

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

Claudio Rodrigues do Nascimento

**A DIALÉTICA NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA: O MOVIMENTO
DOS SUJEITOS A PARTIR DE UMA ESCOLA TÉCNICA INDUSTRIAL
EM DIREÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO**

Santa Maria, RS
2018

Claudio Rodrigues do Nascimento

**A DIALÉTICA NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA: O MOVIMENTO DOS
SUJEITOS A PARTIR DE UMA ESCOLA TÉCNICA INDUSTRIAL EM DIREÇÃO
AO MUNDO DO TRABALHO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS
2018

Claudio Rodrigues do Nascimento

**A DIALÉTICA NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA: O MOVIMENTO DOS
SUJEITOS A PARTIR DE UMA ESCOLA TÉCNICA INDUSTRIAL EM DIREÇÃO
AO MUNDO DO TRABALHO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 26 de novembro de 2018.

Liliana Soares Ferreira, Dr. (UFSM)
(Orientadora)

Álvaro Luiz Moreira Hypólito, Dr. (UFPEL)

Guilherme Howes Neto, Dr. (UNIPAMPA)

Célia Tanajura Machado, Dr. (UNEB)

Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)

Mariglei Severo Maraschin, Dr. (UFSM)

Rodrigo Cardozo Fuentes, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS,
2018

AGRADECIMENTOS

À UFSM e ao CTISM pela possibilidade de conviver entre o trabalho e a educação; ao CE - PPGE, na Linha de Políticas Públicas e Práticas Escolares. Aos professores, que, além de incentivarem, estiveram disponíveis e solícitos na elaboração, na construção e na produção de outras possibilidades e sentidos para o conhecimento.

À minha orientadora, professora Liliana Soares Ferreira, pela orientação e amizade; pois, no decorrer do tempo, no percurso da vida e seus desdobramentos, que superpostos, nos fragilizam e nos fortalecem, mantivemos um construtivo e qualitativo transcurso de sermos e nos tornarmos (mais) humanos! Muito obrigado.

Aos professores Álvaro, Célia, Guilherme, Jorge, Mariglei e Rodrigo que aceitaram participar da banca avaliadora e dispenderam de tempo, para realizar a leitura e contribuir com apontamentos importantes para encorpar academicamente este trabalho. Faz-se necessário um agradecimento especial, ao professor Álvaro Luiz Moreira Hypólito, pelas valiosas contribuições e disponibilidade de estar aqui conosco. A professora Célia Tanajura Machado pôs assegurar que eu destacasse o “menino da esmeralda”, mantendo-o vivo na produção das fronteiras da convivência. Ao professor Jorge Luiz da Cunha, que, para além das problematizações e debates nos encontros durante o curso no CE, esteve junto na caminhada por uma Universidade mais plural, democrática e produtora de conhecimentos. Ao professor Guilherme Howes Neto pelas sugestões e contribuições que enriqueceram academicamente este trabalho.

Aos colegas de EBTT, Professores Rodrigo Cardozo Fuentes e Mariglei Severo Maraschin, que muito me incentivaram nesse processo e sempre estiveram ao meu lado. Aos colegas do grupo Kairós, pelos debates teóricos, em seus mais variados momentos, e, sobre os mais diversos e polêmicos temas que se sobrepõem e convulsionam as relações entre a Educação e o Trabalho, e que determinam, invariavelmente, a construção sócio histórica dos sujeitos junto às suas fronteiras da convivência.

Aos meus pais, entre a resignação e a indignação, na luta pela sobrevivência desde muito cedo; se lá em casa o lema era “escolarização acima de tudo”, então eles venceram através dos filhos e estão redobrando a vitória na realidade dos netos. O trabalho deles se metamorfoseou e se concretizou na nossa escolarização. O Jairo

esteve sempre presente nestas etapas e mudanças; ele sabe o que foram os “ásperos tempos”; a luz do túnel brilha, agora, através dos netos do casal Anna Maria e Noé.

A Sara pelo apoio incondicional nesta etapa. Sobre àqueles que “moram na mansão do amanhã”; não me atreverei nem mesmo a sonhar. À Giovanna, o Daniel e a Ana Paula são uma extensão da alma, portanto, o que dizer se não me pertencem, possuem os próprios pensamentos, são como “flechas vivas”!

A Escola, faz com que a educação se renove e se transforme, possibilitando um melhor acolhimento e possibilidades de permanência aos estudantes. Pode parecer pouco para os trabalhadores em educação, mas é muito para os estudantes, pois esses sujeitos nunca mais serão os mesmos que chegaram ao CTISM; as suas fronteiras da convivência estarão irremediavelmente transformadas. E aos sujeitos que participaram desta pesquisa, que pertencem a este imbricamento da realidade histórica e práxis de vida, a minha respeitosa gratidão. Eles possibilitaram que eu revivesse cada história e as múltiplas parciais-totalidades engendradas pela EPT, que de certo modo, revolucionaram as nossas fronteiras da convivência. O CTISM tornou-se um dos espaços geográficos comuns e possibilitou a produção da realidade do tempo histórico de cada sujeito e de todos, simultaneamente. A materialidade dos seus discursos transformou-se em um estímulo e um compromisso para que eu concretizasse esta pesquisa.

“O passado é uma roupa que não nos serve mais”, é uma dimensão ou uma senda para o imutável. Ele está ali, jungido às nossas memórias, denso e flutuante, porém, habita na casarão das reminiscências, do acontecido; pode-se revisitá-lo, porém não se refaz o momento vivenciado.

Perseu tinha um capacete que o tornava invisível, para perseguir os monstros. Nós, de nossa parte, nos embuçamos com nosso capuz mágico, tapando nossos olhos e nossos ouvidos, para poder negar as monstruosidades existentes (MARX, 2014, p.17).

Nós éramos trabalhados para trabalhar, para a empresa, para a indústria, ... (SUJEITO 10, 1974, 2018).

Mas o mercado está nervoso? (Pesquisador, durante o Grupo de Interlocução, em 18/08/2018). *Eu tento não levar nada do trabalho para casa, o mercado está sempre nervoso, mas tu estás nervoso? Eu não quero adoecer, pois a culpa não é minha ... (SUJEITO 54,2000, 2018).*

Tu passas a vida inteira pensando nisso (trabalho), tu passa a tua vida inteira querendo ter uma vida mais confortável, aí tu vê o professor dizer que tem um monte de atividades, que existe vida após a aposentadoria; e eu não quero ser um zumbi do capital, eu não quero ser um escravo do trabalho, o trabalho deve ser um meio e não um fim (SUJEITO 18,1998, 2018).

[...] E há tempos nem os santos
Têm ao certo a medida da maldade
E há tempos são os jovens que adoecem
E há tempos o encanto está ausente
E há ferrugem nos sorrisos
Só o acaso estende os braços
A quem procura abrigo e proteção
Meu amor!
(Há Tempos – Álbum dois – Legião Urbana – 1989).

RESUMO

A DIALÉTICA NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA: O MOVIMENTO DOS SUJEITOS A PARTIR DE UMA ESCOLA TÉCNICA INDUSTRIAL EM DIREÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO

AUTOR: Claudio Rodrigues do Nascimento

ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

Este estudo vincula-se à Linha de Pesquisa 2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2), do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Grupo Kairós – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, ambos, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. A pesquisa objetivou a análise e a compreensão do movimento e a inserção dos estudantes que realizaram os Cursos Técnicos, nas Modalidades Integrada, Concomitante, Subsequente e Proeja, no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria vinculado a UFSM e que, em sua maioria, ingressaram no mercado-mundo do trabalho. Reconhecendo a dinâmica e a transição ocorrida nos espaços geográficos e tempos históricos percorridos entre a Escola e a Empresa, buscou-se configurar as reais necessidades dos sujeitos envolvidos, desde o estágio até a experiência do mercado-mundo do trabalho. Partiu-se da proposição de que a realização de um curso técnico, pode influenciar decisivamente na configuração das fronteiras de convivência dos sujeitos, determinando as suas reais condições de vida e enfrentamento com o mercado-mundo do trabalho, emprego e empregabilidade. Compreender as fronteiras da convivência entre os sujeitos implica conhecer concretamente a realidade, as formas socioculturais e relações próprias dos e entre os grupos (e os sujeitos) com o qual se passa a coexistir e produzir (se produz) a existência social; nesse espaço denso estão concatenados o trabalho, a educação, os interesses do Estado e dos sujeitos, os desassossegos político-sociais, imposições econômicas, posições filosóficas e ideológicas, em uma teia de pressupostos que circundam historicamente essas fronteiras. Todas estas pretensões e possibilidades estão imersas em um sistema capitalista que jamais deixa de estar ao lado da classe dominante frente aos trabalhadores e operários. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como aporte teórico/metodológico a análise dialética, compreendida como possibilidade crítica de análise dos fenômenos, com base no Materialismo Histórico. A partir de categorias como a educação, o trabalho, a mediação, a práxis, a historicidade e a contradição, realizou-se a análise nos discursos produzidos, através dos questionários e das entrevistas com sessenta e cinco sujeitos. Importa explicitar a realização do Grupo de Interlocação como outro potente espaço de debates e de reconstituição dos embates no entorno das fronteiras da convivência e da dinâmica existente entre a EPT e o mundo do trabalho. A EPT constitui-se no dizer dos sujeitos como um espaço de produção de possibilidades de vida, de emancipação de jovens e adultos, através do movimento de suas realidades vivenciadas e da transformação de saberes. Os sujeitos confirmam a importância da Educação Profissional para o seu ingresso e permanência no mundo do trabalho. Propõe-se que o investimento realizado no âmbito da EPT, possibilite o acesso às diversas áreas de conhecimento, que os cursos sejam integrados ao Ensino Médio, e que o trabalho pedagógico propicie um sentido prático de emancipação e de transformação da sociedade.

Palavras-chave: Trabalho. Educação Profissional. Fronteiras da Convivência.

ABSTRACT

DIALECTICS IN THE BOUNDARIES OF THE COEXISTENCE: THE MOVEMENT OF SUBJECTS SINCE A INDUSTRIAL TECHNICAL SCHOOL IN DIRECTION TO THE WORLD OF WORK

AUTHOR: Claudio Rodrigues do Nascimento

ADVISOR: Liliana Soares Ferreira

This study is related to the research line 2 – Educational Practices and Public Policies, of the Graduation Program on Education, Kairós Group – Group of researches and studies about Work, Education and Public Policies, both, of Federal University of Santa Maria/Rio Grande Sul State/ Brazil. This research aimed at analysis and comprehension of the movement and the insertion of students that carried out educational technical courses, at Santa Maria's Industrial Technical School that, in majority, have entered the world of work. Recognizing the dynamics and the transition that have happened in geographical spaces and historical times of Schools and Companies, this work aimed at setting up the real needs of the subjects involved, since their internship to their experience in the market/world of work. It came from the assumption that making an educational technical course can influence decisively in the configuration of coexistence boundaries among subjects, determining their real conditions of life and the coping with market-world of work, job and employability. Understanding the boundaries of coexistence between subjects implies knowing concretely the reality, the sociocultural forms and relations to and between groups (and subjects) with which coexist and produce social existence. In this dense space are work, education, the interests of the State and of the subjects, political, social, economic impositions, philosophical and ideological positions linked in a network of presuppositions that historically surround these boundaries. All these pretensions and possibilities are immersed in a capitalist system that is on the side of the ruling class against the workers. The research was based on the dialectic analysis, understood as a critical possibility of the phenomena comprehension, based on Historical Materialism. From categories as education, work, mediation, praxis, historicity and contradiction, it was made discourse analysis of the semistructured questionnaire and of the individual interviews with sixty five subjects. It is important to point out the achievement of the interlocution group as an important space of debate and of reconstitution of blows around the boundaries of coexistence and the dynamics between the professional technical education (PTE) and the world of work. The PTE is constituted on the subjects speech as a space of production of possibilities of life, young and adults, through the movement of their lived realities and of transformation of knowledge. The subjects ratify the importance of Professional Education for their joining and permanence in the world of work. It is important that the investments in the PTE scope make possible the joining to the different knowledge fields; that the technical courses were integrated to the Brazilian high school; and that the pedagogical work produce a praxis meaning of emancipation and the transformation of society.

Keywords: Work. Professional Education. Boundaries of Coexistence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Fronteiras da convivência entre os sujeitos | 47 |
| Figura 2 – Estudantes formados por cursos técnicos integrados, concomitantes, subsequentes e proeja, entre 1960 e 2017 | 77 |
| Figura 3 – Proposta do espaço tempo histórico geográfico dos sujeitos | 95 |
| Figura 4 – Crescimento da população de Santa Maria/RS (1950-2010) | 113 |
| Figura 5 – Taxa Anual de Desemprego 2002 – 2016 | 249 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1– História cronológica dos cursos técnicos entre 1970 e 2017 | 74 |
| Tabela 2– História cronológica dos cursos superiores de tecnologia entre 2009 e 2017 | 75 |
| Tabela 3 – Estudantes formados por cursos técnicos integrados, concomitantes, subsequentes e proeja, entre 1960 e 2017..... | 76 |
| Tabela 4 – Crescimento da população de Santa Maria/RS (1950-2010)..... | 112 |
| Tabela 5 – Cronograma de realização da pesquisa..... | 142 |
| Tabela 6 – Sujeitos estudantes que participaram desta pesquisa - por curso e ano de conclusão, entre 1972 e 2015..... | 288 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AIE | Aparelhos Ideológicos do Estado |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNCT | Catálogo Nacional de Cursos Técnicos |
| CTISM | Colégio Técnico Industrial de Santa Maria |
| CONDETUF | Conselho Nacional das Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais |
| DREC | Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| HISTEDBR | Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – SP (UNICAMP) |
| GI | Grupo de Interlocução |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| KAIRÓS | Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico Dialético |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PROEJA | Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA ENTRE OS SUJEITOS | 23 |
| 1.1 | FRONTEIRAS FLUTUANTES ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO | 23 |
| 1.2 | DAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA | 34 |
| 1.3 | NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA ENTRE OS SUJEITOS | 43 |
| 2 | PROPOSTA METODOLÓGICA..... | 51 |
| 2.1 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS: | 51 |
| 2.2 | CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO..... | 85 |
| 3 | CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ‘QUANDO HAVIA GALOS, NOITES E QUINTAIS’ | 147 |
| 3.1 | SINOPSE DO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | 147 |
| 4 | CONCATENANDO OS SUJEITOS DO CAPITALISMO: NAS FRONTEIRAS ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO | 193 |
| 4.1 | TEMPO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ⇔ ESPAÇO GEOGRÁFICO DO TRABALHO | 193 |
| 4.2 | CAPITALISMO, TRABALHO, ESCOLA E SUJEITOS..... | 204 |
| 4.3 | SUJEITOS DO TRABALHO NA ESCOLA DO CAPITAL | 229 |
| 4.4 | (SERIA A) ESCOLA DOS SUJEITOS - UM ESTÁGIO PARA O TRABALHO NO MUNDO DO CAPITAL? ESCOLA DOS SUJEITOS IMERSOS NO TEMPO E NO ESPAÇO DO TRABALHO NOSISTEMA DO CAPITAL | 260 |
| 5 | NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA ENTRE OS SUJEITOS: SINGRANDO ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO | 285 |
| 5.1 | DA PRODUÇÃO DE DADOS | 285 |
| 5.2 | REFLEXÕES DOS SUJEITOS: INTERLOCUÇÕES NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA ENTRE A EPT E O MUNDO DO TRABALHO | 297 |
| 5.3 | À GUIA DA PROVISORIEDADE DE CONCLUSÕES: MOVIMENTOS ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E O MUNDO DO TRABALHO | 303 |
| | REFERÊNCIAS | 329 |
| | ANEXO – PESQUISA: ENTREVISTAS E GRUPO DE INTERLOCUÇÃO | 345 |
| | APÊNDICE 1 – PESQUISA APLICADA AOS SUJEITOS | 349 |
| | APÊNDICE 2 – TERMO DE CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR DA PESQUISA | 363 |

1 FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA ENTRE OS SUJEITOS

1.1 FRONTEIRAS FLUTUANTES ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO

[...] eu considero esses meus quatro anos de escola excelente em todos os sentidos – na participação das aulas, em tudo aquilo que o CTISM me proporcionou; eu não teria como falar da minha história sem considerar a escola” (SUJEITO 07, 1976).

Um dos aspectos fundamentais vivenciados na minha experiência à frente do Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias (DREC) no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM¹ foi a possibilidade de acompanhar os estudantes na busca pelo espaço no mercado-mundo² do trabalho, quer o ingresso ocorresse através do estágio profissional ou do emprego formal. Esse momento representa aquilo que Adalberto Cardoso, ao analisar a transferência da escola para o trabalho, captando a inércia da dinâmica populacional brasileira, considera sociologicamente como

[...] crucial no curso de vida, é especialmente significativo por denotar os mecanismos que delimitam, simbólica e praticamente, os espaços sociais onde se configuram e se negociam as aspirações, projetos, oportunidades de vida e, sobretudo, as identidades sociais de indivíduos e famílias (CARDOSO, 2010, p.269).

¹O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) é uma Escola Técnica Federal vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, que iniciou as atividades em 04/04/1967, com a oferta de cursos Técnicos de Nível Médio em Eletrotécnica e Mecânica (diurnos); ao completar 50 anos, em 2017, o CTISM, disponibiliza dezenove cursos. Oferta três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Eletrotécnica, Mecânica e Informática) e um na modalidade EJA articulado à Educação Profissional (Proeja em Eletromecânica); outros sete cursos técnicos são subsequentes na modalidade presencial e quatro na modalidade a distância – EaD, além de três cursos superiores de graduação (Tecnólogos em Fabricação Mecânica, em Redes de Computadores e em Eletrônica Industrial e um curso de mestrado acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica. Os cursos técnicos profissionalizantes (nas modalidades subsequentes) possuem carga horária média de 1.600 horas e têm uma duração de dois anos, mais o estágio. O curso técnico integrado profissionalizante voltado a educação de jovens e adultos (Proeja) possui uma duração de três anos e carga horária de 2.815 horas (sendo 400 horas previstas para o estágio); os cursos técnicos integrados ao ensino médio possuem duração de três anos e uma carga horária média em torno de 3.500 horas, inclusas aquelas destinadas ao estágio profissional. Disponível em www.ufsm.br/ctism. Acesso em 18/07/2017.

² Considero que o emprego do termo mercado de trabalho é uma redução ideológica hegemônica da classe dominante; o mundo do trabalho se configura muito mais amplo e denso através do autores com quem dialogo nesta pesquisa. O termo mercado-mundo do trabalho parece evidenciar, com maior sentido, a totalidade da dimensão e a importância para a concretização das fronteiras da convivência dos sujeitos, do movimento existente entre a Educação Profissional e o mercado-mundo do Trabalho, no contexto da sociedade capitalista. No texto, as categorias teóricas propostas emergem, são explicitadas e ficam concretizadas pelas experiências práticas dos sujeitos.

Na condição de Diretor do DREC (2002-2006) e de Diretor Geral do CTISM (2006-2010) pude vivenciar e observar os malabarismos e as nuances dos discursos produzidos pelas empresas e indústrias, através de seus representantes de recursos humanos, com o objetivo de “recrutar colaboradores”. Nesse aspecto, o sentimento que angustiava o coletivo de servidores dessa área na Escola era a perspectiva de garantir, ao máximo, vagas de estágio e/ou emprego aos estudantes ou egressos, mas, ao mesmo tempo, possibilitar uma qualidade de transferência entre a Escola Técnica e o mundo do trabalho. Se o momento e o sentido do estágio profissional são destinados para o aprendizado do estudante através da prática supervisionada, este movimento serve também para apresentar-lhe à realidade da lógica do mercado-mundo do trabalho, e também para agregar um processo de amadurecimento à vida do sujeito. O saber e o saber-fazer estão inter cruzados, mesmo que possam parecer antagônicos como um constructo conceitual. A reciprocidade entre a teoria escolar e a atividade teórico-prática no mundo do trabalho evidencia a importância do estágio no Ensino Profissional Técnico.

No movimento da execução de um trabalho, existem limiares conexos de inter-relações entre o conhecimento acadêmico (teórico-prático) e a sua aplicação prática seja em projetos e plantas fabris, na supervisão de equipes, na execução de serviços técnicos, na fabricação ou manutenção industrial. Configura-se nessa ponte, estágio-mundo do trabalho, um momento dialético que concatena revisões, permutas e reorientações na produção intelectual do estudante-trabalhador. Como afirmou o sujeito³ 46 (1982) sobre aquele momento vivenciado:

[...] o estágio foi o que abriu bastante os horizontes, eu vim do interior (região da quarta colônia de imigração italiana no RS), fui trabalhar (estagiar) em telefonia e nunca havia telefonado na minha vida ... (SUJEITO 46, 2018).

O trabalho e a educação são centrais nessa discussão, mas interagem, entrecruzam, se inter-relacionam e conflitam com diversas variáveis e lugares sociais

³ Destaco ao longo do texto, as afirmações dos sujeitos entrevistados e que produziram, através dos discursos, a realidade do contexto escolar, da sua transferência em direção ao mundo do trabalho e das suas experiências históricas enquanto estudantes-trabalhadores, imersos no contexto do capital. Tratam-se de 65 sujeitos que responderam aos questionários individuais propostos na pesquisa, bem como foram entrevistados, afim de propiciar uma base concreta na produção de dados entre a educação (EPT) e o mercado-mundo do trabalho. Posteriormente, o material produzido foi submetido a uma reunião com o Grupo de Interlocução, o que será exposto no decorrer deste trabalho.

existentes na vida cotidiana dos sujeitos. Nessas dimensões e espaços densos, que orbitam, envolvem e obnubilam historicamente as fronteiras da convivência social entre os sujeitos, existem possibilidades e apropriações de toda a ordem, pois imbricam-se o trabalho, a educação, os interesses dos sujeitos e do Estado, determinações políticas, desassossegos sociais, prescrições econômicas, práticas filosóficas e ideológicas, em um vasto e complexo retalho de conjecturas humanas. A perspectivas dos sujeitos¹⁷ (1983) e 11 (2010) também são reveladoras de que

[...] os eventos, as gincanas, as viagens de estudo, trabalho em equipes, responsabilidade com os laboratórios, tu vai sair mais cedo para o mercado de trabalho e tudo isto era passado pelos professores; eu acho que a pessoa fica madura mais cedo, a pessoa tem que cumprir horário, ter responsabilidade, ela vai trabalhar cedo ... (SUJEITO 17, 2018).

[...] para a minha vida a Educação Profissional me ensinou a se relacionar com as pessoas, enfrentar o dia a dia no lado profissional, a utilizar os EPIs, as normas de segurança; a relação aluno professor no CTISM era boa e entre os colegas também. Eu fiz estágio na empresa "P", com a orientação de dois técnicos em segurança do trabalho, que eram contratados e me auxiliavam nas tarefas (SUJEITO 11, 2018).

