mínimo uma incoerência quando se fala em formação humanística, traduzida em indivíduos comprometidos, ao passo que sobressai um discurso que prega a formação para atender os arranjos produtivos locais, responsáveis por grande parte das desigualdades sociais e injustiças cometidas na região Sudeste do Pará.

Como sabemos parte considerável dos problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais, na região Sudeste do Pará, são consequências diretas ou indiretas do Programa Grande Carajás (PGC), com a instalação da principal empresa responsável pela exploração da

região, a Vale. O instituto perde autonomia, pois ao mesmo tempo em que discursa em torno de uma formação mais humana, tem como patrocinadora a empresa citada; ao passo em que destaca a necessidade uma sociedade mais justa, tem a formação direcionada para as necessidades de mão-de-obra da Vale e todas as empresas atraídas a partir dos investimentos dessa corporação.

É incoerente também a formação humana e ética contida nos PPC's (Cf. IFPA, 2012b, 2012c, 2013c) para atender os investimentos que trazem consequências para o meio ambiente, como aqueles relacionados ao setor energético. As consequências não são apenas ambientais, mas também sociais. Até hoje pessoas lutam para conseguir os direitos negados a partir da instalação dos megaempreendimentos energéticos.

O trabalho escravo na cadeia da siderurgia é um fator que tem repercussão local, nacional e internacional. É no mínimo discutível uma formação humanística que, de algum modo, direta ou indiretamente, contribui para a continuidade do *status quo* na região Sudeste do Pará.

A abordagem curricular do *Campus* Industrial de Marabá demonstra que o discurso da competência é o grande trunfo ideológico usado para convencer e chegar ao consenso desejado pelo mundo do capital. A abordagem a partir das competências tem como foco interiorizar nos educandos algumas noções específicas relacionadas ao mundo do trabalho atual em consonância com a reestruturação produtiva em vista, ou seja, elementos do toyotismo impregnando mentes e práticas de alunos em fase de formação.

É incoerente formar o trabalhador mais humano (como destaca o instituto), para um sistema de trabalho desumano. Pois como destaca Oliveira (2004), o toyotismo de longe se destaca como o sistema de trabalho de maior exploração do(a) trabalhador(a) na história do capitalismo.

Desse modo, podemos afirmar que não há outra formação profissional a partir da iniciativa anunciada de cunho humanístico, por que simplesmente não há enfoque humanístico que possa ser colocado em prática com a vinculação da educação às perspectivas do capital na região. O que há na verdade é a produção de uma nova sociabilidade mercadológica, desejada pelos gestores capitalistas, fundamentada no discurso das competências e habilidades.

A ideologia dominante se encarrega de criar o cenário favorável à expansão das ideias relacionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias, que acabam por se tornar aparentemente o único caminho a trilhar. O processo ideológico se implanta a partir da aprendizagem das competências, por meio da “guerrilha de convencimento” da

necessidade de incorporação e apreensão de saberes que antes não eram necessários (saber-conhecimento, saber-ser), com isso, cria o consenso esperado pelos gestores capitalistas.

Que educação é essa afinal?????

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é algo muito mais complexo do que simples organização de conteúdos visando aplicação no processo de ensino. Se pensarmos em aplicá-lo como conjunto de conteúdos que são organizados com a finalidade de ensinar, apenas, podemos cair no tradicionalismo da teoria curricular com base em fundamentos tayloristas e, como dito no início, será realmente um processo de ensino, de mão única - o professor ensina e o aluno absorve como “esponja”.

De certo modo, muito do que foi discutido enquanto crítica ao modelo curricular até “hoje”, baseia-se no debate contra a posição tradicional de currículo, sobretudo, oficialista, de considerar o currículo dentro da perspectiva tradicionalista (Cf. FREIRE, 1970; GIROUX, 1983, 1986, 1987; APPLE, 2006; SILVA, 92, 95, 96, 2010).

Com esse trabalho, por exemplo, discutimos e analisamos o PPP e os PPC's (Edificações e Eletrotécnica) no que concerne ao currículo do *Campus* Industrial de Marabá e, como resultado, observou-se a construção do currículo com base numa variedade de abordagens curriculares, de modo que, o uso dessa variedade, mesmo que não intencional, foi em que se constituiu o PPP e PPC's.