Uns mais e outros menos, dependendo do local onde vive o sujeito, do histórico familiar, dos enfrentamentos e das perspectivas na infância, do grau de instrução dos pais, do acesso à educação e ao contexto social, enfim uma pluralidade qualitativa e quantitativa de parâmetros e condições socioeconômicas, que irão delimitar e denunciar as possibilidades concretas dos sujeitos ao longo da construção do ser social. Esse momento vivenciado entre a escola e o trabalho pode se transformar, assim, no tempo exato de escolher e agir, isto é, no tempo de redimensionar as fronteiras da convivência, abarcando oportunidades e construindo possibilidades de vida. Compreender as fronteiras da convivência (social) implica conhecer concretamente os valores, as atitudes, as correlações, enfim, formas socioculturais e relações próprias dos e entre os grupos (e os sujeitos) com o qual se passa a coexistir e produzir (se produz) a existência social; nesse espaço extremamente denso, envolvente e nebuloso, estão concatenados trabalho, educação, interesses do Estado e dos sujeitos, inflexões políticas, desassossegos sociais, imposições econômicas, posições filosóficas e ideológicas, em uma extensa teia de pressupostos humanos que circundam historicamente essas fronteiras. Todas as pretensões e possibilidades estão imersas em um sistema capitalista, que ora é mais neoliberal, ora assume uma roupagem neodesenvolvimentista, mas que jamais deixa de estar ao lado da

burguesia, dos grandes conglomerados econômicos e dos detentores do capital, resguardando os seus interesses e a sua hegemonia perante à classe trabalhadora, aos operários, aos precariados e expropriados.

Logo, essa pesquisa também incorpora uma pretensão de encontrar respostas às demandas e aos questionamentos surgidos no KAIRÓS⁴ – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que é coordenado pela professora orientadora deste estudo e um polo do HISTEDBR⁵ da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas - SP.

Com a mudança ocorrida na Rede Federal, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 29 de dezembro de 2008 (Lei Federal 11.892), todas as unidades foram convocadas a implementarem diversos cursos e programas, e, conseqüentemente, a Escola Técnica Industrial vinculada à UFSM onde trabalho há mais de 29 anos, se posicionou frente à política proposta pela SETEC-MEC. Neste momento histórico, em se tratando de uma Escola Técnica vinculada, também ocorreram possibilidades de expansão e implantações de novos Cursos Técnicos – Integrados, Subseqüentes e Proeja – bem como os Cursos Superiores de Tecnologia e Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Vivenciei uma trajetória de lutas e contribuições nos programas de formação de professores, nas propostas de cursos para o ensino técnico e profissional, desde que ingressei em 1989, trabalhando como professor no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – passando por experiências como Coordenações de Cursos Técnicos, Dirigente Sindical da categoria, Diretor de Departamento, e entre 2006-2009-2013, assumindo, respectivamente, mandatos eletivos, para Diretor e Vice-Diretor da referida Escola Técnica, estive próximo e envolvido com as demandas do ensino técnico e

⁴ A escolha do nome Kairós deve-se a dois aspectos essenciais para o Grupo: a) evidenciar os sentidos que impregnam as atividades e a convivência entre os pesquisadores; b) evidenciar o aporte teórico-metodológico com a qual se produz conhecimento, cuja base é marxista. Os gregos antigos usavam duas palavras principais para tempo: a) Chronos, o tempo mensurável, utilizado, cotidianamente, para obter fins, gerando o cansaço e afastamento dos desejos. Diferentemente; b) Kairós é o tempo da oportunidade. Literalmente, significa momento magicamente oportuno para escolher e agir. Disponível na página eletrônica: http://w3.ufsm.br/kairos/?page_id=15 (Acesso em 10/04/2017).

⁵ HISTEDBR é um Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil da Faculdade de Educação – UNICAMP, coordenado pelo pesquisador e professor Dermeval Saviani, que conta, atualmente, com trinta e oito (38) grupos de estudos e quatro (4) grupos de trabalhos temáticos espalhados por todo o país. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/index.html> (Site acessado em 10/04/2017).

profissional. Na condição de Diretor do CTISM estive participando e envolvido nas discussões sobre o ensino profissional junto ao Conselho Nacional das Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais (CONDETUF) durante quatro anos. Trabalhei também como Vice-Presidente do CONDETUF, entre 2009 e 2010, o que me possibilitou participar ativamente dos debates e reuniões sobre à Educação Profissional e Tecnológica⁶ junto à Secretaria Educação Profissional e Tecnológica do MEC. De todas essas experiências, percebo como são controversos e complicados os objetivos na construção de um entendimento, dentro da Rede Federal, da importância de atender aos trabalhadores e estudantes (sujeitos jovens e adultos) e de quão movediça é a tarefa de promover a compreensão e o comprometimento dos professores (e dos trabalhadores em educação) com a formação inicial e continuada, com a “qualificação e a capacitação” profissional integral (de jovens e adultos) voltada ao mundo do trabalho. Pelo trabalho desenvolvido na Educação Profissional e na condição de Diretor do CTISM, entre os anos de 2006 e 2010, pude participar diretamente na implementação do Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja - 2007) no Colégio Técnico Industrial vinculado à UFSM, bem como do Curso de Especialização (2007) para professores do PROEJA, financiado pela SETEC/MEC e gestado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com a UFSM.

Partindo desse envolvimento histórico com a Educação Técnica e Profissional, esse trabalho de pesquisa foi organizado em capítulos, com seções especificadas em cada um deles. O materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política, entendidos como pilares do Marxismo, possibilitam envolver e conhecer a

⁶A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. A EPT prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Dentre as várias possibilidades, destacam-se como exemplos a articulação da EPT com a modalidade da educação de jovens e adultos, em caráter preferencial, segundo a LDB; e a educação básica no nível do ensino médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou Inter complementar – concomitante na forma e integrado no conteúdo) e na forma subsequente. Com esta concepção, a LDB (*vigente*) situa a educação profissional e tecnológica na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227 da Constituição Federal, ao incluir o direito a “educação” e a “profissionalização” como dois dos direitos que devem ser garantidos “com absoluta prioridade”. Acesso em 21/09/2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>.

historicidade e o comportamento social, político e filosófico dos sujeitos, com as ações concretas produzidas nas convivências humanas, imersas nas fronteiras do entrelaçamento entre o trabalho e a educação. Essas duas categorias configuram através de sua correlação e cumplicidade, possibilidades de mudança e permanência na vida dos sujeitos, o que procuro apreender e expor ao longo do texto. A priori, são apresentadas outras categorias (teóricas) que foram referendadas pelo discurso e prática dos sujeitos, e que, após as entrevistas e as análises, foram aprofundadas ou até mesmo permutadas por outras mencionadas pelos estudantes – trabalhadores participantes da pesquisa. O materialismo histórico foi elaborado basicamente por Karl Marx, derivando da compreensão de que a vida dos seres humanos em sociedade é estruturada nas suas produções materiais e nas correlações sociais concretas. A respeito da historicidade humana que Marx havia assinalado que

[...] quanto mais remontamos na história, melhor aparece o indivíduo, e, portanto, também o indivíduo produtor, como dependente e fazendo parte de um todo mais amplo; em primeiro lugar, de uma forma ainda muito natural, de uma família e de uma tribo, que é a família desenvolvida; depois, de uma comunidade sob suas diferentes formas, resultado do antagonismo e da fusão da tribo. E somente ao chegar ao século 18 e na “sociedade burguesa” é que as diferentes formas das relações sociais se erguem diante do indivíduo como um simples meio para os seus fins privados, como uma necessidade exterior. Porém, à época que produz esse ponto de vista, o do indivíduo isolado, é precisamente aquela na qual as condições sociais (gerais desse ponto de vista) alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento (MARX, 2008, p. 238-239).

Nessa perspectiva da história de vida é que entendo fundamental a interlocução com os sujeitos a fim de compreender as influências, as nuances e as particularidades que interferem no contexto social, econômico e político de suas vivências individuais e coletivas. Entender como se produziram as relações familiares, a realidade vivenciada na comunidade de origem, evidenciando a trajetória humana até a chegada ao universo das correlações oscilatórias (e até mesmo entrópicas⁷) entre a educação e o trabalho, tornam-se essenciais para a compreensão do movimento de transferência ocorrido entre a escola e o mundo do trabalho. Nessa dinâmica, durante

⁷A entropia é definida como a medida da desordem ou imprevisibilidade de um sistema; considerando o grau de desigualdade social em que sobrevivem e coexistem os sujeitos no Brasil e que é periodicamente denunciado pelos relatórios de ONGs, da ONU, OXFAM e outros, procura-se no decorrer da pesquisa, encontrar evidências concretas que contribuam para essa realidade que aproxima e afasta concomitantemente as pessoas dessa relação pendular entre o trabalho e a educação.

todo o percurso da pesquisa, surgiram e foram reveladas as categorias e as dimensões que interferiram, e, como cada uma dessas variáveis contribuiu isoladamente ou conjuntamente, em movimentos de fluxo e refluxo, na construção da trajetória dos sujeitos históricos. No discurso sobre a tumba de Marx, Frederico Engels registrou que:

[...] assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana; o fato tão simples, porém oculto até ele sob a mazela ideológica, de que o homem necessita, em primeiro lugar, comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de fazer política, ciência, arte, religião, etc.; que, portanto, a produção dos meios de vida imediatos, materiais, - e, por conseguinte, a correspondente fase econômica do desenvolvimento de um povo ou de uma época - é a base a partir da qual se desenvolveram as instituições políticas, as concepções jurídicas, as ideias artísticas e inclusive as ideias religiosas dos homens e de conformidade com o que devem, portanto, ser explicadas e, não ao contrário, como até então se vinha fazendo (OHLWEILER, 1985, p.07)⁸.

Desse modo, apresento essa pesquisa subsidiada no materialismo histórico dialético, compreendendo que o movimento dos sujeitos na dialética das fronteiras entre a Educação Profissional e o trabalho, produz múltiplas e variadas possibilidades de mudança no entendimento desses sujeitos a respeito do mundo no decorrer de suas historicidades. Aquilo que é concreto na sua base de convivência e enfrentamento (na estrutura do espaço geográfico tempo histórico) pode aparecer na sociedade (na forma de uma superestrutura reguladora, controladora, engendrada pelo Estado) como leis ou princípios que orientam, legislam e preconizam o modo de comportamento e de decisões no decorrer da construção da vida dos seres humanos. Abstrair as possíveis categorias a partir da pesquisa e produção de dados (questionários, entrevistas e Grupo de Interlocução⁹) torna-se um desafio significativo ao pesquisador; outra provocação foi compreendê-las, expô-las de modo dialético e

⁸Citando K. Marx e F. Engels. *Obras Escogidas*. Moscou, Progresso, tomo 3, p.171.

⁹O Grupo de Interlocução (FERREIRA, FIORIN, AMARAL, MARASCHIN, p.192, 2014) é apresentado como um momento de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa a fim de socializar os resultados do estudo e discutir sobre estes dados e sobre questões que ainda necessitam ser ampliadas. Através da linguagem, cada um dos sujeitos da pesquisa apresenta suas concepções, influenciados por suas experiências, mas, a partir deste momento de diálogo e interação, terão a possibilidade de socializar e problematizar o tema pesquisado com sujeitos que, possivelmente, tem algo comum entre si devido a sua proximidade com a pesquisa desenvolvida. Considera-se que o Grupo de Interlocução é mais do que uma coleta, apresentação ou quantificação de dados, é um momento de problematização conjunta acerca da pesquisa; <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12622&dd99=view&dd98=pb> acesso em 14/06/2018.

colocá-las nesse movimento de vórtice espiralado que configura o Materialismo Histórico Dialético.

O que ocorre depois que o estudante se transforma em trabalhador e passa a enfrentar as relações de trabalho em uma iniciativa de livre mercado, no sistema capitalista “brasileiro”, se encontra em outra esfera do fenômeno e poderá se concretizar na expressão dos sujeitos, quer seja em um questionário, em uma entrevista ou pela sua manifestação em um Grupo de Interlocação. Combinar a área da Educação Profissional e o mundo do trabalho, com múltiplas possibilidades e ressonâncias, dentro da perspectiva de pesquisa de uma “ciência do processo universal da realidade”, “a presença do homem impõe o emprego da razão dialética porque a compreensão do fenômeno humano, em si mesmo e em sua atuação sobre a realidade, pertence de direito à dialética” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 186), é extremamente denso, concreto e desafiador; e é nesse campo que desejo construir conhecimentos. Desta forma, todo o processo de construção social, de enfrentamentos e distensões, de possibilidades de emancipação e de reviravoltas concretas na vida dos sujeitos no lócus da educação e do trabalho resulta na problematização desta pesquisa, buscando compreender e **analisar a emergência dos arranjos nas fronteiras da convivência dos sujeitos, a partir das transformações ocorridas nas suas vidas, no movimento de transferência entre a escola para o mundo do trabalho.**

As fronteiras podem se apresentar muito além do que algumas linhas demarcatórias entre os territórios, mais densas, viscosas, movediças e obnubiladas a partir das posições políticas, econômicas, sociais e ideológicas dos sujeitos, seus grupos e classes. É nessa dimensão de proximidades e distanciamentos, que se concretiza e decorre toda a entropia social, determinante do modo de vida dos sujeitos, de suas classes ou coletivos.

Na pesquisa, o sujeito 09 (1979) relatou que

[...] a gente tem um universo de coisas, a minha vida, a minha formação começou ali; [...] a gente não entendia nada de artes, de música, de pintura, foi nesse meio, na escola, as próprias vivências, até uma festa junina que a gente fazia na escola, o envolvimento social, este entrelaçamento que tu vais conhecendo e desenvolvendo, coisa que na graduação (curso superior) tu tens muito pouco e na escola técnica havia muito; a escola era a extensão da tua casa ... a minha vivência toda ... me identificando como gente, passou pela escola técnica, tudo foi fundamental, o trabalho social que a gente realizava com os professores... (SUJEITO 09, 2018).

Nessa mesma perspectiva, o sujeito 44 (2001) que vivenciou a escola duas décadas depois (tempo histórico), percorrendo espaços geográficos aproximados (o espaço escolar se modificou em área física e equipamentos), mas em um contexto diferenciado (outros coletivos de professores, outra turma, outra realidade social e econômica, outras experiências práxicas de vida) asseverou que

[...] tive uma ascensão pessoal e social muito grande, amadureci e morei na casa do estudante o que me possibilitou continuar estudando. A EPT contribuiu muito pelas atividades dos trabalhos em grupos – nos laboratórios, projetos, que desenvolvem a interação com os colegas de trabalho, a questão da disciplina, normas de segurança; a escola te dá uma ajuda para você ter segurança, se relacionar com as pessoas, para interagir e te preparar para o mundo do trabalho. A minha ascensão foi uma construção, onde lá na base, no alicerce, foi fundamental o CTISM (a EPT) e abriu caminhos com certeza. Foi um degrau de suporte para a minha ascensão de vida (SUJEITO 44,2018).

Nesse contexto e sentido, os discursos dos sujeitos convergem e mostram para uma tendência histórica da escola, na formação social humana dos estudantes através de atividades como gincanas, festas juninas, viagens de estudo, projetos sociais de extensão, possibilidades de interações com os egressos e estagiários, relacionamentos com equipes e grupos de trabalho – inclusive os grupos de pesquisas dos cursos superiores da universidade, objetivando ir além da formação técnica ou tecnicista, corroborando a importância da Educação Profissional nesse período de amadurecimento físico, psicológico, social, político dos jovens e adultos para a vida.

Conforme Marx (2008, p.239), “o homem é um animal sócio-político que não pode se isolar senão dentro da sociedade”; e, “o homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade” (2013, p.151), portanto, a sociedade com um estatuto social (político-econômico) é uma consequência objetivada e criada pelo trabalho humano¹⁰. Na singularidade da espécie humana em poder criar, produzir e modificar as suas possibilidades concretas de sobrevivência, está a capacidade do pensamento concreto e abstrato; logo, quanto mais o ser humano trabalha, mais

[...] as ideias que se vão aos poucos engendrando, ao mesmo tempo que efeitos da ação do homem sobre o mundo físico, tonam-se também

¹⁰Vieira Pinto (1969, p.326) afirmou que “o trabalho humano distingue-se da atividade que os outros animais exercem na natureza porque tem por efeito supremo as *idéias*. Esta qualidade é propriedade exclusiva da espécie humana. Trata-se de um processo que não se identifica às ações instintivas, porque tem caráter acumulativo e autogerador”.

determinantes do prosseguimento e da modificação desta ação, levando-as continuamente a graus superiores de complexidade. Deste modo as ideias mediatizam a relação de trabalho, pois de um lado resultam dele, e de outro o impulsionam para formas sempre mais complicadas e produtivas (VIEIRA PINTO, 1969, p.326).

Mas, quem constrói, modifica e complexifica essa realidade, a sua realidade, são os próprios sujeitos que produzem essa realidade dentro da comunidade. São as suas produções históricas, as suas condições materiais de existência, as suas realidades de convivência social que produzem e reproduzem a materialidade concreta da sociedade. Então, quando o ser humano aliena-se ou estranha-se (não compreende o significado da realidade material produzida) naquilo que produz, quando não se reconhece nos objetos do seu trabalho, quando ele não consegue se corporificar na atividade do seu trabalho, significa que ele se encontra alienado, separado, abstraído, impedido de se reconhecer enquanto ser do trabalho, enquanto criador dos objetos materiais e da sua realidade histórica. É pertinente o entendimento de que as fronteiras possam ser físicas (geográficas, limítrofes, de bordas ou até de contato) ou abstratas (ideológicas, religiosas, político-econômicas, étnicas, de gênero, etc...). A definição dos limites, através da convivência prática, pode construir a fronteira como possibilidades de estabelecimento de associações, de contatos, de concretização de necessidades, de reação diante de dificuldades, de mudanças históricas e geográficas. Assim, a fronteira se configura como uma zona de intercâmbios, em que predominam as interações pessoais, políticas, econômicas, filosóficas entre os coletivos. Estes espaços sociais são construções e resultados das interações e integrações dos sujeitos na dinâmica e na busca de transformações práticas de vida.

Entendo que as fronteiras sociais embora manifestem uma expressão do pensamento de um sujeito ou de um coletivo, são abstraídas a partir do contexto da realidade produzido pela comunidade ou sociedade onde convivem e se embatem os seres humanos. Um desafio constante das Ciências Sociais é o de explicar o comportamento e a produção da sociedade, a partir da sua diversidade, da dinâmica das correlações entre os sujeitos, do entendimento do modo de produção, das relações jurídicas, político-econômicas, movimento educação – trabalho, enfim, de todo um constructo que medeia e envolva essas diversas variáveis e possibilidades.

A sociedade, a partir da procuração entregue a sua extensão denominada de Estado, se define por sua complexidade de leis, da pluralidade de ideias, do arcabouço

sócio-político-econômico e estabelece um movimento contínuo neste tecido social retalhado, em que a maioria dos que habitam e convivem na sua rede de convivência direta e indireta, compartilham um conjunto de regras, normas e de valores que objetivam mediar o processo relacional entre esses sujeitos e os seus conflitos que invariavelmente surgirão. A educação (escolarização) é uma das costuras mais importantes e primordiais para a emancipação política, filosófica e econômica dos sujeitos, e parece estar puindo, década após década, em um projeto de desconstrução viabilizado por forças hegemônicas a serviço do capital imperialista. Parte da burguesia comissionista, representada pelas elites dominantes e seus políticos de aluguel, mantém um domínio de bancadas e de currais eleitorais, devidamente ideologizados por um discurso repetitivo, naturalizado e de intenso acesso ao povo, através do controle midiático e de parte da imprensa.

No Brasil, o processo da colonização, da escravidão e da exploração capitalista, construiu uma sociedade dividida entre os sujeitos que tem acesso (classe dominante ou a elite) e aqueles que não possuem pouco ou nenhum acesso aos bens materiais, a escola de qualidade, a saúde regulada pelo sistema privado, ao saneamento básico, ao transporte, enfim, a uma qualidade integral de vida humana digna. Esta fronteira social produziu zonas, bairros ou condomínios de inclusão ou exclusão, criando fronteiras físicas e demarcatórias (geográficas), mais concretas e visíveis hoje nas cidades, mas que já existiam no Brasil colonial. No mundo¹¹, pode-se citar o extinto muro de Berlin, a muralha da China, a divisa EUA / México, e na época da guerra fria, o reordenamento de associações entre os países dos blocos (capitalistas e comunistas) afim de manterem uma estratégia de supremacia militar e de possível alcance de alvos inimigos.

Nas bordas limítrofes e invisíveis, sob um discurso ideológico impregnado de igualdade de oportunidades no “mercado de trabalho”, dissimulado pelo capitalismo, é que se formam, se apresentam e se realizam as interações de base entre os grupos sociais e os sujeitos. Essas fronteiras da convivência estão em movimento e são como uma zona de encontro e de dispersão, de produção concreta de possibilidades, inclusões e exclusões, de tensionamento e/ou de aproximações. São como pontes

¹¹ Cada uma destas realidades acompanharam um determinado contexto, servindo de estratégia para separar ou dividir populações, neutralizar ou esconder as diferenças políticas, sociais, filosóficas e econômicas existentes nos diferentes arranjos produtivos nos países e/ou regiões do planeta.

móveis que associam realidades e obstruem projetos, aproximam construções e distanciam propostas, concretizam possibilidades, mas podem interromper a constituição emancipatória dos sujeitos.

1.2 DAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA

[...] Do que adoecem todos estes senhores (seus críticos, obviamente) é de falta de dialética. Não veem mais que causas aqui e efeitos ali; [...] que aqui não há nada absoluto e tudo é relativo, é coisa que eles não veem; para eles, Hegel não existiu (ENGELS, 1966b: 501, apud BORON, 2006, p. 44).

Em 1989, quando ingressei como professor, no Colégio Técnico Industrial vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, uma nova experiência de mundo se configurou para mim, tanto na perspectiva do Ensino Técnico Profissional, como no trabalho de professor e, mais adiante, na experiência na área das relações empresariais imersas no embate entre a educação e o trabalho. Inicialmente, a sala de aula, o cotidiano dos laboratórios, dias e noites de trabalho para atender aos estudantes do Ensino Profissional integrado e subsequente.

A possibilidade de conviver e acompanhar a trajetória dos estudantes desde as salas de aula – teóricas e práticas - até o encaminhamento e a supervisão do estágio profissional e, finalmente, a vinculação ao trabalho – emprego, me proporcionaram uma gama de suspeições e algumas perspectivas importantes; as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, a prática intensiva imprimida nas aulas de laboratório, a fim de corroborar a teoria técnica científica, ampliaram o meu entendimento da dinâmica existentes entre a escola e o mundo do trabalho.

Provavelmente, devido ao fato de eu ter realizado mais de trinta viagens de estudos entre os anos de 1990 e 2012, acompanhando as turmas de estudantes nas visitas às empresas e às indústrias nas áreas de eletricidade, eletrônica, mecânica, automobilística, petroquímica, tabacos, siderurgia de médio e grande porte, curtumes, frigoríficos, abatedouros de frangos, comando e proteção de sistemas elétricos, geração (hidroelétricas, termoelétricas, nuclear) e transmissão de energia elétrica, máquinas agrícolas, acionamentos elétricos e, de também ter realizado supervisão de estágios nas referidas empresas e/ou indústrias, consegui observar, conhecer e reconhecer a realidade e a dinâmica do percurso existente na correlação educação (escola-estudantes) e trabalho (indústrias, empresas – recursos humanos).

Para muito além do conhecimento científico, da gramática do aprendizado técnico, da experiência no estágio profissional, do ambiente corrosivo na produção fabril, do recorrente tempo da manutenção corretiva de equipamentos, da jornada no setor de prestação de serviços, estava o embate das perspectivas e do realismo do mercado-mundo a esperar por aqueles jovens e adultos. Adentrar em um mundo carregado de implicações administrativas, jornadas de trabalho com horários rígidos, responsabilidade com equipes de trabalho, rigidez com a legislação, normas e regulamentos, padrões técnicos de segurança e sistemas estabelecidos, contribuem para incorporar o estudante em outra dimensão da vida – a perspectiva da realidade do trabalho. O contato com as gerências, chefias de setores, supervisores e administradores, todos imbuídos de cobrar responsabilidades, pontualidade, presteza, eficiência, pró atividade, iniciativa, liderança, entre outros atributos que legitimem a possibilidade do estagiário permanecer no emprego ou do funcionário/trabalhador continuar empregado, produz aquilo que os sujeitos afirmaram, no decorrer das entrevistas e do Grupo de Interlocução, como um “choque de realidade”.

Na produção da escrita deste trabalho, por diversas vezes, me deparei com perguntas e inquietações produzidas a partir das realidades explicitadas pelos sujeitos, por seus tempos históricos e espaços geográficos entre a EPT e o mercado-mundo do trabalho, pelas imposições do sistema capitalista, pela dinâmica das políticas de governos. Logo, ao longo do texto, incluí algumas questões no sentido de provocar ao leitor e de buscar respostas a estes anseios que apresentaram-se como coletivos – comuns a maior parte do grupo entrevistado. Assim, ao escrever os capítulos, transcrevendo os diálogos e as entrevistas, revisando os autores e a legislação do Ensino Profissional, busquei também revisitar argumentos e reflexões que entendo como medulares para a compreensão deste trabalho de pesquisa.

O que ocorre nessa dinâmica entre a escola e a empresa que, satisfaz temporariamente as necessidades de um grupo (especialmente os estudantes dos cursos subsequentes noturnos), mas que geralmente não cativa ou seduz os estudantes dos cursos diurnos integrados? Qual o fenômeno ou quais os pressupostos que interferiam nessa movimentação sobre a ponte de confluência ou de contradições entre a educação ⇔ trabalho? Por que existiam várias desistências, migrações e permutas de trabalhadores por outras empresas, mudanças de cidades, interrupções concretas de cotidianos com decisões pessoais e profissionais

influenciando diretamente variantes severas nas fronteiras de convivência desses sujeitos?

Interessante observar que, no percurso da transferência escola – empresa, embora as relações sejam entre as pessoas, existe uma superestrutura¹² normativa de leis e regramento, que orienta, determina e fiscaliza o lugar e o caminhar desses sujeitos. Esse processo de transposição, no deslocamento entre escola-empresa, é altamente entrópico e provocante nos seus embates e perspectivas, e, também, pode descortinar e camuflar realidades, proposições, desistências e apropriações significativas nas proximidades das fronteiras da convivência social (espaço geográfico tempo histórico). As relações humanas fronteiriças estão entrecruzadas na dimensão interpessoal, mas a legislação que as regulam e as demarcam são criadas, reguladas e afirmadas no âmbito das instituições – quer sejam as empresas e os seus marcos regulatórios e normas, quer sejam as escolas, supervisionadas, controladas e orientadas através da legislação e estrutura do Estado.

Embora o contexto em que eu convivo esteja imerso no âmbito educacional (acadêmico), em muito influenciou essa ligação permanente com os sujeitos responsáveis pelos “recursos humanos” e “departamento de pessoal” das empresas, porque a ideia da mediação (no sentido de conciliar, intermediar) da escola, era de proteger e assegurar uma transição segura e tranquila aos estudantes no decorrer do estágio profissional e na necessidade de adentrar no mundo do trabalho. Parece existir um fenômeno de fronteiras que interagem, se revolvem e adquirem avanços e retrocessos mútuos em face da existência permanente do movimento no mercado-mundo do trabalho. São constituídas e estabelecidas diversas relações de poder, relações desiguais, relações antagônicas, relações que se deslocam no tempo e no espaço devido ao desequilíbrio entre os interesses dos sujeitos e de suas classes. Embora os sujeitos que representem as empresas sejam, na maioria dos casos,

¹²A superestrutura compreende a estrutura política e jurídica mais as instituições ideológicas (Estado, igreja, meios de comunicação, clubes, escola, etc.); ela é articulada e difundida por estratégias dos grupos dominantes objetivando a consolidação e a perpetuação da hegemonia. Na teoria de Marx (2007), a superestrutura seria responsável pela manutenção das relações sociais existentes na estrutura e esta possibilitaria a sua existência, pois a riqueza para garantir a subsistência da superestrutura, seria produzida na estrutura por meio das relações de produção e de intercâmbio (comércio). Logo, para Marx, a estrutura é composta pelas forças de produção, pelo conjunto das matérias-primas, os meios de produção e os próprios trabalhadores – a força de trabalho (onde ocorrem as relações de produção: empregados-empregados, patrões-empregados). Nessa base material da sociedade, são produzidas as relações de trabalho, impregnadas pela exploração da força de trabalho imersas no processo de acumulação do capital.

trabalhadores similares àqueles que buscam na escola, por se encontrarem ‘atrás do balcão’ – do outro lado da cortina criada pelo mercado – parece que eles assumem e se revestem de um discurso pragmático, utilitarista, positivista e afirmativo sobre as benesses estendidas aos trabalhadores na “sua” empresa.

Entre os anos de 1993 e 2015 estive presente nos encontros de estagiários e supervisores de empresas (no mês de maio ou junho), e na semana do encontro em comemoração ao Dia do Técnico Industrial¹³ (23/09)¹⁴ realizado pelo CTISM. Aos poucos, configurava-se o embrião de um fenômeno que eu não conseguia enxergar na sua profundidade ou que ainda não me provocava o suficiente para buscar compreendê-lo e examiná-lo em suas características intrigantes, quer elas fossem tão reais quanto sociais ou que se apresentassem como um amálgama misterioso e difuso em uma concentração de interesses. Na realidade da existência dos sujeitos, a educação, o trabalho e o capital estão interligados intrinsecamente um ao outro participando de uma triangulação perene sob o controle da classe dominante. E, no modo de produção capitalista, uma vez que o ser humano somente se humaniza e sobrevive na medida em que trabalha, somente poderá evoluir como espécie prevaiente, na dimensão da construção do conhecimento, isto é, quando se educar, escolarizar e estudar. Fernandes explicita que

[...] trabalho e educação estão presos um ao outro no modo específico de produção capitalista, não só estruturalmente, mas também dinamicamente, por meio de contradições que impõe, com o crescimento constante do capital e do trabalho, a rebelião auto emancipadora dos trabalhadores (FERNANDES, 2009, 35).

Entendo que uma possibilidade de emancipação da classe operária poderá ocorrer para além do trabalho como princípio educativo; os seres humanos interagem com a natureza e a transformam de modo que através do trabalho consigam a sua subsistência. Se o ser humano depende da natureza para sobreviver e reproduzir as condições de existência, então é pelo trabalho que os humanos transformam a

¹³ A profissão de Técnico Industrial foi regulamentada pela Lei Federal nº 5.524 de 05/11/1968. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5524.htm, acesso em 25/06/2018 (anexo D).

¹⁴ O Dia do Técnico Industrial foi instituído pela lei nº 11.371, de 22/09/1999, sancionada pelo governador do Estado do Rio Grande do Sul. Acesso em 25/06/2018 e disponível em <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.371.pdf>.

natureza e socializam nele a reprodução da vida pelo ato educativo. Marx descreveu que

[...] o processo de trabalho, [...] é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portando, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2014, p.218).

Mas então porque o capitalista nunca pensou em apostar em uma educação emancipatória, universal e que contemplasse a todos os sujeitos, independentemente de sua condição ou classe social? Pareceu-me que Marx já mostrou a resposta pois “o trabalhador da manufatura, incapacitado, de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua capacidade produtiva como acessório da oficina do capitalista” (MARX, 2014, p. 416). O trabalho executado de forma emancipatória, envolvido e soldado à educação, ou seja, o ato de trabalhar e se educar mutuamente na medida em que se trabalha e questiona o porquê de determinados métodos, práticas e sistemas, propicia ao ser humano uma evolução crítica e acesso a um degrau ou patamar superior de conhecimento ou de estágio do pensamento. Logo, a construção de uma perspectiva histórica ou a capacidade ideológica burguesa de enxergar o lucro através da expropriação da força de trabalho encontrou maneiras, no decorrer da história, de separar ou segmentar trabalho, surgindo a divisão social do trabalho. Ao mesmo tempo, a educação foi estratificada em uma educação verticalizada para o Ensino Superior destinado à classe dominante, burguesa e que sempre teve acesso a tudo, a uma “imensa acumulação de mercadorias” (MARX, 2014, p.57).

Enquanto isto, na contramão da história, aos trabalhadores, aos operários, aos pobres e remediados, foi ofertada a possibilidade de treinamento técnico, ‘qualificação’, ‘capacitação’ e de outros cursos rápidos destinados à expansão da quantidade de trabalhadores disponíveis a serem incorporados ao “mercado de

trabalho”¹⁵. Adoto nesta pesquisa a compreensão de que o “mercado de trabalho” na forma especificamente capitalista de produção de mercadorias, entendendo aquilo que explicita Tumolo:

[...] no capitalismo, a produção da vida humana se processa por intermédio do mercado, que pode ser entendido, grosso modo, como o lugar social no qual todos os indivíduos, para poderem viver, precisam comprar e vender mercadorias (TUMOLO, 2004, p.334).

E a força de trabalho é uma mercadoria, que o trabalhador possui como valor de troca, e que ao ser comprada pelo capitalista, torna-se valor de uso e é incorporada ao produto ou à mercadoria. Porém, a força de trabalho não é visível, não pode ser tocada, nem separada daquele produto ou mercadoria onde está corporificada. Eis o “milagre” capitalista que é capaz de transferir a força de trabalho (intangível) a uma mercadoria que pode ser vendida no mercado, com um valor agregado, para saciar as necessidades do estômago até a fantasia (MARX, 2014, p.57). Eis porque o capitalista necessita treinar a força de trabalho e possuí-la sempre disponível, inclusive aquela denominada de “mão de obra de reserva”. Imprescindível destacar que

[...] se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, mesmo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 2015, p. 743).

¹⁵ “[...]no capitalismo, existem duas relações sociais de produção de mercadorias que, embora articuladas, são distintas e originam duas formas de mercado: as relações de produção especificamente capitalistas e as relações de produção não capitalistas. As primeiras, que expressam o mercado especificamente capitalista, se caracterizam pela compra da força de trabalho do trabalhador pelo capitalista, detentor dos meios de produção, de tal maneira que a força de trabalho produz uma mercadoria que é propriedade do capitalista, e este a vende no mercado pelo seu valor. Ao produzir a mercadoria que vai ser vendida, o trabalhador produz também mais-valia, que será acumulada pelo capitalista, em um movimento incessante, configurando o movimento do capital. Tal relação só ocorre quando existem dois sujeitos sociais, que estabelecem a compra e venda da força de trabalho. De um lado, estão os proprietários dos meios de produção e, de outro, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho, de tal maneira que os trabalhadores produzem mercadoria para o capitalista, que vai vendê-la, realizando, assim, a extração da mais-valia, em um processo insaciável de valorização de valor” (TUMOLO, 2004, p.327).

Assim, mesmo um enorme contingente de sujeitos que não têm acesso ao Ensino Médio, era e é treinado em cursos rápidos e específicos destinados a preparar a força de trabalho abundante (de reserva), de qualidade discutível, mas com investimentos irrisórios ao empresariado. Somente quando a aprendizagem ocorre pela execução manual ou intelectual do ato do trabalho e pela possibilidade da interação com a natureza é que essa prática primordial humaniza aos seres humanos, possibilitando a expansão dos seus conhecimentos e possibilidades de criação de novas formas e técnicas do próprio trabalho. E isto ocorre obrigatoriamente na socialização do princípio do trabalho como construtor de aplicabilidades de utilidade social, de manutenção da reprodução da vida, da vinculação à prática educativa. O trabalho, assim como a educação, é o arcabouço da possibilidade de outra gênese de história e a única via à obtenção de um discernimento ou de um pensamento embasado em uma práxis reelaborativa, podendo essa se reorientar e se alternar, ciclicamente, entre a teoria e a prática; é o estímulo que poderá reconstituir o ser humano no confronto para transformar a natureza. Como escreveram Frigotto, Ciavatta e Ramos,

[...] o trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como “mamíferos de luxo”. É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la¹⁶.

Entendendo que o ato de trabalhar e de educar são atividades intrínsecas e primordiais na ontologia do ser social, configura-se aqui uma situação destacada nos limites das fronteiras da convivência entre os sujeitos; é praticamente impensável no trabalho pedagógico desvincular-se o trabalho da educação e a educação do trabalho. Assim, posso supor que o trabalho docente é de extrema importância não somente no

¹⁶ O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos - Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Acesso em 14/10/2017 e disponível em http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf.

processo educacional que caracteriza o próprio trabalho do professor, independentemente da sua matéria (disciplina) ou área, mas, na própria extensão da influência das matérias ou disciplinas e/ou do professor sobre as opções realizadas pelos estudantes e que irão marcar e demarcar a sua formação e a sua atividade profissional no mundo do trabalho. O sujeito 39 (2012) destacou que

[...] o CTISM além de abrir várias portas, ele ainda me apresentou as portas; eu não conhecia as oportunidades que eu poderia ter, e ainda mais com um curso técnico específico na área que depois eu queria seguir; a EPT é melhor do que o ensino médio regular, com certeza (SUJEITO 39, 2018).

Consolida o discurso acima, o sujeito 03 (1997) quando avaliza que

[...] sem o curso técnico eu não poderia ter ingressado neste mundo do trabalho; foi fundamental a realização do CTISM... o curso técnico, o colégio técnico foi o início de tudo, foi a porta para eu ingressar no mercado de trabalho, foi o que propiciou tudo. Deu o start (SUJEITO 03, 2018).

Dessa forma, acredito existir uma vinculação muito importante entre a educação e o trabalho na área técnica profissional, na Educação Profissional e Tecnológica, o que me leva a propor e investigar um fenômeno que se instala nessas fronteiras e em limites não definidos entre o trabalho e a educação nessa etapa ou estágio da mundialização, dentre desse contexto em que convivem os sujeitos. Estas fronteiras não estão delineadas claramente e acredito que se deslocam, recriando novos significados a cada retomada, a cada mudança de contexto, em cada deslocamento no espaço geográfico tempo histórico dos sujeitos. Entretanto, é ao investigar as respostas dos sujeitos e as suas narrativas em grupo, que surgem um conjunto de realidades, de experiências materializadas e amalgamadas ao contexto e no modo de produzir a cotidianidade de cada sujeito. Mas em que ou quais fronteiras busco apreender e constatar o fenômeno social que represente a convivência social entre os sujeitos?

Na perspectiva da dinâmica histórica do real e dos fenômenos sociais que acompanham a concretude da vida dos sujeitos; torna-se importante que, na medida em que eu pesquise, inquirir e analise as mediações percorridas e externadas pelos próprios sujeitos, consiga aprofundar e delinear a existência concreta do fenômeno que estudo. Essas fronteiras da convivência engendram e são engendradas a partir do movimento entre o trabalho e a educação, e mediadas pelas determinações sociais

e político-econômicas na base concreta das produções históricas dos seres humanos. Poderão se apresentar multifacetadas, descontinuadas, sem um encadeamento uniforme devido à realidade do mercado-mundo criado pelo sistema capitalista, e sem uma correlação emancipatória, uma vez que, a construção da sociedade capitalista globalizada produz e deflagra um estranhamento e uma separação entre o mundo da educação e o do trabalho.

Existem fronteiras entre o sujeito e o outro, existem fronteiras entre os sujeitos e o grupo (ou a turma), existem fronteiras entre os sujeitos e as classes (sociais, econômicas), existem fronteiras entre os grupos e/ou comunidades, existem fronteiras entre as classes. Essas fronteiras entre os sujeitos podem ser estabelecidas concretamente pelas relações sociais vividas em sociedade, compreendendo divisões ou diferenças linguísticas, geográficas, religiosas, históricas, ideológicas, econômicas, filosóficas, políticas, sociais, de conhecimento (saberes); elas provavelmente sejam compostas pelas sobreposições, pelo somatório ou arranjos complexos de algumas e/ou diversas dessas variáveis ou fatores. Essas fronteiras podem depender de uma permutação simples ou combinatória de situações da vida, quer seja pelas condições financeiras da família, pelos círculos de amizades e relacionamentos sociais, por influência de frequentar a igreja ou um clube recreativo, pela experiência de “servir” a pátria, pela hereditariedade e escolaridade dos pais, pelas amizades de infância e adolescência no bairro, na comunidade, pelo acesso à educação e ao primeiro emprego. Severino (2006) afirma que “o existir histórico dos homens realiza-se objetivamente, nas circunstâncias dadas pelo mundo material (a natureza física) e pelo mundo social (a sociedade e a cultura) como referências externas da sua vida”.

Nas fronteiras entre os sujeitos, diversas condições e limitações se condicionam, se aproximam, se distendem e se digladiam, podendo evidenciar concretamente a situação da realidade de um ou de outro sujeito e de suas correlações em comunidade. Marx & Engels haviam evidenciado que

[...] a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, e as formas de consciência que lhes correspondem, não conservam assim por mais tempo a aparência de autonomia. Não tem história, não tem desenvolvimento; são os homens que desenvolvem sua produção material e o seu intercâmbio material, que ao mudarem essa transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos do seu pensar (MARX & ENGELS, 2008, p.32).

Possivelmente nesse espaço de relacionamento social interajam diversas características tais como fluidez, nebulosidade, realidades duras, movimentos não lineares nos seus limites e nas suas envoltórias, distensões marcantes no processo de reconhecimento das suas bordas e suas possibilidades. A definição das perspectivas e possibilidades do porvir, da emancipação, do encadeamento entre a educação e o trabalho pode levar os sujeitos à compreensão de uma fronteira como uma possibilidade de estabelecer (novos) relacionamentos concretos, contatos e a realização de projetos de vida, de lutar dentro de um contexto coletivo para reagir as dificuldades do cotidiano. As fronteiras são práticas de vida e resultantes das relações sociais práxicas estabelecidas concretamente entre os seres humanos na totalidade de sua condição histórica, forjadas pelas contradições, mediadas pelas singularidades, parcialidades e totalidade do ser social (sempre em movimento). Com isso, elas poderão ser apropriadas como uma dimensão de intercâmbios, de estágios provisórios e passageiros, em que se conflagram interações entre os diversos grupos sociais. Assim, estas fronteiras se configuram como passageiras (espaço-temporais), movediças, históricas, geográficas, resultantes das práticas sociais concretas com que se correlacionam, se concatenam, se desarmonizam e se contradizem os seres humanos em sociedade, nos mais diversos sentidos, campos, estágios e dimensões ao longo de sua vida.

1.3 NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA ENTRE OS SUJEITOS

“Pelo que posso verificar, é um mal a maior dose de educação recebida pelos trabalhadores nos últimos anos. É perigoso porque os torna independentes” (Children’s Empl. Commission, IV Report, Londres, 1865, p.253, in MARX, 2014, p.460).

“A Educação Profissional e Tecnológica é o processo mais justo de inclusão e transformação social que eu conheço” (SUJEITO 12, 1975).

Na dimensão das fronteiras da convivência entre os sujeitos (espaço geográfico tempo histórico) é importante observar que diversos fatores e condicionantes podem interferir no arcabouço estruturante e nas relações sociais dos sujeitos e desses para com a sua comunidade. Logo, faz-se necessário evidenciar as variações, as interferências e as correlações estabelecidas entre as possibilidades de educação e trabalho submetidas ao sistema dominado pelo capital. Assim, do ponto de vista da totalidade das relações sociais ficam mixadas ao modo de produção em que estão

submetidos esses sujeitos e a abrangência das suas correlações e possibilidades produzidas e possibilitadas pelo Estado.

Ao reportar-se ou tentar-se entender como é difícil adentrar realmente nas fronteiras da convivência entre os sujeitos, aqui imbricados no sentido de trabalhadores e estudantes, se reconverte a reconstituição naquele lugar geográfico e tempo histórico, sócio filosófico, político e de gestão do ambiente pedagógico (Escola, Trabalho, Sociedade, Governo, Práxis de vida). Em suma, viver o tempo na plenitude do sujeito, destacando os sentidos que impregnam as suas atividades e a convivência, evidenciando a sua práxis de vida com a qual se (re)produz o conhecimento e ele se reaprende (reinventa) como sujeito, com base no seu cotidiano histórico, se inter-relacionando com todos os grupos de convivência. São diversas etapas e possibilidades; o sujeito 52 (2010) afirmou que

[...] e depois fiz o estágio curricular e foi muito bom. Um trabalho bem completo e acho que a experiência no estágio do curso técnico foi superior em relação ao de engenharia. Foi muito interessante e importante. O curso do CTISM foi um divisor de águas na questão de escolha do curso que eu iria seguir no superior e foi a partir dali que me decidi pela área de Engenharia (SUJEITO 52, 2018).

Enquanto o sujeito 47 (1991) explanou que

[...] o fato que percebo, é que assim como eu, muitos colegas da época, galgaram outros caminhos, deixando de seguir na área de formação. Muitos desses por oportunidades que apareceram e outros tantos por necessidade de crescimento ... apesar de decorridos mais de 20 anos do estágio, olho para trás e ainda sinto alegria de ter vivido aquela experiência, pois como relatei acima, foi um divisor de águas em minha vida. A parti dali, nada mais foi como era antes (SUJEITO 47, 2018).

Portanto, é fundamental entender como ocorre e o que acontece na vida dos sujeitos quando a escola apenas reproduz as relações de classe e porque o faz? Se é esse o lócus de convergência de projetos sociopolíticos da sociedade com as necessidades concretas dos sujeitos (estudantes e trabalhadores), de que maneira (e se) a escola poderá avançar em um contexto do capital? De que modo se reverbera essa situação no mercado-mundo do trabalho, onde, primeiro o trabalhador deve praticamente se anular como sujeito, se submeter a ordem estabelecida, e depois, (poderá) receber um treinamento técnico científico destinado unicamente a capacita-

lo ou qualificá-lo a exercer sua função com maior precisão, rapidez, qualidade e obediência técnica e administrativa.

Mas para o capital, a qualidade é assumida como quantidade; e o trabalho humano como força de trabalho, é uma mercadoria¹⁷ que o capitalista adquire, e que, portanto, pode ser alterado de todas as formas possíveis sob o mando do interesse do capital. Logo, a escola, como uma instituição social, pode trabalhar em um sistema capitalista (no capitalismo global, como sistema econômico e processo civilizatório – IANNI, 1997) na perspectiva de emancipar os sujeitos? Qual será a percepção da realidade dos egressos após atravessar a ponte que conecta a escola e o mercado-mundo do trabalho? É nessa adversidade intrincada e movediça que procuro compreender aquilo que influencia mais profundamente as fronteiras da convivência entre os sujeitos.