A variedade que estamos destacando, deve-se à redação no PPP com abordagem tendo como base o discurso enfático da pós-modernidade e fenomenologia. Contudo, o primeiro não se sustenta, pelo fato da organização das composições curriculares dos cursos serem, quase que totalmente, formadas com base disciplinar. O elemento da interdisciplinaridade somente aparece nos projetos integradores, configurando-se numa contribuição pequena no total geral da composição curricular e, ainda, a transdisciplinaridade e consideração dos diversos saberes não estão presentes.

Todavia, é necessário observar que, mesmo não ocorrendo o rompimento da perspectiva de ciência moderna, pela fragmentação observada no currículo, temos uma pincelada de pós-modernismo a partir da discussão específica concernente à abordagem das políticas afirmativas, que nos remete a processos inclusivos, configurando como abordagem que bebe na fonte da teoria curricular multiculturalista liberal (pós-crítica).

Com relação ao aspecto fenomenológico, somente é discutido com o freirianismo, concernente aos temas geradores, metodologia a seguir na organização dos projetos integradores. Mas não cria a imagem de abordagem geral dos cursos a partir da perspectiva de currículo crítica de Freire, com base em elementos fenomenológicos: espaço vivido,

conhecimento intencionado, foco na subjetividade, afetividade, sentimento de pertencimento etc.

A perspectiva de currículo crítica fenomenológica com base freiriana e pós-crítica com aspectos do pós-modernismo servem, apenas, como aparência daquilo que o currículo do *Campus* Industrial de Marabá realmente é.

O que detectamos, de fato, no currículo dos cursos, é a continuidade do fazer científico fragmentado, tendo em vista, quase a totalidade do currículo formado de disciplinas; ainda podemos observar, também, a abordagem das competências e habilidades de Perrenoud (2000), demonstrado por meio do incentivo enfático ao desenvolvimento de competências que extrapolam o saber-fazer. Essas competências estão relacionadas, tanto à necessidade de aquisição de saber-conhecimento (básico), como também, aquelas relacionadas ao aspecto atitudinal, ou seja, relacionamento interpessoal – saber-ser.

O foco desse novo processo educacional envolve o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia, trabalho em equipe, autogestão, polivalência, policognição etc. De modo que sobressai no processo de formação o incentivo a características que nos remete a alguns elementos democráticos, tais como, autogestão, autonomia, gestão da qualidade, gestão da aprendizagem, configurando-se, aparentemente, numa abordagem que tem estreita ligação com os princípios democráticos liberais na educação, posição similar à defendida por John Dewey no movimento escola novista.

Desse modo, temos dois aspectos que são complementares na caracterização do currículo do *Campus*. O primeiro relaciona-se ao desenvolvimento de competências com base em Perrenoud (2000), mantendo estreita ligação com os requisitos da reestruturação produtiva toyotista, ou seja, elementos do ohnismo. O segundo aspecto diz respeito, a nosso ver, à caracterização do currículo do *Campus* como tradicional neo-progressista (ressalta-se como esforço de caracterização) a partir das características ligadas à aparente democracia (liberal) que algumas competências sugerem.

O currículo neo-progressista, com base em elementos democráticos, tem sua incorporação no processo de formação a partir de demandas do mundo produtivo, ligado aos interesses emanados da atual modificação das relações trabalhistas emergentes com o toyotismo.

A aparente democracia, que estamos nos referindo, deve-se ao fato de algumas dessas competências apenas criar sensação de que o(a) trabalhador(a) tem “as rédeas” da situação, ou seja, as empresas criam a ideia de que os(as) trabalhadores(as) administram, trabalham em grupo e decidem, possuem autonomia, no objetivo de criar mecanismos de controle mais

eficazes, tais como, os CCQ's, demonstrando intensificação do controle, em contraposição a implantação de iniciativas democráticas de fato.

Em suma, o currículo do *Campus* está fundamentado numa ciência parcelar, a partir da teoria curricular tradicional neo-progressista, utilizando como subsídios teóricos a aprendizagem por competências de Perrenoud (2000) e características do toyotismo, a partir do Ohnismo. Isso demonstra que o planejamento do *Campus* tem forte vinculação com os propósitos do capital no Sudeste do Pará, pois a fundamentação do currículo tem como aspecto principal, criar consenso em torno dos objetivos de reprodução do capital, a partir da reestruturação produtiva toyotista.

7. REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. **A música índios de Renato Russo e a conquista do novo mundo**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/a-musica-Indios-renato-russo-conquista-novo-mundo.html>> Acesso em: 5 dez. 2012.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. [trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro] - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, C. **O Navio Negroiro**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>> Acesso em: 5 dez. 2012.

ANTONACCI, M. A. M. **A Vitória da Razão? O IDORT e a Sociedade Paulista**. São Paulo: Marco Zero, 1993.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. [trad. Vinicius Figueira]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, R. L. Trabalho, Ideologia e Educação Profissional no Brasil: análise da visão industrial nas décadas de 1930 e 1940. In: SOUZA, J. dos S.; ARAÚJO, R. (org). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Praxis, Massoni, 2010.

BECKER, B. K. **Amazônia**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

BORGES, C. R. C **Através do Brasil**: taylorismos, fordismos e toyotismos. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo: 2004.

BOURDIEU, P. **Economia das Trocas Simbólicas**. [trad. Sergio Miceli]. 6. ed. São Paulo: 2005.

_____. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BRASIL. **Constituição Federal (1937)**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>> acesso em: 5 dez. 2013.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=724044&filename=LegislacaoCitada+-PL+6567/2009>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>
Acesso em: 15 Jun. 2013.

_____. **LDB: Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>> Acesso em: 5 jun. 2013.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>> acesso em: 5 dez. 2013.

_____. **Lei nº 6.545, de 30 de Junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras Providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/477426.pdf>> acesso em: 10 de Jun. 2013.

_____. **Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 15 Ago. 2012.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://sistemas.ifrr.edu.br/pdi/uploads/Decreto%205154%20resoluc_eo%202001.pdf> acesso em: 10 Jul. 2013.

_____. **Parecer 16/99, de 05 de outubro de 1999.** Documento, Brasília, n. 457, p. 3-73, out.1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 10 mai. 2007.

_____. **Ministério do Trabalho e Emprego (MTE):** Programa Nacional de Qualificação. Disponível em: <http://www3.mte.gov.br/casa_japao/qualiprof_historico.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2013.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Brasília: 2000.

CAMPOS, F. de.; MIRANDA, R. G. **A Escrita da História.** 1ª ed. São Paulo: Educacional, 2005.

CANALLI, H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional.** UFPA. Artigo acadêmico. s/d.

CARNOY, M.; LEVIN, H. M. **Escola e Trabalho no Estado Capitalista.** [trad. de Lólio Lourenço de Oliveira]. São Paulo: Cortez, 1987.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 12ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, M. de A. **Geografia do Brasil.** São Paulo: Moderna, 1996.

CONAEPT - **Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1.** 2006, Brasília. Anais, Brasília: MEC, 2006.

CONGÍLIO, C. R. **Reestruturas do Capital e Políticas de Estado:** repercussões no trabalho e na educação básica. São Paulo, Lutas Sociais, n. 24, p. 31-43, 1º sem. 2010. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/neils/downloads/03-Celia%20Regina%20Congilio.pdf>> acesso em: 05 Dez. 2013.

_____. **Taylorismos, fordismos e toyotismos:** mineração, siderurgia e luta de classes na Amazônia. VI Congreso Latinoamericano de Ciencia Política organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Quito: 2012.

CORAZZA, S. **O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo:** razão e obscurantismo da educação. Seminário do fim-de-tarde das segundas-feiras. Faculdade de Educação, UFRGS, Mimeo, 1994.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso:** O Modelo Japonês de Trabalho e Organização. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

CORSETTI, B. A Análise Documental no Contexto da Metodologia Qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. In: **UNirevista - Vol. 1**, nº 1: 32-46 (janeiro 2006).

CORREIA, R. L. (ORG). **Geografia:** Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

COSTA, R. H. **O Mito da Desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. – 5 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CUNHA, L. A. **O ensino industrial na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp, 2005.

DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. **Competências, Habilidades e Currículos de Educação Profissional:** Crônicas e Reflexões. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

DELUIZ, N. **O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação:** implicação para o currículo. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>> Acesso em: 10 mai. 2007.

DOBB, M. H. **A Evolução do Capitalismo**. [trad. Manuel do Rêgo Braga; ver. Antônio Monteiro Guimarães Filho, Sérgio Gões de Paula]. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. [trad. Tomaz Tadeu da Silva]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALCON, F. J. C. **Mercantilismo e Transição**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. **Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

FERREIRA, J. P. M. H.; FERNANDES, L. E. de O. **Nova História Integrada**. Campinas – São Paulo: Companhia da Escola, 2005.