Como será possível que estes sujeitos possam se apropriar realmente do embate diário para imprimir novas possibilidades na busca de uma política educacional pública, engendrada na direção de uma escolarização emancipatória e sem decisões tomadas entre quatro paredes? Onde pode emergir a sua representatividade e a sua dinâmica na construção dos alicerces políticos, pedagógicos e práticos que irão balizar uma pretensa escolarização de base para todos? Eis que esse é o seu tempo da oportunidade, momentos de interação e ação; possibilidade dinâmica na produção da existência de um modo diferenciado de estar, lutar e viver no mundo, escrevendo sua história. Essas existências estão entrelaçadas nas questões vivenciadas no cotidiano e que perpassam o lugar comum escolar:

¹⁷Mascaro afirma que, na sua escrita, Marx chega ao apogeu com “O Capital, belíssimo livro que é uma obra de arte da compreensão da sociedade capitalista. Marx estabelece os alicerces para entendermos como funciona essa própria sociabilidade de nossos tempos. Nela, tudo tem a forma social de mercadoria, tudo está moldado para ser vendido – educação, estética, roupa, comida, saúde e, principalmente, o trabalho, o trabalhador. O trabalhador não ganha pela dignidade de si, pois, ao se vender, ganha o que o mercado está disposto a pagar por ele. [...] as pessoas recebem um valor de mercado, são exploradas economicamente. É o que diz O Capital, que representa algo como o cume de uma montanha em relação a essa compreensão teórica sobre a sociedade (MASCARO, 2015, p21-22).

políticas públicas, trabalho, emprego, história, trabalho e gestão do pedagógico¹⁸, relações de gênero. A centralidade do trabalho justifica-se pela historicidade e totalidade do ser humano e pelo sujeito-ação entendido como possibilidade de produzir e intervir no social; e como limitação, por ser o trabalho humano, na contemporaneidade, um dos aspectos sociais mais precarizados.

Considero fundamental o entendimento da variabilidade qualitativa e quantitativa das possibilidades que se correlacionam nas bordas e no interior das fronteiras da convivência social entre os sujeitos. Podem surgir aspectos reveladores e verdades determinadas que ocultam as razões pessoais das decisões. Desse modo, na figura abaixo, propus algumas categorias e realidades que poderão ser reveladas pelos sujeitos e serem apreendidas como decisivas no construto dos seres humanos, sujeitos da pesquisa – estudantes – trabalhadores:

¹⁸ Sobre a gestão do pedagógico, concordo com Ferreira (2008), pois “o que acontece em todos os níveis da escola, mas, cabe, em primeira instância, aos professores realizá-la, pois o objetivo central da gestão do pedagógico é a produção do conhecimento e esta acontece na aula. Então, pensar a gestão do pedagógico tendo os professores como sujeitos significa mudança de compreensão da organização escolar. Consequentemente, haverá mudanças entre os lugares que os sujeitos ocupam no universo escolar; eliminando centralidades hierárquicas, concentração de decisões e fazendo a linguagem circular. É desse modo, também, que pode haver a superação dos modelos empresariais aplicados à gestão da escola. [...]Entendo que o trabalho dos professores é a produção da aula e, nesta, a produção do conhecimento. Portanto, não há compreensão do trabalho dos professores senão entendido como pedagógico (FERREIRA, 2008, p.183, p.187-188), acesso em 24/08/2018. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>.

Figura 1 – Fronteiras da convivência entre os sujeitos



Fonte: Nascimento, (2018).

De que maneira esse trabalhador se enxerga e se posiciona com relação à capacidade de transformar a sua realidade e de determinar a emancipação do seu ser? Quais as variáveis e como elas se configuram, se correlacionam e interferem na realidade de cada sujeito? Como ocorrem os enfrentamentos nos diversos lócus pelos quais os sujeitos se deslocam, convivem e orbitam? Que categorias são decisivas nas suas decisões? Como essas categorias são compreendidas pelos sujeitos? O sujeito se reconhece como ser histórico e imerso na entropia de um sistema capitalista? A escola pode ser decisiva e ter uma capacidade transformadora na vida do estudante-trabalhador na dinâmica de transferência em direção ao mundo do trabalho? O mercado-mundo do trabalhador é realmente aquilo que o sujeito estudante vislumbrava a partir da visão acadêmica (por dentro dos muros da escola)?

Essas e outras possibilidades foram explicitadas ao se realizar a entrevista e no decorrer da reunião com o Grupo de Interlocução, expondo ao pesquisador algumas confirmações e outras possibilidades de compreensão das realidades. Os sujeitos da pesquisa produzem a própria história, enfrentando as contradições e modificando a práxis de vida, mediados pelas correlações entre a educação e o trabalho, buscando a compreensão da totalidade no contexto socioeconômico dentro

da realidade do mundo que os envolve, que os provoca, que os questiona e que configura a sua dimensão filosófica e produz as existências sociais.

O sujeito 62 (2008) assegurou que

[...] hoje eu trabalho nos laboratórios do CT e realizo um curso superior. As minhas fronteiras da convivência se alargaram muito desde que eu vim para o CTISM (2007) até hoje (2018), tanto no aspecto pessoal como no profissional; aqui (no CTISM) a gente se relaciona e é uma mistura que só tem a agregar. Eu realizaria novamente (a EPT) e indico para todos os que conheço (SUJEITO 62, 2018).

Fortalece, nesse sentido, a experiência relatada pelo sujeito26 (1990):

[...] a vinda para o CTISM foi um divisor de águas, pois a escola técnica me possibilitou ampliar os conhecimentos teóricos (eu tinha bastante prática, quatorze anos na manutenção elétrica e mecânica na R.F.F.S.A.) e conhecer outras áreas que eu não trabalhava, como a eletrônica. O CTISM me possibilitou melhorar as relações humanas, o relacionamento interpessoal, e as empresas enxergam muito o lado profissional da Educação Profissional e Técnica. Eu sou meio suspeito para falar, pois entendo que os estudantes antes do curso superior deveriam ter frequentado uma escola técnica, independentemente da área (SUJEITO 26, 2018).

Na perspectiva dos discursos acima, busco compreender as fronteiras da convivência entre os sujeitos sob a influência, as articulações e as correlações dos fenômenos históricos nos processos e nas condições socioeconômicas de formação da conjuntura e da realidade social, considerando o método de abordagem dialética “que analisa os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais” (MINAYO, 2007, p. 24). Kosik explicita que

[...] em relação ao passado a história humana é uma ininterrupta totalização no curso da qual a práxis humana inclui em si mesma os momentos do passado e somente mediante tal integração os reaviva (KOSIK, 1976, p.150).

Neste sentido, a realidade humana não é apenas a produção do novo, mas também a reprodução (neutra, submissa, mas que poderá ser crítica, reverberatória e dialética) do passado. O sujeito 01(2008), reforça o discurso dos sujeitos 62 (2008) e 26 (1990), quando afirma que

[...] acredito que a formação técnica me proporcionou novas oportunidades, tanto profissionais quanto sociais. Após a conclusão do curso já saí

encaminhado para um emprego. Durante o curso já me inseri em um novo mundo; isso foi proporcionado pelas orientações que recebi na escola técnica. Novas portas se abriram, a escola mostrou novos rumos e possibilidades (SUJEITO 01,2018).

Deste modo, continua mais que presente a indagação de como enfrentar os desafios na correlação trabalho ⇔ educação e auxiliar na busca de renovação dos sentidos e das dimensões do pedagógico - trabalho – vida - ser social – ser político – intervenções na escola. Até que ponto os sujeitos se reagrupam, se reorientam, se reconstróem como grupo de convivência - criando uma nova fronteira - se empoderam e partem para trabalhar como agentes da transformação e do comprometimento social com essa nova realidade vivida / vivenciada / explorada / ressignificada / sonhada?

Busca-se, portanto, estabelecer, resgatar e entrelaçar as possíveis causas que descortinem as possibilidades concretas da vida dos sujeitos, quando se investigam as dimensões concatenadas entre o trabalho, a educação e o mercado-mundo de trabalho, através da observação, anotações criteriosas, entrevistas, debate e produção de dados no Grupo de Interlocução, ou seja a interação de um coletivo de sujeitos – egressos da Educação Profissional - que se correlacionam e produzem as coexistências nessas perspectivas, dentro de suas fronteiras da convivência. Produz-se conseqüentemente, um quadro dinâmico, histórico, contraditório e prático, que envolve a subjetividade e objetividade nos embates sociais, econômicos, políticos e filosóficos, construído no cotidiano dos sujeitos envolvidos nessa superação e reconstrução de sua prática de existência.

Portanto, compreendo que a história produzida pela humanidade é carregada de práxis humana e se reproduz como singularidade transitória em cada etapa (fenômeno ocorrido e apreendido) e como totalidade histórica que carrega consigo, e no seu movimento, diversos fenômenos sociais, econômicos, culturais, filosóficos, etc. e a práxis humana que compõe o devir e o porvir da história que é construída pelos sujeitos – naquele tempo histórico e espaço geográfico. O sujeito é, também, agente ativo ou passivo que interfere, modifica e reconstrói o espaço que habita e a história que vive, uma vez que está inserido e implicado na dinâmica e reciprocidade da vivência histórica. Como afirmou o sujeito 53 (2000,2001) no debate durante o Grupo de Interlocução

[...] para mim a possibilidade ter passado pelo CTISM foi uma transformação total, muito mais do que a graduação, o curso superior, aqui no colégio foi a

transformação total. Aqui no CTISM, como eu vim de uma infância muito humilde, sem muitas correlações, vivências com empresas e coisas assim, virou uma chave, foi uma transformação total (SUJEITO 53, 2000, 2001).

Talvez este período se configure como uma chave, não somente na travessia entre a educação profissional e o mercado-mundo do trabalho, mas para a compreensão da dinâmica junto às fronteiras da convivência entre os sujeitos, auxiliando ou aproximando realidades concretas na produção de suas vidas.

No próximo capítulo, apresento a proposta metodológica deste trabalho de pesquisa que, acompanhada de uma categorização teórica, subsidiou a compreensão do discurso dos sujeitos. Verifica-se que a EPT possui uma variedade de possibilidades a serem pesquisadas; e é nesse campo que eu desejo produzir conhecimento, o que me levou a investigar respostas, em consonância com a proposta metodológica, em um trabalho de pesquisa examinando as possibilidades, os argumentos e as respostas junto as referências e as densas e valiosas contribuições dos sujeitos da pesquisa. Depois incluo um histórico da Educação Profissional e Tecnológica para que se possa conhecer e compreender um pouco mais sobre o lócus da pesquisa e a construção sócio histórica e político ideológica no espaço geográfico tempo histórico percorrido. Na sequência, procuro estabelecer as influências e características que, no meu entender, se perpetuam na dinâmica das relações entre as classes no mundo do trabalho, as razões ideológicas e os percalços práticos que se jungiram na Educação Profissional no decorrer do tempo, o objetivo concreto da propriedade no mundo burguês, enfim, tudo aquilo que é o resultado da ação consciente e prática dos seres humanos no crepúsculo do capitalismo global.

2 PROPOSTA METODOLÓGICA

Partindo do contexto e da dinâmica existente entre a Educação Profissional e Tecnológica e o mundo do trabalho, da influência predominante do sistema do capital na vida dos sujeitos – seja através do Estado, da regulação exercida pela estrutura e superestrutura –, propus buscar a compreensão do fenômeno de fronteiras, tendo por objetivo geral, compreender e **analisar a emergência dos arranjos nas fronteiras da convivência dos sujeitos, a partir das transformações ocorridas nas suas vidas, no movimento de transferência entre a escola para o mundo do trabalho.**

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender as possibilidades concretas dos sujeitos e as implicações ocorridas com as práticas realizadas no percurso desses sujeitos, entre a escola e a inserção no mundo do trabalho, percebendo avanços, desafios e experiências concretas significativas;
- Investigar qual a realidade ocorrida na transformação social dos sujeitos vivenciada por jovens e adultos, durante e após ter realizado o movimento de transferência entre a escola e o mundo do trabalho;
- Evidenciar, em um contexto histórico, o impacto e os resultados ocorridos na dimensão social dos sujeitos jovens e adultos egressos da educação profissional e nas suas perspectivas no mundo do trabalho.
- Explicitar transformações acontecidas na dimensão social dos sujeitos egressos da educação profissional resultantes do seu ingresso no mundo do trabalho.

O capitalismo não manifesta uma identificação clara entre o domínio econômico e o controle político, evidenciando uma separação entre a burguesia¹⁹ e o burocrata do Estado. Ao contrário das formas sociais anteriores, o Estado se apresenta no

¹⁹ No Manifesto (1848), Marx já afirmara que “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção; portanto, as relações de produção, e assim, o conjunto das relações sociais. [...] o revolucionamento permanente da produção, o abalo contínuo de todas as categorias sociais, a insegurança e a agitação sempiternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes (Marx & Engels, 2012, p. 28-29).

sistema capitalista como uma instituição moderna, com um engendramento muito complexo para o controle da vida social. Para garantir a existência do sistema da mercantilização²⁰ e o conseqüentemente movimento capital – trabalho – capital, surge a estrutura do Estado e o seu arcabouço legislativo, executivo e jurídico, uma vez que o Direito irá garantir a liberdade e a igualdade entre patrões e empregados, entre os burgueses e os assalariados, entre o livre mercado e a força de trabalho, entre os capitalistas e os operários.

Portanto, é fundamental a existência de um Estado²¹ forte que atue como um aparelho de mediações oferecendo o consenso ou a força, oportunizando o entendimento ou a correção via o aparelhamento policial, jurídico e militar. Aparentemente o Estado transita em um espaço gelatinoso, opaco, impessoal e ambivalente (que fica obnubilado pela ideologia e seus aparelhos de propaganda - AIE). Adoto a compreensão de Mascaro quando ele discorre que

[...] daí a dificuldade em se perceber, à primeira vista, a conexão entre capitalismo e Estado, na medida em que, sendo um aparato terceiro em relação à exploração, o Estado não é nenhum burguês específico nem está em sua função imediata. A sua separação em face de todas as classes e indivíduos constitui a chave da possibilidade da própria reprodução do capital: o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que jungem o capital e o trabalho (MASCARO, 2013, p.18).

Entendo que é muito difícil tratar de educação e trabalho em um contexto de capitalismo avançado, sem buscar os conceitos e as categorias que formam e se conformam nas mediações existentes entre o Estado²² constituído enquanto uma

²⁰Lukács explicita que “a forma mercantil como forma universal tem, um aspecto muito diferente daquele que apresenta como fenômeno particular isolado e não dominante. [...] só como categoria universal do ser social total a mercadoria pode ser compreendida na sua essência autêntica. [...] *Objectivamente*, surge um mundo de coisas acabadas e de relações entre coisas (o mundo das mercadorias e de seu movimento no mercado). [...] *Subjectivamente*, a atividade do homem – numa economia mercantil realizada – objetiva-se em relação a ele, torna-se numa mercadoria regida pela objetividade das leis sociais naturais estranhas aos homens e deve efetuar os seus movimentos tão independentemente dos homens como qualquer bem destinado à satisfação de necessidades, que se tornou coisa mercantil (LUKÁCS, 1974, p. 99-100-101).

²¹Conforme Ianni “o papel fundamental do Estado é disciplinar o antagonismo das classes, evitando, de um lado, a pauperização e, de outro, a subversão da ordem capitalista em formação” (IANNI, 1989, p.136). Este momento político econômico se configura na vigência do Estado Novo (Era Vargas).

²²Por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses se dão, necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses (MARX e ENGELS, 2007, p.75).

superestrutura, as relações sociais em que se digladiam concretamente nas fronteiras do mercado-mundo do trabalho, bipartido entre os interesses do capital e as realidades da força de trabalho, e, as possibilidades que se expressam nas proximidades de uma escola reprodutora daquelas relações sociais, escola que se torna refém, comprometida e submissa à ideologia²³ do sistema capitalista. Nesta perspectiva, o sujeito 26, formado em 1990, asseverou que

[...] o ser humano deveria estar em primeiro lugar, e as relações deveriam ser fundamentadas no respeito, enfim, o empregado/colaborador deveria entender que o progresso do patrão é o seu progresso e o patrão deveria entender que seu empregado/colaborador necessita estar satisfeito no desempenho de suas funções/tarefas, para produzir com entusiasmo e qualidade. Considero isto, qualidade de vida profissional (SUJEITO 26, 2018).

Formado duas décadas depois, o sujeito 33 (2010) comentou que

[...] trabalhando como técnica em eletricidade vejo que tanto as condições como as relações pessoais do ambiente de trabalho são muito mais humanas dentro do serviço público se comparar este mesmo cargo na iniciativa privada, por convivência com os funcionários da empresa 'X', terceirizados (SUJEITO 33, 2018).

Evidenciam-se claramente nos discursos dos próprios sujeitos, que já perpassaram a ponte escola – trabalho, termos utilizados e a realidade constituída (correlações entre os sujeitos e classes) diuturnamente pelo sistema dominante do capital e que ficam impregnados no glossário hegemônico direcionado ao senso comum pela mídia. Assim, em um capitalismo desenvolvido e globalizado, com a existência de um aparato estatal (superestrutura) que garante a existência da propriedade privada, a escola também serve como um meio privilegiado e homogeneizador para a reprodução das relações sociais do sistema capitalista.

A superestrutura viabilizada pela complexidade do capitalismo alberga desde a mídia – com todos os seus recursos e nas diversas plataformas e tecnologias, passando pelo sombreamento propiciado pelos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985), pela face oculta da escola (ENGUIITA, 1989), pelo Estado de

²³[...] Ideologia... descreve a formação de um corpo de ideias que tem a função de legitimar um estado de coisas adverso para a maioria das pessoas. O próprio sistema o forma, para construir justificativas que legitimem a alienação. Trata-se de mecanismos inconscientes, que ninguém controla, e que mascaram a desigualdade profunda e o caráter contraditório do capital (GRESPLAN, 2015, p.160).

direito e a sua forma política (MASCARO, 2013) engendrada, pela crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), com o capitalismo histórico e a sua civilização capitalista (WALLERSTEIN, 2001) assentada na produção e circulação das mercadorias e no seu objetivo maior que é O Capital (MARX, 2014).

Também destaco importante nesse compósito multifacetado existente na mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), considerar o modo como ocorrem as metamorfoses da questão social (CASTEL, 2008) e as metamorfoses do espaço habitado (SANTOS, 2014) para que se possa tentar compreender a dinâmica e as influências das teorias sobre a educação e o trabalho no labirinto do capital (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2014) e as suas consequências concretas na dimensão das fronteiras social entre os sujeitos. Quais são as possibilidades de através da compreensão das mediações históricas sobre o trabalho e a educação (CIAVATTA, 2009), do entendimento dos fundamentos da educação escolar do brasil contemporâneo (LIMA e NEVES, 2006), ocorrer a superação da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011)? De que forma o ser humano poderá repensar o poder da ideologia (MÉSZÁROS, 2012), reaprender o conceito de tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005), a fim de ressignificar os sentidos do trabalho (ANTUNES, 2009)? Será possível uma nova teoria e educação no labirinto do capital (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2001), a existência de um trabalho pedagógico diferenciado na escola (FERREIRA, 2017), uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), e quem sabe, um adeus ao trabalho (ANTUNES, 2015)? Educação e contradição (CURY, 1987) poderão subsidiar uma crítica a economia política, que supere as lutas de classes e o imperialismo? Existirá a possibilidade de uma dialética do concreto (KOSIK, 1976) em um mundo em transição para além do capital?

Através da apropriação e compreensão da exposição de Marx (2008) sobre a Economia Política (e o seu método) e a importância da aplicação do conjunto e subconjuntos das relações sociais que se estabelecem na sociedade burguesa, que engendram o arcabouço econômico que subordina a elaboração da vida social, econômica, filosófica e política dos sujeitos na sociedade, busco compreender as possibilidades concretas dos estudantes no percurso escola e mundo do trabalho. As fronteiras da convivência se reelaboram e posso supor a existência de uma transformação social vivenciada por jovens e adultos, inseridos na Educação Profissional, vislumbrando as suas perspectivas no mundo do trabalho. Marx afirmou que

[...] Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. [...] na produção social da própria existência os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p.47).

A triangulação existente entre o sujeito – ser concreto e consciente, o trabalho (condição eterna para a sobrevivência e emancipação humana), a educação e a suposta forma alienada como esse sujeito se insere no mundo, podem trazer importantes suspeições e contribuições interessantes. Observa-se que o ser humano necessita trabalhar (estar empregado no capitalismo) para sobreviver; entretanto, como sujeito para acessar ao mundo do trabalho (denominado de mercado de trabalho, no sistema capitalista), ele precisa de qualificações ou de determinadas competências técnicas que lhe são exigidas. Mas, ele é um ser social que só existe circunvizinhado pelas relações sociais concretas que produz (individual ou coletivamente), em que ele mesmo se constrói e que são produzidas no contexto e conjunto com os seus semelhantes. Conforme observou Ciavatta

[...] a construção do objeto é também a questão da relação sujeito-objeto, que constitui o campo de diferentes teorias do conhecimento. O objeto se constrói na relação dialética entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a partir de uma realidade ontologicamente social e objetiva à qual ambos pertencem. A história existe enquanto objeto real, a vida dos homens, e enquanto objeto teórico, construído sobre essa realidade pelo próprio homem. Assumimos uma concepção de realidade que se constitui no terreno das determinações que se movem e são movidas no tempo e no espaço (CIAVATTA, 2009, p.81).

Portanto, a humanidade pode se emancipar, se produzir social e historicamente a partir da construção da sua realidade em comunidade. A realidade do ser humano é histórica e o objeto um produto social determinado no espaço geográfico e tempo histórico vivenciado e construído dialeticamente entre os sujeitos, a comunidade e as suas relações sociais, políticas, econômicas enquanto objetos reais de convivência.

Admitindo-se que na Economia Política²⁴ burguesa, “o homem é pressuposto como proprietário privado; a propriedade privada é o seu modo de existencial pessoal, distintivo – logo, a sua vida essencial” (MARX, 2015, p.209); portanto, na busca desenfreada e irracional pela propriedade, o sujeito pode se alienar no emprego e se estranhar com os seus propósitos. Ele deixa-se explorar, submete-se ao trabalho intensificado e aceita condições subumanas para manter-se empregado, empregável ou ativo no mercado de trabalho, não apenas por uma questão evidente da necessidade de sobrevivência primordial humana. Neste aspecto, o sujeito 12 (1972) explicitou ao Grupo de Interlocação que:

[...] então estes dois elementos (o econômico e o político) desestabilizam totalmente esta relação (EPT e o mundo do trabalho). E a gente como trabalhador muitas vezes se avilta em função disto aí, tu aceita o subemprego pela sobrevivência (SUJEITO 12, 2018).