FILHO, J. B. da S. et al. **Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia**. São Paulo: IBEP, 2005.

FLORÊNCIO, P. L. de O. **A nova configuração da educação profissional no contexto da reestruturação produtiva no mundo do trabalho**. Artigo acadêmico, 200?. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AP04.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FRANCO JUNIOR, H.; PAN CHACON, P. **História econômica geral**. São Paulo: Atlas, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**. 1978

GARCIA, S. R. de O. O Fio da História: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**. Subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel**. São Paulo: Editorial Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Graal, 1991.

HALL, S. **“Identidade cultural e diáspora”**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996: p.68-75.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio: DP&A, 1998.

HÉBETTE, J. Estado e os movimentos migratórios. In: _____. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004. Vol. I (p. 355-366).

HEGEL, F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1988.

HOBBS, T. **Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HOLANDA, F. U. X. de. **Do Liberalismo ao Neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente**. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 316p.

IBANHES, L. C. **O discurso político-ideológico e o projeto racionalizador do instituto de organização racional do trabalho - IDORT - na década de 1930**. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos: 1992.

IFPA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará). **Ensino e Missão**. Disponível em: <<http://www.industrialmaraba.ifpa.edu.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2012a.

_____. **Plano pedagógico do curso de Eletrotécnica subsequente ao ensino médio**. Marabá, 2012b.

_____. **Plano pedagógico do curso de Mecânica subsequente ao ensino médio**. Marabá, 2012c.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Campus Industrial de Marabá**. Marabá, 2013a.

_____. **Plano de Desenvolvimento do Campus Industrial de Marabá – IFPA (2014-2018)**. Marabá, 2013b.

_____. **Plano Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Subsequente ao Ensino Médio**. Marabá, 2013c.

IMAGEM 1- **Partilha da África**. tam. original 366 × 284 (Mesmo tamanho), 28KB, tipo jpg. Disponível em: <historiandonanet07.wordpress.com>. Acesso em: 23 mar. 2013.

JAPIASSÚ H.; MARCONDES. D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. atual. – Rio Janeiro: Zahar, 2006.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. [trad. Maria Cecília França] – 4. ed. – Campinas, SP: Papirus, 1997.

LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento**. [trad. Juarez Guimarães e Suzanne Felice Léwy]. – 9. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974. [edição brasileira: São Paulo: Martins Fontes, 2003].

_____. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências humanas, 1979.

MANIFESTO. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> acesso em: 05 Dez. 2013.

MARCUSE, H. **Razão e Revolução**. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

MARTINS, R. N. **Geografia e Prostituição: um estudo do espaço da prostituição em São Domingos do Araguaia-PA, 2004 – 80 f.** Monografia (Licenciatura em Geografia) UFPA: Universidade Federal do Pará.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. [trad. e introd. de Florestan Fernandes]. 2.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008

_____. **O Capital**. Edição condensada. [trad. Gesner de Wilton Morgado]. Rio de Janeiro: Melso, 1978.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro 1: O Processo de Circulação do Capital - vol. II**. [trad. Reginaldo Sant’Anna]. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

_____. **Manuscritos Econômicos –Filosóficos de 1844**. Lisboa: Avante, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. [trad. Pietro Nasseti. Org. Silvio L. Sant’anna]. São Paulo: Martin Claret, 2000.

_____. **A Ideologia Alemã**. [trad. org. prefácio e notas – Marcelo Backes]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. [trad. Isa Tavares]. São Paulo: Bomtempo, 2008.

MEYER, J. W. **Os Efeitos da Educação como uma Instituição: Teoria e Educação**, 3, 1991.

MORAES, A. C. **Bases da Formação Territorial do Brasil: o Território Colonial Brasileiro no “Longo” século XVI**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOREIRA, I. **Geografia: A construção do Espaço Global**. São Paulo: Ática, 2007.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OHNO, T. **O Sistema Toyota de Produção**. Além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, A. U. Geografia e Ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F & OLIVEIRA, A. U. (Orgs). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, E. **Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

PACHECO, R. G.; MENDONÇA, E. F. **Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da educação**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. 88 p.

PATRÍCIA, E. et al. Institutos Federais no Contexto da Cidade de Marabá. In. **CONFRONTEIRAS**. Universidade Federal do Pará, Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia e Tocantins. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mudança Social no Sudeste Paraense – GEPEMSSP – n. 1. (2011) – Marabá: FCSAT/UFPA, 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. [trad.: Patrícia Chittoni Ramos]. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, F. **Mar Português**. Disponível em: <<http://www.astormentas.com/pessoa.htm>> Acesso em 05 dez. 2012.

PICHELLI, V. **O Idort enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil (1930-1944)**. Tese Doutorado, FE/Unicamp, Campinas, 1997.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

POULANTZAS, N. **As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REZENDE FILHO, C. **História Econômica Geral**. São Paulo: Contexto, 1991.

RIBEIRO, M. A. et al. (Org). **Território e Prostituição na Metrópole Carioca**. 1ª ed. São João de Meriti, Rio de Janeiro: Ecomuseu Fluminense, 2002.

ROCHA, G. O. da R. **A Geografia Escolar e a Consolidação do Projeto Neoliberal no Brasil**. Belém: Mimeo, 2002.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Vozes, Rio de Janeiro: 2006.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social e outros escritos**. São Paulo: Cultrix, 1980.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. [trad. Newton Ramos de Oliveira]. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1991.

SACK, R. D. *Human territoriality – Its theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, M. et al. **O Papel Ativo da Geografia: um manifesto**. Florianópolis: XII Encontro Nacional de Geógrafos, 2000.

SCHULTZ, T.W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. [trad. Marco Aurélio de Moura Matos]. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 250p.

SENAC. **A educação profissional no contexto da educação**. Disponível em: <www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm>. Acesso em: 9 mai. 2007.

SHIMIZU, K. *Le toyotisme*. Paris: La Découverte, 1999.

SILVA, J. C. da. O Conceito de Território na Geografia e a Territorialidade da Prostituição. In: ANGELO, M. (org). **Território e Prostituição na Metrópole Carioca**. 1ª ed. São João de Meriti, Rio de Janeiro: Ecomuseu Fluminense, 2002.

SILVA, T. T. da. **O que Produz e o que Reproduz em Educação: ensaios de Sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Identidades Terminais: as transformações na política da Pedagogia e Pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOUZA, F. H. de M. (2008a). **Estratégias do Banco Mundial e Definição de Políticas Educacionais no Brasil 1**. *PUCVIVA*, n. 14, São Paulo. Disponível em <www.apropucsp.org.br/revista/r14_rl4.htm>. Acesso em: 15 Fev. 2014.

SOUZA, J. dos S. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, J. dos S; ARAUJO, R; NOMA, A. K. (org). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Práxis: Massoni, 2010b.

SOUZA, M. J. L. de. O Território: Sobre Espaço e poder, Autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; COSTA, P. C. da; CORREA, R. L. **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2010a (p. 77–115).

SOUZA, R. F. de. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX: Ensino primário e Secundário no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008b.

TEIXEIRA, E. **As Três Metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** Belém: Grapel, 2000.

TRENTINE, M. Pesquisa Quanti-Qualitativa. In: **10º Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem**, 1999, Gramado. Anais. Rio Grande do Sul: Associação Brasileira de Enfermagem, 1999.

TZU, S. **A Arte da Guerra.** Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

VESENTINI, J. W. **Novas Geopolíticas.** São Paulo: Contexto, 2004.

WEINSTEIN, B. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964.** CDAPH-IFAN, São Paulo: Cortez, 2000.

WITTACZIK, L. S. **Educação Profissional no Brasil: Histórico.** SENAIsc-Jaraguá do Sul. E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º. sem., 2008.