Como ser social, ele internalizou (introjetou) que a retirada da propriedade privada²⁵, a falta dela ou a impossibilidade da posse do bem, significa ser desapossado da sua condição humana como indivíduo (sujeito) naquilo que sistema capitalista projeta e sobre o que ele mistificou como necessidades básicas – a materialidade das coisas – o automóvel, o telefone celular, as roupas de grife, a sua vida desnaturalizada, a sua morte estranhada. O Sujeito 18 (1998) afirmou que o sistema do capital condiciona o ser humano na dimensão do trabalho,

[...] porque eu tenho de trabalhar, pois eu tenho de ter um carro, roupa de marca, uma casa, ... é paradoxal esta parte, tu passa a vida inteira pensando nisso (trabalho), aí tu passa a tua vida inteira querendo ter um vida mais confortável, mas tu vira um escravo do trabalho, e justamente aquilo que deixaria a tua vida tranquila, é o que te aprisiona (SUJEITO 18, 2018).

²⁴É primordial o entendimento de que “a economia política, que só aparece como ciência autônoma no período manufatureiro, observa a divisão social do trabalho em geral do ponto de vista exclusivo da divisão manufatureira do trabalho, e vê nela apenas o meio de produzir, com a mesma quantidade de trabalho, mais mercadorias, barateando-as e apressando assim a acumulação do capital” (MARX, 2014, p.420).

²⁵Nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844, Marx afirmou que “a propriedade privada nos fez tão estúpidos e unilaterais, que um objeto só é *nosso* se o tivermos, portanto se existir para nós como capital, ou se for imediatamente possuído, comido, bebido, trazido no corpo, habitado por nós, etc.; em resumo, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas essas realizações imediatas da própria posse, de novo, apenas como *meios de vida*, e a vida, a que servem de meio, é a *vida da propriedade privada* de trabalho e capitalização (MARX, 2015, p.349-350).

Marx afirmou que “a Economia Política fixa a forma alienada das relações sociais como o modo essencial e original do intercâmbio humano e o considera como adequado à vocação humana” (MARX, 2015, p.209). E ainda que

[...] é sob a forma do intercâmbio e do comércio que a Economia Política concebe a comunidade dos homens – ou seja – a sua humanidade em ato, a sua integração recíproca mediante uma existência na solidariedade, numa vida verdadeiramente humana. A sociedade, diz Destutt de Tracy, é uma série de trocas mútuas; é precisamente este movimento de mútua integração. A sociedade, diz Adam Smith, é uma sociedade de atividades comerciais; cada um dos seus membros é um comerciante (Ibidem, p.209).

Se admito que o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social dos sujeitos, necessito adentrar nessa dimensão orbital (envolvente ou circundante) que ora comprime, ora expande os limites dessas fronteiras carregando consigo o sujeito político²⁶, filosófico, social e econômico – homo prático, tentando abstrair e compreender que categorias principais importam, interferem, convulsionam, obnubilam ou sublevam os sujeitos para as suas decisões. Que e quais correlações conspiram para configurar esse quadro em movimento que engendra, concatena e propicia o modo real de vida dos sujeitos, no atual estágio do capitalismo brasileiro?

Descortinar e compreender o círculo vicioso²⁷ habitual da economia política talvez tenha sido um dos grandes objetivos (mistérios) da vida de Marx. Segundo ele

[...] a economia política não conhece apenas o milagre da superprodução e da ‘supermiséria’, mas também o do contraste entre o crescimento dos capitais e seus métodos de emprego de um lado, e, doutro, como consequência de tal crescimento, a escassez de oportunidades produtivas (MARX, 2015, p.193).

Eis porque os fatos não descolam da realidade; enquanto a concentração da riqueza avança ao clímax no topo da pirâmide brasileira, a sua base registra descontentamento e inconformidade, reverberando o centro nervoso de um vulcão

²⁶[...] o homem é um animal político, não somente um animal sociável, mas também um animal que não pode se isolar senão dentro da sociedade (MARX, 2008, p.239).

²⁷[...] o fim é a liberdade do espírito – então para a maioria, a servidão embrutecedora... o fim é o matrimônio, então para a maioria, pois, a prostituição. O fim é a propriedade – logo, para a maioria nenhuma propriedade (MARX, Cadernos de Paris, 2015, p.193).

prestes a explodir. No relatório da Oxfam Brasil²⁸, denominado de “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras”, publicado em 25/09/2017, consta que seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. E, que os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95% dos brasileiros; uma trabalhadora que recebe um salário²⁹ mínimo³⁰ por mês levará dezenove (19) anos para ganhar o equivalente aos rendimentos de um super-rico em um mês. Mesmo que iniciativas como estas (a Oxfam opera como uma entidade assistencialista) sirvam para aplacar, minimamente, as condições de desigualdades, é crucial explicitar que no modo de produção capitalista, existem duas classes centrais e, que, continua estabelecida a contradição entre aqueles que possuem os meios de produção (burgueses) e os que possuem a força de trabalho (trabalhadores) Logo, ‘O Capital’ e o legado de conhecimento exposto por Marx, nunca esteve tão presente e verdadeiro como neste momento da realidade vivenciada pelos trabalhadores brasileiros. Sobre o sistema capitalista e o modo de reprodução histórico, Cury advertiu que

[...] como uma totalidade histórica superável, o capitalismo busca a reprodução de suas relações de produção a fim de garantir, pela ampliação

²⁸ Conforme a agenda de trabalho da Oxfam Brasil, para enfrentar a exclusão social e as desigualdades, é prioritário aumentar a capacidade de mobilização e organização da sociedade civil, fortalecendo coletivos e movimentos juvenis que atuem pela superação das desigualdades de raça e gênero. A atuação inicial da Oxfam Brasil, em parceria com outras organizações, se concentra em: fortalecer a capacidade de jovens que vivem nas periferias urbanas e favelas brasileiras de demandarem seus direitos e influenciarem políticas que reduzam as desigualdades, sobretudo de raça e gênero; apoiar coletivos juvenis, seus processos de interação e sua luta contra as desigualdades no espaço urbano; valorizar e disseminar narrativas da juventude de periferias e favelas, afirmando valores de justiça, solidariedade, equidade e diversidade; promover pontes para o diálogo internacional e trocas de conhecimento entre coletivos juvenis que atuem no espaço urbano; desenvolver estratégias de engajamento e campanhas públicas que destaquem o contraste entre privilégios e direitos nas cidades; contribuir para que o Brasil alcance os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), criado pelas Nações Unidas, especificamente o de número 10 – Redução das Desigualdades. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/a-distancia-que-nos-une>, acesso em 25/09/2017.

²⁹ Segundo Marx, “[...] a economia nacional não conhece o trabalhador desocupado, o homem do trabalho, na medida em que ele se encontra fora da relação de trabalho. [...] Por isso, para ela, as necessidades do trabalhador são apenas *a necessidade de o manter durante o trabalho* e na perspectiva de que a *raça dos trabalhadores* não se extinga. O salário tem, assim, inteiramente o mesmo sentido do óleo que é aplicado nas roidas para mantê-las em movimento: *a manutenção, a conservação em ordem* de qualquer outro instrumento produtivo de que o *consumo* do capital em geral precisa para se reproduzir com juros. O salário pertence, por isso, aos *custos* necessários do capital e do capitalista e não deve ultrapassar a necessidade dessa necessidade (MARX, 2015, p. 324).

³⁰ Conforme estimativa do Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos), o salário mínimo necessário para sustentar uma família de quatro pessoas deveria ter sido de R\$ 3.696,95 no mês de abril de 2018; este valor equivale a 3,88 vezes o salário mínimo nacional em vigor atualmente de R\$ 954,00. Fonte e acesso em 04/06/2018: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/05/09/salario-minimo-ideal-abril-2018-dieese.htm>

da produção, a acumulação. A reprodução de suas relações implica mais do que uma (re)produção de coisas. Implica a tentativa de reproduzir o movimento do capital social como um todo. Assim, essas relações não se produzem e se reproduzem apenas na empresa, mas também no mercado, no dia-a-dia, na família, na arte, na ciência, na Igreja, no exército e na educação (CURY, 1987, p.39).

Portanto, nada mais consensual do que banalizar ou naturalizar a reprodução dinâmica do avanço do capital, através de uma ideologia que inculca, repete e orienta o senso comum de que essa realidade é perene e que a ordem das coisas deve ser mantida. A retórica ideológica busca esmaecer com as diferenças existentes entre e nas classes, e transparecer aos indivíduos os ideais e sentimentos de pertencimento e igualdade social, conjecturando identificadores supostamente comuns a todos, como a liberdade, a fraternidade, o Estado e a Nação.

Triviños explicita que

[...] o materialismo dialético apoia-se na ciência para configurar a sua concepção de mundo e que reconhece como essência do mundo a matéria, matéria essa que se transforma com as leis do movimento e que é anterior a consciência e cuja realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis (1987, p.23).

Löwy destaca que para a dialética “[...] não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto” (1988, p.14), porquanto, “[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto” (LÖWY, 1988, p. 16). Logo, além de não se desconhecer a concretude do movimento que envolve a realidade da convivência humana – em suas produções materiais e nas suas fronteiras da convivência -, se deve compreendê-lo na dinâmica de suas parcialidades relacionais e na sua totalidade, nas conexões de ações realizadas nos diversos espaços e tempos, encadeados ou não, de forma a reconhecer as realidades parciais que se sobrepõem, se interatuam e se convulsionam mutuamente.

No âmbito da educação transpareceria excessivamente convencional, pensar a abstração como um sistema ou procedimento de trivial superposição sobre a práxis, sem possibilidades de metamorfoseá-la. Compreende-se, pois, “a práxis como a inter-relação entre teoria e prática, de modo humano, oriunda da relação entre ser humano e natureza, aliando o pensar e o fazer” (VÁZQUEZ, 1977). Logo, é imprescindível a existência de uma dinâmica entre o pensar e o agir, entre o sujeito e o conhecimento

dele próprio e da realidade social que o abarca, entre as relações materiais que se estabelecem através das correlações sociais que são construídas no mundo. Engels (1979) havia definido que o movimento aplicado à matéria, é a modificação geral; “[...] não houve, não há e não pode haver matéria sem movimento, nem movimento sem matéria”. Mas os seres humanos na história, são produtos sociais de sua própria atividade prática, como sujeito e objeto, eles engendram através de suas forças produtivas as contradições que deverão de ser resolvidas. Os homens são (sujeito e objeto) e estão no centro da criação e da transformação social, logo, busco no decorrer desta pesquisa, a compreensão de que

[...] a práxis produtiva é tão humana como a práxis social [...] tanto o desenvolvimento das forças produtivas como a destruição de determinadas relações sociais e tanto as relações econômicas como as políticas são produto da atividade prática dos homens (VÁZQUEZ, 2011, p.341).

Admito então que, na construção da historicidade do ser humano, a práxis social vai se objetivando, se renovando e se modificando no tempo vivenciado e nos espaços sociais, devido à produção humana; existem realidades (mutáveis) constituídas a partir dos enfrentamentos e das determinações dos sujeitos na dimensão elaborativa de suas fronteiras da convivência. O que pode constituir ou construir uma realidade (ou necessidade), na concepção do sujeito, a partir de sua vivência ou passado real na qualidade de ser humano, poderá não se traduzir em necessidades (ou realidade) exequíveis no dia de amanhã, com o novo engendramento do modo de produção social e da historicidade que se reestruturou consistentemente no entorno das fronteiras da convivência. E considerando a afirmação de Ciavatta (2009) de que “[...] o objeto se constrói na relação dialética entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a partir de uma realidade ontologicamente social e objetiva à qual ambos pertencem. A história existe como objeto real, a vida dos homens, e enquanto objeto teórico, construído sobre essa realidade pelo próprio homem” (CIAVATTA, 2009, p.81), pode-se esperar que o ser humano elabore a sua emancipação social, política e econômica, a partir do conhecimento da sua produção social e do reconhecimento do modo de produção em que coexiste na comunidade.

Nesse movimento, o novo ser social irá carregar consigo frações ou substratos do velho ser, mas irá ou desejará superá-lo. História, realidade, ideologia, práxis, contradições, confluindo, mediando e determinando as possibilidades práticas - reais

do sujeito, ser que aprende, metamorfoseia e trabalha – ser prático, que transita (caminha) e se desloca entre as possibilidades antiparalelas da educação e do trabalho. Então, os sujeitos são produtos de suas próprias possibilidades, enfrentamentos e totalidades; são produtos reais e produtores de seus próprios projetos e atividades realizadas no conjunto das mediações estabelecidas entre os sujeitos na comunidade na qual estão inseridos. Conforme afirma o sujeito 30 (2012)

[...] o bom no CTISM foi o que eu aprendi não somente na área técnica, mas trabalhar em grupo, o relacionamento, a comunicação, a parte de ensino nos laboratórios (como estagiária, como bolsista, auxiliando nas aulas de laboratórios...). A EPT serviu para melhorar a minha afirmação de vida como pessoa, como mulher, a facilitar as possibilidades junto as minhas fronteiras de convivência (SUJEITO 30, 2018).

O Sujeito 25 (2010, 2014) reforça o discurso acima, quando discorre que

[...] ‘pra nós do integrado’, tu acaba virando adulto, se envolvendo, convivendo dentro do CTISM; tive um choque bem grande pois lá (escola fundamental) eu era tratado como criança e aqui como adulto... eu tinha liberdade, acesso aos laboratórios, restaurante universitário, biblioteca. O estágio foi aqui e valeu muito a pena... (SUJEITO 25, 2018).

Como ocorrem essas transformações nas fronteiras da convivência e quais categorias são primordiais nas decisões assumidas (intencionalmente ou não) por esse conjunto de sujeitos? Será que o estudante poderá se transformar em adulto em um “passe de mágica”? O que ocorre nesse processo e porque determinados critérios (parâmetros) são mais importantes do que outros? Uma conjectura pode se definir com o somatório de informações experimentais ou com a sistematização de informações recolhidas. Assim, recorre-se à dialética, entendida como uma visão teórica, dinâmica e investigativa sobre o fenômeno educacional. Kosik (1976, p.20) pondera que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. Importante destacar que uma teoria não é, nesse entendimento, uma “verdade” elaborada. É emergente produzir teorias “[...] de diferentes níveis de complexidade e extensão, e propondo novos argumentos que enfocam, a partir de outra perspectiva, a realidade que se pretende explicar e, eventualmente, transformar” (BORON, 2006, p. 37). É necessário, então, um “marxismo racional e aberto” (Idem, p. 37). Cabe alertar, entretanto, com este autor, que “somente o marxismo não garante

a superação de perspectivas teóricas conservadoras nas ciências sociais (e nas ciências humanas também), porém, sem o marxismo também não seria possível” (Ibidem, p. 37).

Conforme Triviños, “o marxismo compreende, precisamente, três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política” (2008, p.49). A definição de um autor não marxista, A. de Walhens (1959, p.127-128), quando expôs que “o marxismo é um esforço para ler por trás da pseudo-imediatez do mundo econômico reificado³¹ as relações inter-humanas que o edificaram e se dissimularam por trás de sua obra” (apud. KOSIK, 1976, p.21), segundo Kosik (1976), constitui um testemunho sintomático da problemática filosófica do século XX, para a qual a destruição da pseudoconcreticidade e das mais variadas formas de alienação³² se transformou em uma das questões essenciais. O mundo das falsas realidades (reificado) não pode ser confundido ou equalizado com a realidade humana; as aparências não podem ser confundidas com as essências das coisas. Se a verdade e a não realidade forem equalizadas, a dúvida pode ser generalizada. Kosik (1976) explicita o mundo da pseudoconcreticidade como o mundo do misticismo, dos preconceitos, das falsas exteriorizações. Os fenômenos que o conhecimento dos seres humanos vai demonstrando, precisam ser identificados, e diferenciados passo a passo, através de uma práxis validada pela realidade da dialética do concreto. O todo é composto de múltiplas partes, de diferentes possibilidades, do somatório (não linear) de um composto de diversas parcialidades, que no caso desta pesquisa, configuram a construção das fronteiras da convivência entre a educação e o trabalho.

No decorrer da pesquisa, com uma opção teórica crítica, concatena-se com a percepção de Triviños, que enfatiza: “no enfoque marxista, diferentes tipos de teoria podem orientar atividade do investigador [...] todas elas, porém, serão baseadas na

³¹Sobre o fenômeno da reificação, Lukács explicou que “a essência da estrutura mercantil, que assenta no *facto* de uma ligação, uma relação entre pessoas, tomar o caráter de uma coisa, e ser, por isso, de uma ‘*objectividade*’ ilusória que, pelo seu sistema de leis próprio, aparentemente rigoroso, inteiramente fechado e racional, dissimula todo e qualquer traço da sua essência fundamental: **a relação entre homens** (LUKÁCS, 1974, p.97, grifos nosso).

³²O conceito de alienação diferencia radicalmente o pensamento dialético materialista de outros enfoques, permitindo redefinir as relações entre o sujeito e o objeto, entre subjetividade e objetividade. O mundo é criado pelos homens, embora não de forma consciente, o que permite explicar tanto a relação intrínseca entre eles quanto o estranhamento do homem em relação ao mundo e a distância deste em relação ao homem (MARX, 2007, p.10).

pesquisa social, no materialismo histórico” (2008, p.74). Cabe ressaltar então que, segundo Ferreira (2006)

[...] parte-se do pressuposto que conhecimento é uma produção social, realizada em ambientes de linguagem; nestes ambientes, os sujeitos produzem linguagem para expressar saberes, os quais, através do diálogo, se estruturam, se transmutam por aproximações, se distendem, se reagrupam, enfim, são ressignificados. Em especial, no campo da pesquisa em educação, a elaboração, a compreensão e a apreensão desse significado, isolando-o, dependem, obviamente, de certo grau de subjetividade, que faz o sujeito perceber esse e não aquele significado.

Todos esses aspectos que caracterizam a produção do conhecimento e, nela, os processos de interpretação estão pressupostos na realização de uma pesquisa. Ao ler e reler os dados, vão se revelando para os pesquisadores os sentidos relativos às categorias. Esses sentidos são entendidos como resultantes da produção cognitiva e capazes de refletirem o estágio do conhecer em que se encontram os sujeitos no contexto analisado. Compreende-se que a pesquisa em educação ocupa-se com o social, com o arranjo coletivo de sujeitos em torno da produção do conhecimento. Logo, precisa-se produzir também socialmente, mediante abordagens, procedimentos e técnicas que possibilitem a interação, a convivência, a interlocução de saberes e a elaboração do conhecimento histórico. Adentrar, cada vez mais nessas fronteiras da convivência (social) implica conhecer a realidade, as atitudes concretas, enfim, formas existenciais próprias do grupo com o qual se passa a coexistir.

Percebe-se então a compreensão de que “[...] os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva”, havendo um “[...] esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 17), na constituição do conhecimento histórico. Seguindo esse raciocínio, conhecer o fenômeno investigado expressa algo que se sobrepõe em muito além de uma lei única e absoluta sobre a análise, visto que isso recai diretamente nas fronteiras da convivência entre os sujeitos e no contexto que os envolve, isto é, em realidades históricas distintas, práxis diferenciadas e uma totalidade complexa. Cada sujeito pode carregar a construção de uma historicidade de avanços e retrocessos no mercado-mundo do capital, mediado pelo conhecimento prático de vida imerso na totalidade do sistema capitalista. Sobre o conhecimento histórico, Ciavatta adverte que

[...] é Marx quem vai explicitar os elementos políticos e ideológicos da história ao concebê-la como o processo da vida real dos homens e como ciência desse processo, como o conhecimento de uma matéria e como matéria desse conhecimento, ou, ainda, a história como processo vivido, a história como o objeto e como método do conhecimento (CIAVATTA, 2014, 196).

Nessa dinâmica da história vivida como processo de vida real e concreta, compreende-se o que Kosik expôs sobre o método do pensamento, o método da ascensão do abstrato ao concreto, do movimento que opera nos conceitos, nos elementos de abstração (1976, p.36). Descortinar densamente o processo histórico nas envoltórias das fronteiras da convivência (social) requer conhecer as realidades parciais que se movimentam em diversas direções e dimensões, as atitudes e decisões concretas, que explicitam a totalidade de construção de cada ser; enfim, busca-se reconhecer as demandas e apropriações reais próprias do sujeito e do grupo, no movimento do objeto como processo histórico de existência. Kosik (1976) afirma ainda que,

[...] o progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo, e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões (KOSIK, 1976, p. 37).

Deste modo, produzir essa discussão em uma perspectiva crítica, embasa-se, na ideia de que:

[...] em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais [...] não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, melhor nas hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mau” (NETTO, 2011, p. 18).

A relação conhecimento – sujeito – objeto é explanada por Netto (2011), sendo:

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do

objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 20-1).

É com base na concretude da realidade, para não se antecipar com as aparências do objeto investigado, que se propõe nesse processo dialético, uma investigação que utilize tecnicamente a abordagem qualitativa. Contudo, esta não é reduzida a esse único viés, pois nessas dimensões abrangentes das fronteiras da convivência entre os sujeitos, pode-se transitar seguramente na perspectiva quanti-qualitativa³³. Apenas, diferentemente de uma análise positivista, que aplicado ao método dialético,

[...] todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformados pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário (LÖWY, 1988, p. 15).

O método, cujo objetivo, segundo Boron, é “[...] reproduzir, no plano do intelecto, o desenvolvimento que tem lugar no processo histórico” (2006, p. 40), está assentado em concreções que, constituem a dialética como um processo que inquieta e exige reações: a) a defesa do conflito social como onipresente; b) a defesa de ser a história uma sucessão de contradições; c) o destaque ao provisório e à historicidade como elementos que corroem radicalmente o social; d) o argumento mal formulado relativo ao determinismo econômico (BORON, 2006, p. 40). Goldmann, corroborando, afirma que no pensamento dialético não há inícios considerados os mais corretos, tampouco problemas absolutamente resolvidos, porque “[...] toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto” (1979, p. 06). Ou seja, há uma relação entre as partes e o todo na análise, assim como “[...] o conjunto só

³³ “[...] A análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequência, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes [...] pode-se dizer que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “inferência” – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p. 146).

pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais” (Ibidem, p. 06). Portanto, conhecer dialeticamente o objeto implica em “[...] uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente” (Ibidem, p.06).

Outras características abrangem as possibilidades de estudar o modo como ocorre o movimento e as leis gerais que proporcionam as mudanças. Para Marx, a teoria é uma característica específica do conhecimento que envolve a compreensão teórica do objeto, na realidade de sua existência efetiva, sem interferências dos anseios, intenções ou concepções do pesquisador. Compreende-se então que a teoria é a realidade dinâmica do objeto transferida para a consciência do cientista. O pesquisador deve assimilar, para além da representação dissimulada do fenômeno, a natureza da coisa – sua constituição e sua cinesia. O objeto para Marx é a estrutura e o movimento da sociedade burguesa, como produto de um complexo sistema de correlações (sociais) edificado pelos seres humanos, é o “produto da ação recíproca dos homens” (MARX, 2009, p.244). E segundo Netto (2011), a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade (a objetividade do conhecimento teórico), instância que é a prática social e histórica. Nessa pesquisa objetiva-se apreender exatamente a ação entre os sujeitos, suas correlações, a produção e a reprodução ideal de seus meios práticos de vida, que, em última análise, incorporam e reproduzem exatamente aquilo que ocorre no cotidiano das fronteiras de suas convivências, como consequência do movimento real destes sujeitos entre a educação e o trabalho.

Concatenam-se as análises às indagações e elucidações, evidentemente coerentes das contradições históricas³⁴, que Marx, em seu legado e os seus reescritores utilizados nesta pesquisa, ao longo do processo histórico, explanaram em seus respectivos contextos, na área da sociologia do trabalho. Igualmente, esta pesquisa tem como aporte teórico e metodológico a análise dialética, compreendida como probabilidade crítica de análise dos fatos, com base no Materialismo Histórico.

³⁴ Nas explicações das contradições históricas, ou seja, a luta dos contrários, Marx e Engels, foram acusados que seu método teórico-metodológico apresentava-se demasiadamente o fator econômico para explicar e solucionar todos os problemas. Contudo em resposta a tais acusações, Engels, em 1890, revidou: “a produção e a reprodução da vida real apenas em última instância determina a história [...] nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda” (Marx-Engels, 2010, apud, J.P. NETTO, 2011).

Compreende-se que “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2001, p.77). Desse modo, a perspectiva teórica é vinculada ao método e este realiza “[...] mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (idem, p.77). No texto marxista, esta superação dialética implicaria “[...] a destruição dos termos da contradição, a conservação dos elementos racionais em cada um desses termos e, ainda, a elevação do problema a um nível superior, a uma solução superior” (LÖWY, 1988, p. 25). Nessa compreensão, a dialética marxista caracteriza-se por, segundo Boron (2006), revelar que a história se faz de contradições, não de um somatório de fatos ou amontoado datado de eventos: “[...] a história é sempre história de um modo de produção, verdade elementar negada pelo pensamento burguês que assimila a história à crônica dos acontecimentos” (BORON, 2006, p. 41). E, Buey, adverte que, “Karl Marx foi, sem dúvida, um dos faróis intelectuais do século XX” (2006, p.183). E afirma ainda que

[...] Marx é um clássico. Um clássico interdisciplinar. Um clássico da filosofia mundanizada, da historiografia com ideias, da sociologia crítica, da teoria política com ponto de vista; e, sobretudo, um clássico da economia. [...] Marx não foi quem exaltou o papel essencial do econômico no mundo moderno. Ele tomou nota do que estava ocorrendo diante de seus olhos no capitalismo do século XIX. Foi ele que escreveu que era necessário rebelar-se contra as determinações do econômico. Foi ele quem chamou a atenção dos contemporâneos sobre as alienações implicadas na mercantilização de todo o humano. Leem Marx ao revés os que reduzem suas obras ao determinismo econômico (BUEY, 2006, p.184).

Para Marx, a dialética “visa à transformação radical da realidade” (LÖWY, 1988, p. 18). Destaca-se que Marx, contrário à tese idealista de Hegel, propõe seu método de análise a partir da realidade concreta, evidenciando o diferencial na sua investigação, em que,

[...] para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARX, 1968, p. 16).

Nessa dimensão, a materialização do pensamento se constitui pela compreensão real dos fatos, em que “o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico contextualizado, particularizado e, de início, para o

pensamento caótico - ao concreto pensado ou conhecimento” (FRIGOTTO, 2001, p. 17). Contudo, o “conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo” (idem, p. 18).

O conhecimento, a historicidade, a práxis e a totalidade são determinantes para o sujeito se compreender e buscar a emancipação no mundo concreto; Lukács (2003) enfatiza que “a totalidade concreta é, portanto, a categoria fundamental da realidade”. Tal afirmação remete a pensar sobre a centralidade do método dialético: “a sociedade capitalista com seu antagonismo interno entre as forças e a relação de produção” (LUKÁCS, 2003, p. 79). Investigar sobre essa realidade, na perspectiva dialética, implica pôr em ação uma teoria, ou um “conhecimento da totalidade”, cuja intenção é superar as contradições na realidade e no social, revelar as “tendências reais do social” (Ibidem, p. 80).

Importa acrescentar que a realidade, assim como o concreto, a totalidade e a história são fundantes da análise dialética. Em especial, quanto à realidade, admite Löwy que: “uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade” (LÖWY, 1988, p. 16). Na análise dialética, a historicidade está no núcleo do fenômeno, mas, também, está intrinsecamente antes e após. Relaciona-se ao próprio modo de pensar dialeticamente, pois ao elaborar uma tese, entendida como concepção ou mesmo hipótese, às “suas antíteses (determinação objetiva não-teórica) e disso resulta uma síntese (conhecimento histórico) temos o que poderíamos chamar de dialética do conhecimento histórico” (THOMPSON, 1981, p. 54).

Lukács (2003) alerta quanto à possibilidade de considerar a história como fixação e redução à aparência quando, contrariamente, é importante ponderar que: “a história é exatamente a história da transformação ininterrupta das formas de objetivação que moldam a existência do homem” (2003, p. 371). Nessa exposição pode-se compreender a extensão do significado da história na análise dialética, alertando para a percepção na dinâmica dos fenômenos em constantes mutações e nas suas correlações:

[...] a impossibilidade de compreender a essência de cada uma dessas formas a partir da sucessão empírica de acontecimentos históricos não se baseia, portanto, no fato de que essas formas são transcendentais em relação à história, como julga, e assim tem de ser, a concepção burguesa que pensa por determinações isoladoras da reflexão ou por ‘fatos’ isolados, mas no fato de que essas formas singulares não estão imediatamente relacionadas nem na justaposição da simultaneidade histórica, nem na sucessão de seus

eventos. Sua ligação é mediada sobretudo por sua posição e função recíprocas na totalidade (Ibidem, p. 371-372)

Logo, a história não pode ser representada por uma sucessão cronológica de fatos e narrativas estanques e parciais; é necessário que exista uma compreensão dos acontecimentos e de sua interligação sócio histórica com as partes e o todo. Portanto, “a análise da sociedade só pode desenvolver-se na sua totalidade” (GAMBOA, 2007, p. 35); entretanto, é necessário não deformar a concepção de totalidade, como adverte Ciavatta, mixando-a com totalitarismo, ou com “um cerceamento absoluto à dignidade humana” (2001, p. 123). E a autora elucida:

[...] No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (Ibidem, p. 123).

Do mesmo modo: “À totalidade do mundo pertence também o homem com a sua relação de ser finito com o infinito e com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber” (KOSIK, 1976, p. 227). Para Frigotto (2014) “no plano do materialismo histórico, o desafio dialético é, então, a capacidade de compreender por dentro a nova ordem mundial”(FRIGOTTO, 2014, p.41). O autor aprofunda a análise do atual momento vivenciado pela materialidade do capitalismo (camaleônico) e afirma que

[...] o desafio da consciência ou do pensamento é o de transcender o mundo fenomênico imediatamente perceptível, ou as visões mistificadoras da ideologia burguesa³⁵, e apreender as mediações e/ou determinações que estão trazendo mudanças na forma social que hoje assume o capital. Trata-se, agora, de um capital transnacional, ou mundializado, flexível e desregulado (Ibidem, p.40).

³⁵ Considero muito pertinente nesse aspecto destacar “[...] a afirmação de Marx e Engels acerca da ideologia como algo que não tem história. Porque a ideologia burguesa tem o culto da história entendida como progresso. Para a ideologia burguesa, toda a história é o progresso das nações, dos estados, das ciências, das artes, das técnicas. [...] a burguesia considera um progresso seu modo de dominar a Natureza e de dominar os outros homens, justificando o direito do capitalismo de colonizar os povos ditos “primitivos” ou “atrasados” para que se beneficiem dos “progressos da civilização”” (CHAUÍ, 2012, p.139-140).

Corroborar nesse sentido a aproximação realizada por Minayo (2007), quando ela expõe que “o marxismo enquanto abordagem que considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais” e propõe, como método, a abordagem dialética, uma vez “que analisa os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais” (MINAYO, 2007, p. 24). Buscando compreender esse movimento histórico de construção do ser humano, exploro o que expôs Kosik (1976) com relação à aproximação entre o trabalho, a práxis e à produção da realidade humana:

[...] como a realidade humano-social é *criada* pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma determinação prática. [...] a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente. [...] a práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade (KOSIK, 1976, p.222).

Para se objetivar e se aproximar da realidade praxica dos sujeitos desta pesquisa, retoma-se o tema a partir do estudo e do conhecimento de documentos legais e produções de pesquisadores. Além do histórico da Educação Profissional no Brasil, busquei acessar a legislação que constituiu e constitui o Ensino Técnico e Profissional Brasileiro, assim como, sob orientação permanente realizar as leituras de livros, capítulos, artigos e publicações dos autores que pesquisam sobre a Educação Profissional e o mundo do trabalho. A seguir, realizei uma entrevista semiestruturada com os sujeitos (65) que estudaram no CTISM e trabalham (ou trabalharam) em empresas e/ou indústrias do Rio Grande do Sul. Para viabilizar a conclusão da pesquisa, aconteceram as análises dos questionários e das entrevistas, concomitantemente a escrita da tese; foi necessário adequar o tempo disponível dos sujeitos para produzir as entrevistas e a possibilidade de uma reunião em Grupo de Interlocução, com a participação da maior quantidade de sujeitos. Desta forma, para traduzir materialmente e propiciar uma apropriação e aproximação do construto social destes sujeitos, busquei entrevistar todos os egressos que haviam respondido o questionário. Importante salientar que o coletivo de sujeitos possui, além de uma variabilidade temporal (espaço geográfico e tempo histórico entre os anos de 1970 e

2015), incluindo distintas realidades de estágios e de trabalhos em mais de 50 cidades na região Sul do País, além da diversificação de áreas e empresas / indústrias abrangidas pelos sujeitos.

Investigo assim, uma compreensão histórica, uma variabilidade temporal entre os sujeitos, uma possível influência do avanço tecnológico ocorrido no período e contrastes vivenciados tanto legislação profissional quanto na regulação existente no mercado-mundo do trabalho. Pode ter ocorrido uma dinâmica própria no modo de se produzir como sujeito, face aos efeitos da mundialização, do advento da rede mundial de computadores – web e outros efeitos oriundos da denominada “aceleração do tempo”. Partindo de sua inauguração, em 1967, o CTISM formou e vem formando técnicos desde o ano de 1969, recebendo novos profissionais e renovando o seu quadro permanente periodicamente – professores e servidores técnico administrativos em educação, diferentes propostas pedagógicas, novas tecnologias, espaços físicos diferenciados – prédios, laboratórios -, outras possibilidades técnicas e científicas.

No decorrer de cinco décadas houve presumíveis avanços e retrocessos de toda ordem e, nesse movimento complexo entre a educação e o mundo do trabalho, edifica-se o sujeito desta pesquisa, que concluiu o curso técnico profissional e adentrou no mercado-mundo do trabalho. No dia 04 de abril de 1967, o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) começou as atividades, oferecendo os cursos técnicos diurnos de Eletrotécnica e Mecânica (de nível médio, hoje denominados cursos integrados). O reitor e fundador da UFSM era o Professor José Mariano da Rocha Filho. Nesse período a escola objetivava preparar “mão de obra” técnica qualificada para atender ao incipiente mercado industrial da região centro e do Estado do RS. Conforme cita na sua página oficial³⁶, desde a sua implantação, os primeiros cursos oferecidos pelo CTISM têm sido mantidos, com redimensionamentos para outras modalidades e/ou turnos.

O discurso de uma egressa e ex-professora da escola, sujeito 14 (1970) revela uma nítida mudança no percurso do CTISM, como escola técnica profissional vinculada à UFSM, ao longo do seu tempo histórico e espaço geográfico:

[...] a escola começou com uma turma que se dividia nas aulas técnicas (mecânica e eletrotécnica). Os professores de mecânica eram práticos e na Eletrotécnica tinha um engenheiro e os outros também eram práticos sem

³⁶ Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/eventos/cinquentenario> acesso em 15/06/2018.

formação pedagógica. O CTISM preparava para a indústria e o trabalho, mas alguns colegas realizaram curso superior. Fiz o estágio no laboratório de física; comecei como professora de Física e depois de Resistência dos Materiais e me formei em Matemática. Eu acho que escola cresceu muito, e para melhor, os laboratórios, o interesse, os ambientes, a qualificação dos profissionais hoje, eu sou muito orgulhosa de falar do CTISM. A EPT foi muito importante para a minha vida e abriu muitas possibilidades, para o curso superior, para eu poder trabalhar como professora no próprio CTISM. Se eu pudesse aconselhar aos jovens hoje eu diria para eles realizarem um curso técnico. A minha ascensão social se deu através da EPT, estudando, trabalhando, estabelecendo uma rede de relacionamentos, bons amigos. É muito importante que a escola técnica esteja dentro do ambiente da universidade pois mostra o mundo acadêmico e todas as possibilidades que os jovens podem desfrutar e amadurecer” (SUJEITO 14, 2018).

Assim, a implantação de cursos técnicos noturnos, ainda na década de setenta, destaca o CTISM como uma das primeiras escolas técnicas do interior do país a ofertar essa modalidade à noite. Para viabilizar o acesso dos alunos trabalhadores à educação profissional, em 1978, o colégio passou a oferecer o Curso Técnico em Eletrotécnica Noturno e, em 1987, o Técnico em Mecânica Noturno, ambos na forma subsequente ao Ensino Médio (denominada à época pós-segundo grau). Em 1992, foi criado o Curso Técnico de Segurança no Trabalho, também subsequente ao Ensino Médio e, em 1994, o Técnico em Eletromecânica, ambos ofertados à noite.

Em 1998, o CTISM, por força de Decreto nº 2.208 de 17/04/1997³⁷, ofereceu, pela primeira vez, o Ensino Médio desvinculado da formação profissional (concomitante). Entretanto, em 2007, com a nova legislação vigente, aprovada em 23/07/2004 pelo Governo Federal³⁸ e regulamentada no âmbito da Escola Técnica em 2006, retornou a oferta do Ensino Médio integrado à formação profissional para os Cursos Técnicos diurnos de Eletrotécnica e Mecânica. Nos anos de 2002 e 2003, mediante convenio de cooperação com o Curso de Enfermagem e o Hospital Universitário da UFSM, ocorreram a oferta de duas edições do Curso Técnico em Enfermagem para capacitar servidores da UFSM que possuíam Ensino Médio e Cursos de Auxiliar de Enfermagem. A partir de 2003, o CTISM disponibiliza aos estudantes da região, o curso Técnico Subsequente em Automação Industrial.

Em 2007, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e

³⁷ Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htmimprensa.htm

³⁸ Acesso em 04/06/2018 e disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9

Adultos, o CTISM passou a oferecer o Curso Técnico de Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA. Fundamentando-se em uma política pedagógica de integração entre a Educação Básica e o Ensino Técnico, o CTISM tem por objetivo formar cidadãos capacitando-os para o exercício profissional e, a partir da preparação para o mundo do trabalho, promover a inclusão social. Houve adesão também ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), instituídos pelo governo federal, ocorrendo um aumento significativo da quantidade de vagas ofertadas.

Como a UFSM se integrou ao REUNI - Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007-2010), houve uma expansão significativa do quadro de professores e servidores técnico-administrativos, construção de novos espaços físicos, implantação de laboratórios equipados com novas tecnologias, biblioteca setorial, além de outros espaços de ensino e aprendizagem. Com isso, foi possível a implantação de dois cursos superiores de tecnologia (CST), a partir de 2009: CST em Fabricação Mecânica e CST em Redes de Computadores. Além disso, o CTISM passou a oferecer o Curso Técnico em Automação Industrial na modalidade EaD, que esteve presente em onze cidades-polo do Rio Grande do Sul. Em março de 2010, o Colégio deu início ao Curso Técnico subsequente em Eletrônica, na perspectiva de expandir a oferta de cursos técnicos na área de altas tecnologias. Dessa forma, ampliaram-se as opções de qualificação profissional para a comunidade de Santa Maria e Região.

Em julho de 2012, foi implantado o segundo curso na modalidade EaD, o Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho. No mesmo ano, com a adesão do CTISM ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei 12.513/2011, o CTISM passou a ofertar cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), no âmbito da Bolsa-Formação, a integrantes de Unidades Militares de Santa Maria e, em 2013, ao público-alvo do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Ivorá, RS. Com essa ação, o CTISM vem contribuindo para a (re)inserção de jovens no mundo do trabalho. Atualmente o CTISM oferta onze cursos técnicos presenciais (P) e chegou a oferecer quatro cursos na modalidade EaD (Ensino a distância), conforme o quadro abaixo:

Tabela 1 – História cronológica dos cursos técnicos entre 1970 e 2017

| Curso Técnico | Ano de Implantação | Turno |
|--|---------------------------|--------------|
| Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio | 1967 | M/T |
| Mecânica Integrado ao Ensino Médio | 1967 | M/T |
| Eletrotécnica Subsequente (Pós-Médio) | 1978 | N |
| Mecânica Subsequente (Pós-Médio) | 1987 | N |
| Segurança do Trabalho Subsequente (Pós-Médio) | 1992 | N |
| Eletromecânica Subsequente (Pós-Médio) | 1994 | N |
| Automação Industrial | 2003 | N |
| Eletromecânica modalidade PROEJA – Integrado ao Ensino Médio | 2007 | N |
| Automação Industrial | 2007 | EaD |
| Eletrônica Subsequente (Pós-Médio) | 2010 | T |
| Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio | 2014 | M/T |
| Soldagem Subsequente (Pós-Médio) | 2014 | N |
| Segurança do Trabalho | 2014 | EaD |
| Mecânica | 2014 | EaD |
| Informática para Internet | 2014 | EaD |

Fonte: Secretaria Escolar e Homepage do CTISM/UFSM
 Elaboração: Nascimento, C.R. (2018).

Os cursos superiores de tecnologia ofertados atualmente pelo CTISM são três, sendo que dois deles iniciaram em setembro de 2009, com a adesão da UFSM ao Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007-2010):

Tabela 2 – História cronológica dos cursos superiores de tecnologia entre 2009 e 2017

| Curso Superior | Ano de Implantação | Modalidade |
|-------------------------------------|---------------------------|-------------------|
| Tecnologia em Fabricação Mecânica | 2009 | Presencial |
| Tecnologia em Redes de Computadores | 2009 | Presencial |
| Tecnologia em Eletrônica Industrial | 2017 | Presencial |

Fonte: Secretaria Escolar e Homepage do CTISM/UFSM
Elaboração: Nascimento, C.R. (2018).

No segundo semestre de 2015, o Colégio Técnico Industrial vinculado à UFSM, passou a ofertar o Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, PPGEPT, objetivando ³⁹ dar continuidade à formação científica de profissionais graduados em nível superior provenientes de diversas áreas do conhecimento, preparando-os para a docência e para a pesquisa na área da Educação Profissional e Tecnológica, considerando suas interfaces com os diferentes níveis e modalidades da Educação.

Devido à localização central de Santa Maria no Estado do RS, durante muitos anos o CTISM foi a única Escola Técnica Federal (formação industrial) na Região Central do Estado. Assim, o CTISM abrigou estudantes desta região centro do RS e que depois de concluírem os cursos, foram (e vão) trabalhar em diversos estados Brasileiros, com predominância na Região Sul, atraídos pelas indústrias metal mecânica, petroquímica, eletroeletrônica, de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica, de alimentos, nos setores estatais e públicos como Companhia de Energia Elétrica (CEEE), Companhia Rio-grandense de Saneamento (CORSAN), Eletrosul Centrais Elétrica S.A., Itaipu Binacional, Embraer S.A., em Universidades públicas e privadas, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e ainda nas áreas de prestação de serviços e de telecomunicações.

Na tabela a seguir, encontra-se um resumo do movimento e do avanço ocorrido no CTISM, em termos dos cursos técnicos oferecidos e a sua cronologia de oferta à comunidade do centro do estado do RS. A cada década, foram incorporadas novas

³⁹ Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/ppgept/>

tecnologias e possibilidades, face ao rearranjo do capital no mercado-mundo do trabalho e a conseqüente dinâmica imposta à educação para que essa pudesse atender às demandas da formação da força de trabalho especializada, tão necessária aos meios de produção, a fim de girar a engrenagem do capitalismo.

Tabela 3 – Estudantes formados por cursos técnicos integrados, concomitantes, subsequentes e proeja, entre 1960 e 2017

(continua)

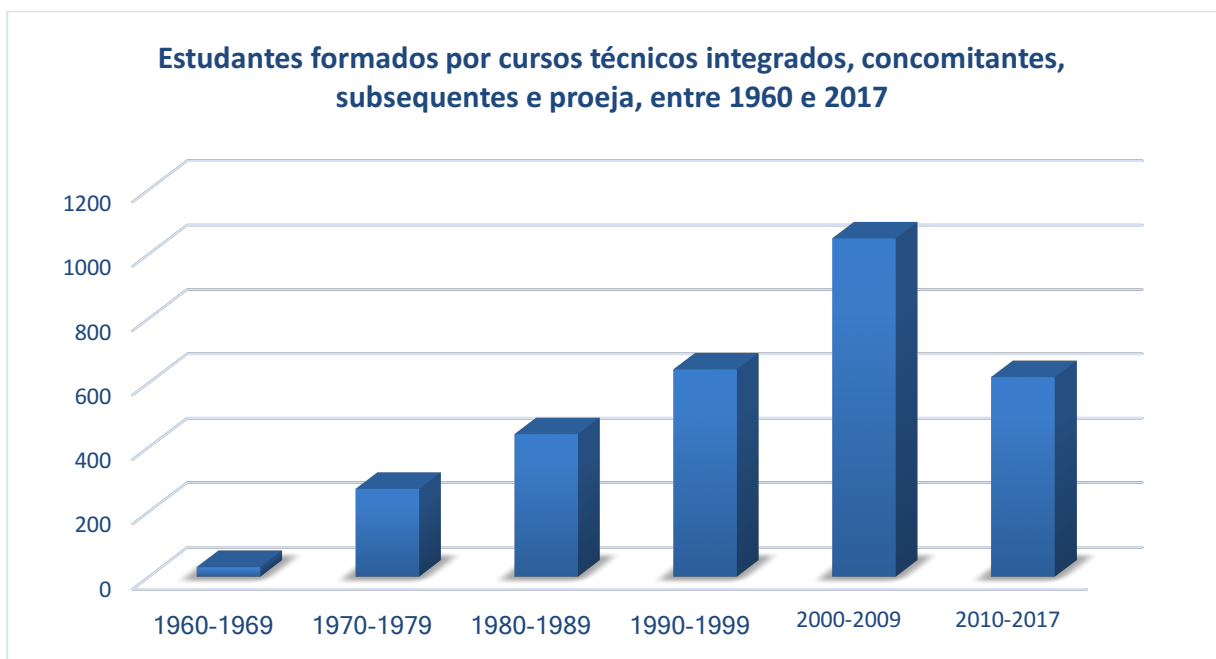
| CTISM - UFSM | Cursos Técnicos (ano de implantação) | **Formados | Década |
|---------------------|---|---|---------------|
| 1960 (1960-1969) | Eletrotécnica Integrado Mecânica Integrado | 14 15 | 29 |
| 1970 (1970-1979) | Eletrotécnica Integrado (1967) Mecânica Integrado (1967) | 148 122 | 270 |
| 1980 (1980-1989) | Eletrotécnica Integrado Mecânica Integrado Eletrotécnica Subsequente Mecânica Subsequente | 137 116 142 45 | 440 |
| 1990 (1990-1999) | Eletrotécnica Integrado Mecânica Integrado Eletrotécnica Subsequente Mecânica Subsequente Segurança do Trabalho Eletromecânica Subsequente Eletrotécnica Pós-1º ano Mecânica Pós-1º ano | 170 126 74 47 66 109 26 23 | 641 |
| 2000 (2000-2009) | Eletrotécnica Integrado Mecânica Integrado Eletrotécnica Subsequente Mecânica Subsequente Eletromecânica Subsequente Segurança do Trabalho Automação Industrial Eletrotécnica Pós-1º ano Mecânica Pós-1º ano Eletromecânica PPOEJA | 76 62 298 304 72 117 37 13 43 23 | 1048 |

(conclusão)

| CTISM - UFSM | Cursos Técnicos (ano de implantação) | **Formados | Década |
|---------------------|--------------------------------------|------------|--------|
| 2010 (2010-2017) | Eletrotécnica Integrado | 87 | 617 |
| | Mecânica Integrado | 88 | |
| | Eletrotécnica Subsequente | 78 | |
| | Mecânica Subsequente | 64 | |
| | Eletromecânica Subsequente | 86 | |
| | Segurança do Trabalho | 77 | |
| | Automação Industrial | 27 | |
| | Eletromecânica PROEJA | 49 | |
| | Eletrônica Subsequente | 46 | |
| | Soldagem Subsequente | 8 | |
| | Informática para Internet Integrado | 7 | |
| | | Total => | 3.045 |

Fonte: Secretaria Escolar CTISM/UFSM
Elaboração: Nascimento, C.R. (2018).