ANEXOS

Anexo 1: Grade curricular do curso de Edificações subsequente ao ensino médio

EIXOS TEMÁTICOS	MÓDULOS	DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
SOCIEDADE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	1º MÓDULO			380
		1	METODOLOGIA CIENTÍFICA	
		2	PORTUGUÊS INSTRUMENTAL	30
		3	INFORMÁTICA BÁSICA	30
		4	INGLÊS INSTRUMENTAL	30
		5	DESENHO TÉCNICO	60
		6	RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS	60
		7	TÓPICOS DE MECÂNICA DOS SOLOS	60
		8	TÓPICOS DE CARTOGRAFIA E GPS	60
		9	PROJETO INTEGRADOR I	10
2º MÓDULO				390
10	HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO	30		
11	ORGANIZAÇÃO E NORMAS DO TRABALHO	30		
12	TOPOGRAFIA	60		
13	DESENHO ASSISTIDO POR COMPUTADOR I	40		
14	ESTABILIDADE DAS CONSTRUÇÕES	40		
15	MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO I	40		
16	TECNOLOGIA DE OBRAS DE INFRAESTRUTURA	60		
17	DESENHO DE ARQUITETURA	80		
18	PROJETO INTEGRADOR II	10		
CIDADANIA E MUNDO DO TRABALHO	3º MÓDULO			370
19	GESTÃO DA QUALIDADE	30		
21	TECNOLOGIA DE OBRAS DE SUPRAESTRUTURA E ACABAMENTO	80		

22	INSTALAÇÕES HIDROSANITÁRIAS	80
23	LEVANTAMENTO TOPOGRÁFICO PLANIALTIMÉTRICO	60
24	DESENHO ASSISTIDO POR COMPUTADOR II	40
25	MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO II	40
26	PROJETO INTEGRADOR III	10
PESQUISA TECNOLÓGICA	4º MÓDULO	360
27	EMPREENDEDORISMO	30
28	INSTALAÇÕES ELÉTRICAS E COMUNICAÇÕES	80
29	ESTRUTURA E DESENHO DE ESTRUTURA	80
30	PLANEJAMENTO E CUSTO DE OBRAS	80
31	TÓPICOS DE FUNDAÇÕES	40
32	TECNOLOGIA DO CONCRETO E ARGAMASSA	40
33	PROJETO INTEGRADOR IV	10
TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS		1460
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		250
PROJETOS INTEGRADORES		40
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		40
TOTAL GERAL		1790

Fonte: IFPA (2013c).

Anexo 2: Grade curricular do curso de Eletrotécnica subsequente ao ensino médio

EIXOS TEMÁTICOS	MÓDULOS	DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
SOCIEDADE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	1º MÓDULO			250
1		METODOLOGIA CIENTÍFICA	40	
2		PORTUGUÊS INSTRUMENTAL	30	
3		INFORMÁTICA BÁSICA	30	
4		INGLÊS INSTRUMENTAL	30	
5		ELETROTÉCNICA BÁSICA	90	
6		PROJETO INTEGRADOR I	30	
2º MÓDULO				390
7		HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO	30	
8		ORGANIZAÇÃO E NORMAS DO TRABALHO	30	
9		INSTALAÇÕES ELÉTRICAS PREDIAIS	60	
10		INSTALAÇÕES ELÉTRICAS INDUSTRIAIS	60	
11		INFORMÁTICA APLICADA I	30	
12		ELETROTÉCNICA APLICADA	60	
13		MEDIDAS ELÉTRICAS	60	
14		INFRAESTRUTURAS DE REDES LÓGICAS	30	
15		PROJETO INTEGRADOR II	30	
CIDADANIA E MUNDO DO TRABALHO	3º MÓDULO			390
16		GESTÃO DA QUALIDADE	30	
17		ÉTICA E CIDADANIA	30	
18		INFORMÁTICA APLICADA II	30	
19		AUTOMAÇÃO PREDIAL	30	
20		ELETRÔNICA INDUSTRIAL	60	
21		GERENCIAMENTO DE SISTEMA DE ENERGIA	30	
22		MÁQUINAS ELÉTRICAS I	90	

23	ACIONAMENTOS E COMANDOS	60
24	PROJETO INTEGRADOR III	30
PESQUISA TECNOLÓGICA	4º MÓDULO	360
25	EMPREENDEDORISMO	30
26	NOÇÕES DE INSTRUMENTAÇÃO	30
27	MÁQUINAS ELÉTRICAS II	60
28	MANUTENÇÃO DE SISTEMAS DE ENERGIA	30
29	AUTOMAÇÃO POR CLP	60
30	GERAÇÃO DE ENERGIA	30
31	PROTEÇÃO DE SEP (SISTEMAS ELÉTRICOS DE POTÊNCIA)	30
32	ELEMENTOS DE SISTEMAS DE POTÊNCIA	60
33	PROJETO INTEGRADOR IV	30
TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS		1270
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		260
PROJETOS INTEGRADORES		120
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		40
TOTAL GERAL		1690

Fonte: IFPA (2013c).