Figura 2 – Estudantes formados por cursos técnicos integrados, concomitantes, subsequentes e proeja, entre 1960 e 2017



Fonte: Secretaria Escolar CTISM/UFSM
Elaboração: Nascimento, C.R. (2018).

No caminhar da pesquisa, encontrei um grupo de egressos bastante heterogêneo, tanto em termos de localização geográfica e funções desempenhadas no mercado-mundo do trabalho, como em suas formações acadêmicas posteriores ao CTISM. São sujeitos com variação entre os vinte (20) e os sessenta e cinco (65) anos de idade, concretizando trajetórias e realidades bastante diversificadas, ricas em totalidades, em experiências profissionais e de convivência no mundo (do trabalho). Alguns trilharam a vida acadêmica, outros embarcaram na locomotiva industrial do mercado de trabalho, e muitos retornaram à escola ou à universidade a fim de realizar cursos de qualificação, capacitação, mestrado e doutorado.

Assim, a pesquisa enriqueceu ao encontrar sujeitos com trajetórias bastante diversas em função do curso escolhido, da época de transição escola-mundo do trabalho, das oportunidades oferecidas pelo mercado face ao momento econômico do país, das próprias relações individuais em função da família ou comunidade, ou seja, todo um construto concreto que somente o sujeito pode revelar em função da sua convivência social no mundo e da construção da identidade profissional no mercado-mundo. Cada um dos sujeitos estabeleceu fronteiras diferentes e diferenciadas, e, em função dessas escolhas, é que se produziu como sujeito naquele tempo histórico espaço geográfico vivenciado. Observe-se aquilo que os sujeitos⁵⁶ (1992) e 36 (1981) explicitaram:

[...] a importância do estágio no meu amadurecimento pois ainda era muito novo; tive um espelhamento no trabalho dos professores e no exemplo do seu perfil profissional para balizar o que eu queria no futuro a partir da convivência desportiva e da maneira como os professores trabalhavam e objetivavam as suas vidas. A escola serviu como um ponto de referência e é muito importante que ela esteja vinculada a UFSM ... o curso técnico possibilita uma transição mais suave ao mundo do trabalho (SUJEITO 56, 2018).

[...] me formei cedo, pouca idade, imaturo, e encarei um estágio longe da cidade em que meus pais moravam; muito interessante, sair do mundo acadêmico e conhecer a vida prática com profissionais mais velhos e experientes. Foi fundamental a minha passagem pela escola ... se eu tivesse entrado um pouquinho mais maduro no CTISM seria melhor” (SUJEITO 36, 2018).

Corroborando nessa compreensão, aquilo que afirmaram os sujeitos 37 (2013) e 13 (2015) a respeito da experiência vivenciada entre a escola técnica, estágio profissional⁴⁰ e a transição para a vida adulta:

[...] ao ingressar no técnico, a mentalidade era de uma criança e no decorrer do curso, devido sua carga horária elevada e a importância do curso (integrado) em que me encontrava, aprendi a ser responsável, disciplinada e amadureci muito. Assim, ao chegar no estágio consegui ter uma visão ampla do que é estar trabalhando e como é a vida de adulto. O curso técnico me ajudou a seguir a formação que escolhi, no caso, engenharia elétrica, continuando na mesma área de formação do técnico" (SUJEITO 37, 2018).

[...] eu trabalhava de dia e a noite ia pra aula, eu já trabalhava há uns sete anos; valeu muito a pena, o nível dos professores do CTISM é excelente, aprendi a medição, paquímetro, multímetros, torque, ajustagem, eletrônica, a teoria e a prática foram muito importantes; fiz o estágio como aproveitamento; a escola serviu para o campo de trabalho, posso usar tudo o que aprendi lá (projeja) na oficina (mecânica de motos) ... a escola técnica profissional é muito diferente da escola tradicional, o ensino técnico vale a pena. Os professores mostram porque na prática se utiliza determinadas técnicas que são explicadas na teoria; se houve ascensão social e de vida? sim. Quando eu terminei o curso recebi uma proposta de melhoria salarial, troquei de local de trabalho, eu faria tudo novamente (SUJEITO 13, 2018).

Em busca de compreensões mais elaboradas, objetivando-se acompanhar a transformação das fronteiras de convivência social entre os sujeitos e as possibilidades abertas na direção do mundo do trabalho, foi proposto um Grupo de Interlocução para confrontar, reelaborar e sistematizar as questões, categorias e sinalizações destacadas nos questionários e entrevistas. Nessa perspectiva de entendimento da formação e da transformação de sujeitos coletivos e históricos - os sujeitos práticos da pesquisa são os estudantes egressos do CTISM, dos cursos técnicos integrados, concomitantes, subsequentes e do PROEJA – através dos quais

⁴⁰ Nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos profissionais do CTISM, o estágio profissional é obrigatório, embora a legislação faculte a sua realização. Acesso em 10/07/2017 e disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11788_25_09_08.pdf. Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos; 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

se engendam e concretizam a totalidade⁴¹ social⁴² e os resultados das inflexões, variantes e confluências de toda a ordem e dimensões sobre a construção das suas fronteiras da convivência.

Desta maneira, o estudo foi construído a partir de uma análise histórica da escola e cursos, o seu encadeamento com a legislação e as políticas públicas implementadas, considerando as diferentes realidades práticas e históricas dos sujeitos entrevistados e a percepção dos mesmos sobre as mudanças nas suas vidas a partir da conclusão dessa etapa de educação e do movimento em direção ao mundo do trabalho. Nesta etapa, após a análise das entrevistas a proposta do grupo de interlocução, objetivou confrontar, debater e aprofundar a caracterização dos conceitos e possíveis categorias constituídas no âmbito das fronteiras da convivência.

Procurei manter registros diários, afim de poder socializar a trajetória, a dimensão e a constituição ocorrida durante a pesquisa, bem como para refletir sobre as vivências que foram sendo reelaboradas pelos sujeitos. Ferreira, Fiorin, Amaral, Maraschin (2014)⁴³ explicitam a importância da técnica do Grupo de Interlocução quando existe a intenção do pesquisador de conhecer o grupo e suas vivências e experiências no decorrer da existência em sociedade, pois apresentaram

[...] o Grupo de Interlocução como uma técnica de pesquisa qualitativa, coerente com o materialismo histórico, que possibilita o aprofundamento dos processos de obtenção, análise e sistematização de dados na pesquisa em educação assim como acentua o caráter social da pesquisa.[...] acredita-se que a partir da realização de trabalhos científicos, ancorados na perspectiva do materialismo histórico, a utilização dos grupos de interlocução é um momento importante para ressignificação da pesquisa em educação colaborando para a dialogicidade e compartilhamento, bem como para transformação e humanização dos participantes. (FERREIRA, FIORIN, AMARAL, MARASCHIN, p. 207, 2014).

⁴¹ [...] Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 1976, p.43-44). [...] A dialética da totalidade (Kosik, ib.) é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc. (CIAVATTA, 2014, p.195).

⁴² [...] o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade (CIAVATTA, 2014, p.194).

⁴³ Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12622&dd99=view&dd98=pb> acesso em 14/06/2018.

Deste modo, o Grupo de Interlocação foi consolidado no e pelo diálogo entre os sujeitos para a compreensão e sociabilização da problematização e a elaboração de (possíveis) categorias surgidas nas fases preliminares da pesquisa (questionários e entrevistas individuais). Ferreira (2017) elaborou um importante entrecruzamento da possibilidade do trabalho pedagógico ser subsidiado pela convivência dos sujeitos em um Grupo de Interlocação; isto é, a autora apresenta os procedimentos relativos à técnica de produção de dados a partir do grupo acadêmico de interlocação e problematiza sua operacionalização prática, objetivando fortalecer o trabalho pedagógico do professor. Conforme explicita a autora, nos grupos acadêmicos de interlocação,

[...] esses sujeitos vivem o espaço e o tempo da universidade como acadêmicos que, em algum momento, apresentarão, como item de avaliação, um trabalho acadêmico final no formato exigido. Para tanto, necessitam pesquisar, sistematizar, escrever e argumentar. Cotidianamente, os sujeitos mantêm comunicação por meio de redes sociais, viabilizadas pela Internet ou pelo telefone e, semanalmente, por oito horas, realizam reuniões, sob forma de seminários, para socializar suas produções e discutir o que estão produzindo, compartilhando e acolhendo críticas e sugestões, mediadas por estudos demandados pelo trabalho de escrita e sistematização. Com base nessa vivência, são desenvolvidos argumentos no intuito de estabelecer sentidos de interlocação para o trabalho de orientação, considerado como trabalho pedagógico (FERREIRA, 2017, p.104).

Portanto, é importante que os sujeitos reconsiderem e construam uma avaliação dialogada sobre o que cada um pensa e explicita dessa convivência; neste momento de entrecruzamento de informações, construções, probabilidades e realidades vivenciadas, crescem a autoanálise e o aprofundamento do construto social produzido entre a educação, o trabalho, a realidade da produção intelectual e material, e a dureza da existência como sujeito produtor e a prática (social, econômica, filosófica, política, etc...) do coletivo construído em comunidade.

Nessa pesquisa, para a reunião do Grupo de Interlocação, utilizou-se uma sala protegida de ruídos e interrupções externas, que abrigou confortavelmente os participantes. Os sujeitos foram acomodados em torno de uma grande mesa na forma de um círculo. Foi disponibilizado água, café, chimarrão e um lanche simples com a intenção de criar um ambiente agradável aos participantes. O tamanho ótimo para um Grupo de Interlocação é aquele que garanta a participação dos sujeitos e um debate centrado no tema proposto. A literatura disponível registra uma variação entre seis a quinze participantes.

O coletivo e a participação dos sujeitos do grupo implicaram na duração temporal, sendo que a temática (e sua complexidade), as possibilidades de opiniões convergentes, divergentes ou contraditórias em torno das questões propostas, influenciaram na duração e intensidade do debate. Em duas horas e trinta minutos, o Grupo de Interlocução composto por oito sujeitos, produziu um conjunto de reflexões e contribuições importantes, que confrontadas ou sobrelevadas aos questionários e entrevistas, propiciou um denso e rico histórico das suas experiências concretas. Além da profundidade e abrangência do objeto pesquisado, um critério de repetições, ou seja, de esgotamento de considerações e experiências, determinou quando o grupo não apresentava mais opiniões construtivas em termos de relevância e realidades, com os depoimentos tornando-se sobrepostos ou recorrentes. Pode-se supor que o arcabouço concreto de realidades tenha sido capturado em seu significado real. É importante destacar que o objeto central desloca-se no tempo e espaço através do movimento engendrado pela educação (escola) e o trabalho (mercado-mundo).

Após as entrevistas e a sua análise técnica, que abrangeram um grupo maior de sujeitos, o grupo de interlocução foi corroborado pelos sujeitos compareceram no local da pesquisa, e que, já estavam conscientes do tipo de debate e possibilidades de enfrentamentos que iriam encontrar. Em se tratando de uma pesquisa sobre trabalho e educação, que engloba as Ciências Sociais e Humanas, deve-se considerar a característica dinâmica da própria humanidade. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa propicia a possibilidade da construção de conhecimento científico, por incluir a realidade produzida e concretizada pelo próprio objeto em estudo, dentro do contexto sócio histórico e político econômico vivenciado.

As possibilidades das fronteiras da convivência social desses sujeitos foram reveladas, apreendidas e debatidas pelo próprios sujeitos, surgindo então as categorias, as realidades, as condições concretas de contornos, que representam e abarcam essa dimensão, que influenciam na historicidade, na totalidade, na práxis e que, mediadas pela contradição, remetem esses sujeitos a conviver entre o mercado e o mundo do trabalho – em uma eterna luta de classes (conhecida ou revelada, oculta

ou dissimulada), algo muito similar a uma pororoca⁴⁴. O cotidiano dos trabalhadores pode ser uma luta histórica entre o ser do buscar um emprego, o ser do manter-se “empregável”, o ser do retornar ao emprego, e o ser de se capacitar permanentemente para tentar se manter na busca da subsistência básica, para si e seus dependentes. Provavelmente os padrões escutam apenas os ecos da pororoca ou quiçá o rufar dos tambores silenciosos⁴⁵.

Toda ação desta pesquisa fundamenta-se na reflexão, construção coletiva, no diálogo e na compreensão dos fenômenos sociais e relacionais entre o mundo do trabalho e a educação. Foram envolvidos o pesquisador e os sujeitos na busca de compreender o impacto das políticas, da influência política, social, econômica e filosófica existentes no cotidiano destes sujeitos, promovidas a partir da sua aproximação e do estranhamento no movimento ocorrido entre a escola e o mundo do trabalho, assim como pelas variações ocasionadas pelo contexto social em que esses sujeitos se produzem e se reconhecem. Através do grupo de discussão ocorreu a produção de dados que possibilitaram a análise do contexto das fronteiras da convivência e do meio sócio-histórico-político-social-econômico, a partir da realidade dos entrevistados e do seu construto coletivo.

Reconhecer e se apropriar da dinâmica existente nas fronteiras da convivência (social) demanda perceber os significados, os preceitos, os comportamentos, enfim, os modos socioculturais e práticas inerentes, evidentes ou ocultas, dos e entre os grupos (e os sujeitos) com quem se produz e se transforma a existência social. Nessa

⁴⁴Trata-se de um fenômeno natural que é caracterizado por ondas bastante grandes e violentas que se formam devido ao encontro das águas do mar com as águas dos rios. O nome pororoca deriva do tupi e significa “causar um grande estrondo”. A pororoca acontece somente nas regiões em que acontecem grandes marés, como a foz dos rios Sena, na França – onde o fenômeno é chamado de ‘mascaret’ – e Ganges, na Índia – onde o fenômeno é chamado de ‘bore’ -, além de ser bastante intensa no litoral norte do Brasil. Disponível em <https://www.estudopratico.com.br/saiba-o-que-e-a-pororoca>. Acesso 21/09/2017.

⁴⁵Nesta obra do realismo fantástico, o escritor Josué Guimarães, constrói a imaginária Lagoa Branca, pequena cidade gaúcha situada entre Passo Fundo e Cruz Alta. A história transcorre no ano de 1936 durante a Semana da Pátria, época que precede a implantação do Estado Novo (Getúlio Vargas). O prefeito, um ditador empenhado em tornar seu povo feliz, proíbe a distribuição de jornais e a posse de aparelhos de rádio, além de censurar a correspondência dos cidadãos. Afinal, como ter paz de espírito com tantas notícias sobre fuzilamento, miséria, fome, pobreza e epidemias? Seria mesmo apenas uma estória do realismo fantástico “Ao contrário das tradicionais epopeias gaúchas, não há nenhum gesto heroico em *Os tambores silenciosos*. As personagens presentes são políticos medíocres e dominados pela ambição, mulheres infiéis e policiais violentos. Através de um par de binóculos, o leitor acompanha o olhar de sete curiosas solteironas, penetrando em recantos de alcovas e no gabinete da prefeitura. Com humor e cinismo, qualidades próprias para compor a caricatura de um sistema autoritário, Josué Guimarães aniquila essa micro ditadura e constrói uma obra perfeita do realismo fantástico. Recebeu o Prêmio Erico Veríssimo de Romance em 1975”. Disponível em http://www.lpm.com.br/site/default.asp?Template=../livros/layout_produto.asp&CategoriaID=836453&ID=727284. Acesso em 21/09/2017.

dimensão, considerando-se nesta pesquisa como centrais o trabalho e a educação, estão concatenados os ditames do Estado e as necessidades de sobrevivência dos sujeitos, circundados por decisões políticas, por conflitos socioeconômicos, posturas ideológicas e filosóficas, em um tecido emaranhado de intenções e interações humanas que envolvem historicamente a concretude social destas fronteiras.

Aqui se renovam e se reconfiguram os espaços sociais, entendendo que, no dizer de Santos, “[...] o espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade” (SANTOS, 2014, p.80). Em se tratando de fronteiras da convivência, o espaço geográfico não se petrifica e nem se descola do tempo histórico da produção dos sujeitos. Importa, então, destacar também a afirmação de Chasin sobre a conjuntura concreta constituída a partir da vivência humana, a produção da racionalidade dentro da sociedade, ou seja,

[...] as individualidades não nascem racionais. [...] A razão não é, neste sentido, um dom ou um dote da natureza, mas um produto da própria vida humana. Vale dizer, da própria vida social. Não existe humanidade fora da sociedade. O que confere humanidade ao homem é o fato de ele ser um fragmento, uma individualidade dentro do contexto social (CHASIN⁴⁶, 1988, UFA).

Logo, existe um imbricamento socioeducativo prático, no tempo histórico e no espaço geográfico que, pela apreensão da práxis individual e coletiva, desloca-se e vai se refazendo e se movimentando no decorrer do tempo-espaço, conflagrado nos lugares sociais, reconstituindo as realidades (passageiras) através dos enfrentamentos e das determinações dos sujeitos na perspectiva reelaborativa de suas fronteiras da convivência. O movimento social é dado pelo entrelaçamento de variações políticas, econômicas, ideológicas, culturais, que se associam, se dispersam, se agregam, se descolam e se inter-relacionam na dinâmica do devir histórico engendrado pela materialidade do construto humano.

Assim, na definição de espaço total e social, que configuram as fronteiras da convivência humana, importa denotar a associação de que existem para além dos subespaços agrícolas, mineiros, estratégicos, urbano, as relações interurbanas – o conjunto de cidades, estados e das infraestruturas de transportes e de comunicações

⁴⁶ Disponível em <http://orientacaomarxista.blogspot.com/2010/10/metodo-dialetico-jose-chasin.html>

formando o verdadeiro arcabouço da economia (SANTOS, 2014, p.120). Nesses lócus se produz, se engendra e vivencia o homo práxico, o sujeito que trabalha, que estuda, se relaciona, se ambienta e se desinquieta, o verdadeiro produtor das condições materiais e reais da vida em comunidade.

Como atestou o sujeito 61 (1998)

[...] O que me faz lembrar muito do CTISM são as situações relatadas na área profissional pelos docentes; hoje é um espelhamento do que fazer e como fazer, quando a gente aprende de uma forma prazerosa, a gente gosta do que faz; um dia antes das provas eu ensinava os meus colegas, trocava essas experiências com os colegas; se tu sabes, tu aprendes ensinando, a gente ganha com essa convivência. Eu nunca tinha presenciado em nenhum outro espaço, essa possibilidade, essa característica do CTISM de chamar as pessoas, de se envolver em uma convivência. Foi uma experiência muito boa para a vida; a educação profissional faz a diferença, eu me sinto reconhecida quando tu vens e fala comigo, me ouve sobre o CTISM, e eu sempre recomendo, independente da área, do curso escolhido (SUJEITO 61,2018).

Então, o ser humano como um produto histórico social do movimento e da dinâmica de sua existência material, se transforma, transforma a natureza e o seu lócus geográfico temporal, assim como reconstrói as suas possibilidades de sobrevivência e enfrentamento com as forças sociais e reais que ele mesmo produz. Produz-se assim, um ser histórico, geográfico, dinâmico, dialético, do conhecimento, ser do produto de suas próprias condições materiais de existência.

2.2 CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

[...] Tudo o que o homem cria é formal; dialético é aquilo que pertence ao processo autônomo e absoluto da realidade. Tal é o caso da própria racionalidade humana, e tal o motivo desta ser por essência dialética” (VIEIRA PINTO, 1969, p.185).

Busco conhecer e compreender o movimento de categorias que possam elucidar os fenômenos no entorno das fronteiras da convivência entre os sujeitos; aqui, a princípio, são consideradas centrais a educação e o trabalho. Como era esperado, no decorrer das respostas ao questionário, das entrevistas e no debate com o coletivo de sujeitos (Grupo de Interlocução), estes puderam esclarecer e apontar determinadas condições, variáveis e enfrentamentos que caracterizam e configuram concretamente outras categorias importantes para este trabalho de pesquisa. Em Miséria da Filosofia, Marx advertiu que

[...] os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios. As categorias econômicas não são senão as expressões teóricas, as abstrações das relações sociais de produção (MARX, 2008, p.94).

Logo, as categorias foram abstraídas durante as entrevistas e na interação entre o Grupo de Interlocução, quando os próprios sujeitos expuseram as suas inquietações, as pretensões, os embates com a realidade produzida, e as contradições com que se defrontaram no estabelecimento dessas fronteiras, tão envolventes quanto dinâmicas no convívio social e no construto material. Nesse movimento natureza – ser humano – trabalho – educação – trabalho – sociedade, faz-se necessário compreender que a dialética acompanha e se insere permanentemente no movimento histórico da práxis constitutiva do ser humano. Portanto,

[...] na sua relação com a natureza concreta, o homem descobre a dialética objetiva, e na sua relação com as ideias conceitua a dialética subjetiva com a natureza concreta, o homem descobre a dialética objetiva. Compreende-se assim porque o aparecimento do homem não constitui a causa da dialética do mundo, mas o motivo de que a natureza dialética do mundo encontre expressão subjetiva. A existência do homem é, pois, o elemento de ligação entre a face objetiva e a subjetiva da dialética. Sua presença, sua existência constitui o vínculo entre o curso da natureza e a reflexão deste no pensamento, com a necessária exposição numa concatenação lógica de conceitos (VIEIRA PINTO, 1969, p.191).

No decorrer de suas historicidades e das vivências práticas nas proximidades do encadeamento entre a educação e o trabalho, deverão ser produzidas as relações sociais fundadas nas realizações objetivas do cotidiano. Busco aporte em Vieira Pinto, para explicitar e justificar a importância das categorias até aqui escolhidas para representar o movimento e a dinâmica objetiva existente nas fronteiras da convivência social entre os sujeitos. Conforme esse autor

A dialética ensina-nos a compreender: primeiro a natureza contraditória do processo geral da realidade; segundo, que, em consequência desta natureza, todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo, ou seja, são micro processos em si mesmas, e portanto transportam, na transitoriedade do seu ser, a contradição essencial que os explica como produtos objetivos e momentâneos do processo total (VIEIRA PINTO, 1969, p. 203).

A dialética engendra e analisa simultaneamente o todo e as partes; ela apresenta as particularidades (singularidades) dentro da concretude do todo. Ela reverbera tanto nas contradições entre as partes como na totalidade e no seu conjunto em movimento na sociedade. Assim, cada fenômeno de fronteiras da convivência pode carregar uma consequência única, dentro do todo, que irá demarcar e inferir concretamente nas decisões do sujeito, naquela etapa histórica, naquele espaço, naquela realidade e dimensões em que ele convive e se produz sujeito.

Konder afirma que “a dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar”(KONDER, 2012, p. 47). A dialética em Hegel possui significados concomitantes: a) uma propriedade das coisas ou fenômenos que pressupõem ou indicam o seu contraditório ou divergente; b) o método pelo qual as coisas ou fenômenos são examinados em sua totalidade — como afirmação e negação. Conforme Silva

[...] o método dialético de Marx toma a dialética hegeliana como ponto de partida, mas a inverte: contrariamente à Hegel, para Marx, o mundo material não é um reflexo da “*Ideia Absoluta*”, mas as ideias é que são um reflexo do mundo material. Para Marx, as mudanças na sociedade capitalista têm origem nas suas próprias contradições — entre valor de uso e valor de troca, entre forças produtivas e relações sociais, entre capital e trabalho. É como resultado do desdobramento dessas contradições internas que a sociedade capitalista se transforma, quantitativa e qualitativamente, numa outra coisa. O método dialético é aquele que toma em consideração a natureza dialética dos movimentos que constituem estas transformações. Na teoria educacional crítica, a aplicação do método dialético deveria estabelecer quais as contradições existentes entre elementos tanto da base econômica quanto da educação, na sociedade capitalista, para determinar de que modo essas contradições acabariam por se resolver em favor de um estágio social supostamente melhor e superior (SILVA, 2000, p.39-40).

A dialética não trata “da coisa em si”⁴⁷ de maneira linear ou como a lógica, mas provocando o sentido crítico e agudizando as suspeições nos sujeitos. Com a atividade (prática) consistente e aplicação no cotidiano retornará como um turbilhão de perguntas e até certa insatisfação inquietante nas pessoas. A dialética instiga o sujeito à possibilidade da dúvida e da derrubada de certos preceitos, regras e normas preestabelecidas, uma vez que põe em contraposição aquilo que é banalizado ou naturalizado pelo domínio capitalista no cotidiano dos sujeitos. O pensamento dialético

⁴⁷Kosik explicita que “a coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem (1976, p.13); [...] “a ‘coisa em si’, de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo: a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo (KOSIK, 1976, p.248).

serve para eliminar a pseudoconcreticidade, “que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade, e a coisa em si” (KOSIK, 1976, p.23). O sujeito irá indagar, desmistificar e contrapor os desmandos do mundo imperial-capitalista através do conhecimento da realidade, do resultado da concretude das relações existentes entre os seres humanos, da possibilidade de reconhecer a essência do fenômeno muito além de sua aparência casual. Conforme explica Konder

[...] a dialética intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários. Para os que assumem, consciente ou inconscientemente, uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é "subversiva", porque demonstra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo (KONDER, 2012, p.84).

Konder (2012) salienta que o filósofo argentino Carlos Astrada havia comparado a dialética com sementes de dragões e Gerd Bornheim classificou-a como fundamentalmente contestadora. Parece que ela não será domada e suavizada a ponto de servir para alfabetizar uniformemente aos pensadores que pretendem modificar o mundo através de uma nova práxis social, movida por uma ideologia do proletariado, mediatizadas por outra ordem hegemônica histórica, que contemple na sua totalidade a essência da consciência de classe⁴⁸. Neste aspecto, embora a crítica seja rigorosa, Cardoso (2010, p.239) afirma que “a consciência de classe dos trabalhadores brasileiros foi, por muito tempo, a consciência do direito a seus direitos, cuja a efetividade esteve sempre em processo e, nesse sentido, foi sempre e renovadamente utópica”. Importante ressaltar que existem aproximações e mediações entre as diversas categorias, uma vez que se consiga compreender a validade do movimento, da totalidade da sociedade capitalista, da práxis e da historicidade no materialismo dialético.

Vieira Pinto destaca que

[...] a ideia de um fenômeno cada vez mais exige ser relacionada com o processo total da realidade, de que emerge o fato estudado, e em consequência, se tornam constantemente mais visíveis e significativas as

⁴⁸“O proletariado não pode libertar-se como classe sem suprimir a sociedade de classes em geral e é precisamente por isso que a sua consciência, a última consciência de classe na história da humanidade, deve coincidir, por um lado, com a revelação da essência da sociedade e consumir, por outro, uma unidade cada vez mais íntima da teoria e da práxis. Para o proletariado, a sua ideologia não é uma <bandeira> sob a qual combate, um pretexto a coberto do qual prossegue os seus próprios fins, antes constitui o próprio *objetivo* e a arma por excelência” (LUKÁCS, 1974, p.85).

relações internas das coisas com o processo geral que as produz e explica (1969, p.200).

O Materialismo Dialético sustenta como “critério de verdade a prática social”; afirmando que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas ele afirma também que “ela está na base de todo o conhecimento e no propósito final do mesmo” (TRIVIÑOS, 1987, p.27). Nessa pesquisa, a prática social foi apreendida e apropriada pelas respostas e nos discursos dos sujeitos, tanto na leitura e exame dos questionários preenchidos, como na transcrição minuciosa das entrevistas, e, ainda, nos trabalhos de interação com o Grupo de Interlocução. Assim, surgiram a base e o fundamento, as variáveis de contorno (das fronteiras), as situações-problemas e as decisões-consequências que transcorrem a partir da práxis e da vivência dos sujeitos. Deste modo, emergiram as categorias centradas e a partir da totalidade das experiências dinâmicas vividas pelo grupo de estudantes-trabalhadores na dimensão escola-trabalho. E neste movimento devo considerar que “o método dialético em Marx tem por objetivo o conhecimento da sociedade como totalidade” (LUKÁCS, 1974, p.42), salientando que este movimento ocorre na totalidade de uma sociedade capitalista, marcada pela desigualdade, pela exploração e pelas lutas de e entre as classes.

As categorias são concepções fundamentais que intencionam reproduzir as vertentes genéricas e medulares do real; elas podem ser apreendidas pela revisão da diversidade dos fenômenos e representar um abrangente grau de pluralidade. Corrobora, neste sentido, a afirmação de Cury que

[...] as categorias só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos (CURY, 1987, p.21).

Neste debate, Ciavatta (2009) insere uma importante contribuição ao afirmar que

[...] as categorias não são puras abstrações, isto é, não são noções despojadas dos aspectos diversificados do real em sua concretude histórica. As categorias são concretos de pensamento gerados sobre a realidade objetiva e diversificada; são mediações ontológicas da totalidade social, construídas em sua particularidade histórica (CIAVATTA, 2009, 137).

As categorias materializam realidades históricas e sociais produzidas pelos sujeitos concretos que objetivam e transformam o mundo em que coexistem. No contexto das fronteiras da convivência entre os sujeitos, configuram-se as possibilidades de que as categorias não se isolem (e nem sejam abstraídas) em conceitos estruturais puros, mas sejam construídas da hibridização existente na dinâmica do modo de produção da realidade sócio material desses sujeitos. Entendo que, nessas fronteiras, possam objetivar-se como categorias aquelas derivadas da prática e construção (vivência e práxis) social, aquelas que acompanhem o modo de produção, reprodução e transformação do ser. O sujeito 54 (2000) assegurou que

[...]para mim o curso técnico foi uma descoberta; foi uma vida antes e outra depois da educação profissional ... foi uma grande mudança na minha vida. Havia muitas possibilidades de estágio via DREC no CTISM. Eu entrei aqui (CTISM) quase por acaso, fiz o curso e percebi o quanto mudou a minha vida” (SUJEITO 54,2018).

Ratifica esse modo de pensar o sujeito 32 (2002), pois concorda que

[...] a EPT deu uma visão que eu não tinha, tanto aqui, como na UFSM, passando pelo relacionamento com os colegas, os professores, as palestras, as viagens de estudo, as diversas possibilidades e o próprio estágio foi bem benéfico realizar dentro de uma empresa. Traz uma bagagem de relacionamento social, de convivência geral (SUJEITO 32, 2018).

Destarte, é a partir da práxis humana que as categorias poderão ser transformadas, convertidas e/ou apreendidas, na medida em que as condições de produção e sobrevivência se metamorfoseiem nessas, naquelas ou em outras possibilidades. É necessário observar que existe uma dialética entre o sujeito específico e o conjunto dos sujeitos; em uma sociedade capitalista, os sujeitos em grupo podem ser assumidos como classes; o sujeito singular fica restrito ao indivíduo empreendedor. Podem existir diferentes associações que não são constituídas pelas classes; por exemplo, o grupo de escotismo, o grupo escolar ou religioso, uma associação recreativa ou desportiva.

Se a dialética trata da “coisa em si” (KOSIK, 1976, p.248), esta somente pode ser apreendida pelo ser humano no seu espaço geográfico e tempo histórico, imerso na totalidade existente no mundo; e, este mundo é produzido pelos sujeitos através das relações sócias, produtivas e correlações políticas, econômicas e filosóficas. Portanto, o sujeito que busca uma emancipação, um entendimento de classe, uma

etapa que supere a condição de indivíduo empreendedor, não pode se isolar da sociedade, do coletivo, da comunidade, pois a vida humana é “[...] o mundo do homem, o Estado, a sociedade” (MARX, 2013, p.151), e a sociedade com a legislação, a estrutura sócio-político-econômica é uma realização concreta, determinada pelo produto do trabalho humano.

Os sujeitos 59 (1988) e 18 (1998) – separados por uma década nos tempos históricos, mas percorrendo espaços geográficos aproximados (a escola era a mesma, o espaço físico um pouco maior e os servidores e professores já haviam modificado), discorreram que

[...] era um colégio pequeno, todo mundo se conhecia e queriam aprender... eu era guri, prestava menos atenção mas o que eu via é que eles (os professores) tinham preparo, prática, conhecimento, tinham uma bagagem importante. Contavam histórias profissionais e com isto aí a gente se sentia atraído a aprender. A educação profissional serviu sim, a minha base foi o colégio e eu fui utilizando para aprender um monte de outras coisas; acredito em um crescimento bom, eu consigo conversar, é uma mudança radical, tive uma ascensão social sim ... se eu não tivesse feito o CTISM, não sei... (SUJEITO 59, 2018).

[...] o CTISM serviu para tudo na minha vida; ele foi uma faculdade, o meu currículo. A educação profissional foi decisiva na minha vida, abriu as minhas portas, eu ascendi profissionalmente, socialmente ... uma das coisas que me marcou muito foi a diferença de ensino do Estado para o CTISM (eu me achava muito bom e vi o quanto eu teria que estudar, aprender); hoje eu não apanho na eletrônica, na eletrotécnica, eu fiz toda a instalação elétrica da minha casa ... (SUJEITO 18, 2018).

O discurso reafirmado pelos egressos fica encharcado da importância da EPT na possibilidade de transformação e de mudanças nas suas vidas, através da concreção dos acontecimentos reais, que somente ocorreram a partir da envoltória escolarização – trabalho. Nesta conjuntura, destaca-se o momento de transição e as decisões dos sujeitos em relação e em direção da apropriação do caráter de grupo (escola), naquele tempo e espaço. Como se constrói e se dão essas correlações nas fronteiras escolares? A sociabilidade escolar se dá a partir da construção das identidades no contexto racional e sócio histórico das possibilidades que a EPT oferece e que, transitam - geográfica e historicamente para o domínio ou para a dimensão do trabalho, enquanto os egressos carregam consigo as apropriações de toda a ordem em direção ao mundo do trabalho. Chasin explicita que a “classe” social

é, nesse sentido, o sujeito cultural em potência, pois o grupo constitui o sujeito que cria o espaço, a dimensão e o contexto. E afirma ainda que

[...] isto se refere à determinação social do pensamento e da razão. A razão é então concebida como um produto histórico. E na medida em que é um produto histórico é um produto social. O ser humano não nasce racional. É a sociedade que faz com que esta possibilidade se converta em efetividade. A classe social é, nesse sentido, o sujeito cultural em potência. Isto se refere à determinação social do pensamento e da razão. A razão é então concebida como um produto histórico. (CHASIN, 1988, UFA).

Portanto, o ser humano produz a concretude social, política, econômica, filosófica, a partir da sua realidade de vida e das correlações e relações humanas, com a base material construída na comunidade, como consequência real, histórica e prática resultante das suas ações sociais. O ser humano que se processa no tempo, realiza a história e através dela coexiste naquela dimensão e espaço, e não é um ser isolado, mas sim um sujeito político, histórico e social. “O homem torna-se então, sujeito e objeto na produção do conhecimento” (CIAVATTA, 2014, p.199). Desse modo, compreendo que o “tempo e espaço são categorias fundamentais na localização dos fenômenos e implicam uma nova forma de periodização” (CIAVATTA, 2014, p.199). Entendo que o tempo histórico e o espaço geográfico conferem uma realidade concreta nas correlações e no fazer humano dos sujeitos. Assim, fica configurada uma série de relações sociais de produção, que se constroem a partir daquelas condições reais em que convivem os sujeitos e realizam suas interações socioeconômicas e políticas, fundamentadas no agir de cada um e da coletividade que se movimenta naquela comunidade. Neste sentido, destaco que Coronil (1997) denunciou que “a separação da geografia e da história e o domínio do tempo sobre o espaço tem o efeito de produzir imagens de sociedades separadas de seu ambiente material, como se surgissem do nada” (CORONIL, 1997, p.23).

Fica evidente a tentativa da sociedade moderna naturalizar as suas pretensas verdades e seus dogmas neoliberais libertários, sob o ponto de vista individual, mas escravocratas enquanto abrangência de classe social e do interesse do sistema do capital. À produção coletiva de um espaço material, entrelaça-se com o tempo histórico dos sujeitos e da comunidade, propiciando a construção da dimensão geográfica temporal e dos saberes práticos acumulados nesse curso de vida, determinando a apreensão dos conhecimentos humanos em todas as áreas.

Posso supor que o conhecimento, por ser histórico, acumulado e processado no tempo, deva tornar-se mediatizado por uma práxis que consiga apreender em sua totalidade, aspectos, fatos concretos e experiências humanas vivenciadas no decorrer da ação social e da transformação dos sujeitos na comunidade. Nesse entendimento, corrobora Ciavatta revelando que

[...] o tempo das ciências sociais é um tempo que enfatiza a simultaneidade, a interdependência entre os eventos humanos. É um tempo anônimo, objetivo, quantificado, coletivo, endurecido, apto a submeter o mundo dos homens a uma lógica matemática. As ciências sociais surgiram contra a aceleração do tempo produzida pela mudança revolucionária, contra o sacrifício do presente pela implantação do futuro. Seu objetivo é dominar o evento que representa a mudança, a instabilidade do tempo humano (CIAVATTA, 2014, p.202).

Nessa dinâmica junto às fronteiras da convivência social entre os sujeitos, o espaço também pode estabelecer o substrato e o fundamento da vida em sociedade, sendo determinante no impacto das relações e produções sociais do conjunto dos sujeitos. Devido à relevância incorporada pelo espaço para a vida social, Lefebvre destaca que “o espaço é o ‘lócus’ da reprodução das relações sociais de produção” (1976, p.30). O espaço, como elaboração social, mistura e complexifica as propriedades da sociedade a qual envolve e pela qual está inserido, logo as suas especificidades e fronteiras também influenciam nas condições preponderantes para a ação do grupo social, ou seja, ele se constitui um reflexo e condicionante da sociedade, conforme aponta Santos (2014, p.78-79).

O sujeito 57 (2004) explicita essa relevância do espaço escolar, uma vez que

[...] à escola foi determinante eu ir para a elétrica (engenharia); durante o curso técnico eu pensei em ir para outras áreas, mas o curso técnico foi decisivo para eu continuar na eletrotécnica; se eu tivesse feito apenas o ensino médio, eu não teria tido tantas oportunidades de trabalhos em grupo, em laboratórios, de me relacionar, de conviver e isto me ajudou muito na engenharia e na pós graduação; na hora de montar um protótipo você não vai montar sozinho vai aproveitar a experiência de outros colegas, não vai repetir os erros anteriores ... eu ascendi socialmente, a minha família é de origem humilde e eu pude crescer profissionalmente e socialmente com a educação profissional” (SUJEITO 57, 2018).

Sendo uma dimensão e representação da sociedade, o espaço é caracterizado pela dinamismo e pelas transmutações ocorridas nas suas proximidades e no seu núcleo. Portanto, as vivências dos sujeitos se concatenam é no desenvolvimento das

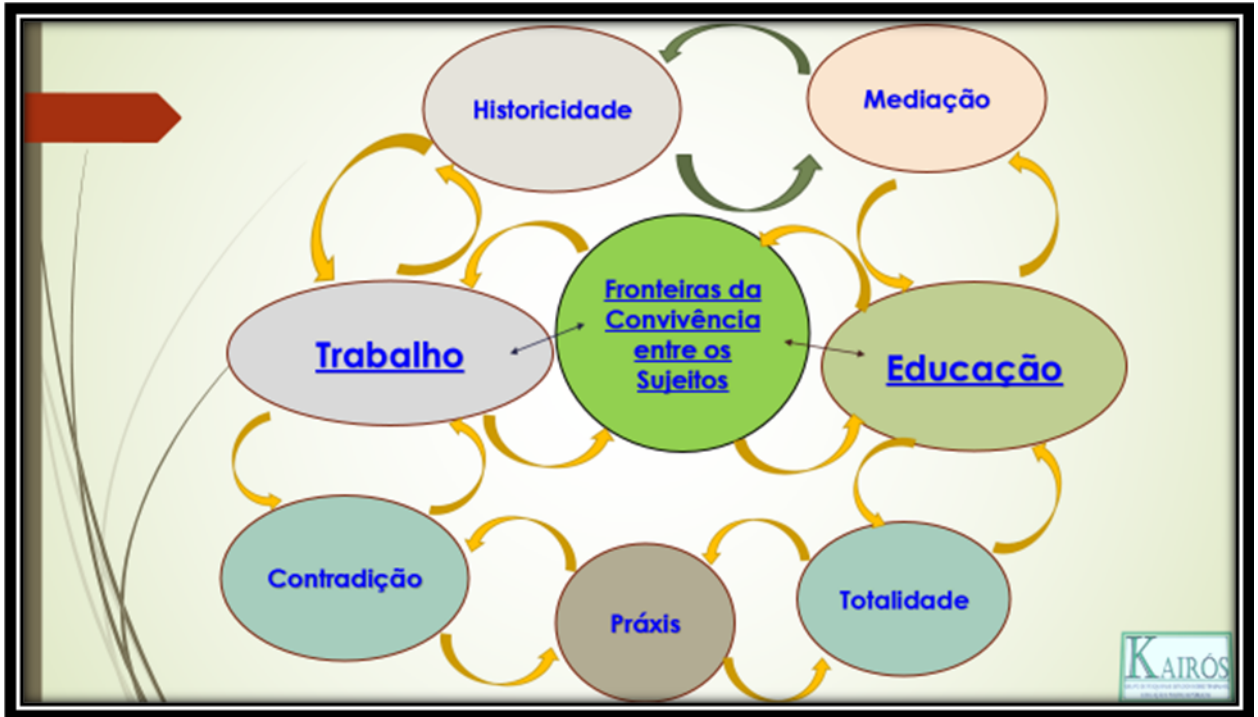
produções das existências e nas correlações estabelecidas, nas proximidades do trabalho e da educação, mediatizadas pela historicidade dos mesmos, pelo espaço social vivenciado, pela práxis do dia a dia, pelas contradições estabelecidas e por uma imersão da totalidade dos fenômenos. A dimensão do espaço escolar parece ser decisiva nas perspectivas de melhorias da escolarização dos sujeitos; importa entender que o espaço é o somatório de todas as evidências individuais, das emergências das construções coletivas, do projeto e do trabalho pedagógico da comunidade escolar, do espaço físico agradável, aprazível, enquanto estrutura, equipamentos e tecnologias favoráveis a educação dos jovens e adultos. Enfim, o espaço geográfico escolar é muito mais do que um prédio ou construção que se apresenta no transcorrer do cotidiano. É o local da convivência, dos enfrentamentos e das correlações sócio educacionais e filosóficas, das produções sociais e coletivas, das possibilidades emancipatórias dos sujeitos, naquele tempo histórico, e não outro.

Como expressou Coronil,

[...] o espaço é tanto o produto como a própria condição de possibilidade das relações sociais. Como uma relação social, o espaço é também uma relação natural, uma relação entre a sociedade e natureza através da qual a sociedade ao mesmo tempo em que produz a si mesma, transforma a natureza e dela se apropria (CORONIL, 1997, p.28).

O espaço escolar configura-se assim como um local de construções ou reproduções políticas, de identidades, de intencionalidades, de proposições, de aplicação de programas, projetos e demandas (legítimas ou não), de um Estado que possui uma procuração da sociedade. Pode-se discutir a sua eficácia, a sua legitimidade, os seus meios e fins, mas a realidade do projeto da sociedade fica cristalizado no modo como os sujeitos são (re)produzidos na escola – pública ou privada. É possível perceber e coletar as informações a partir da materialidade destas escolas, pelas evidências das políticas públicas, pela concreticidade dos discursos produzidos pelos sujeitos históricos e geográficos que são oriundos deste espaço geográfico e em um determinado período histórico.

Figura 3 – Proposta do espaço tempo histórico geográfico dos sujeitos



Fonte: Nascimento (2018).

Triviños destaca que “a matéria, a consciência e a prática social são as categorias fundamentais do materialismo dialético” (1987, p.23); entendo que a totalidade, a historicidade, a mediação, a práxis e a contradição adquiriram importância fundamental nessa pesquisa por se tratarem de variáveis relacionadas à educação e ao trabalho. Nesse imbricamento de condições (forças ou parâmetros), destaco que as bordas das fronteiras da convivência foram desveladas à medida que os sujeitos revelaram os sentidos, o movimento concreto e o comportamento adotado mediante essa ou aquela condição limítrofe que desencadeou a sua decisão. Então, a práxis social, a historicidade, a mediação, a singularidade, a particularidade, a coisa (na sua essência ou no fenômeno, causando fetiche, estranhamento, alienação, etc.) em si, a necessidade primeira de subsistência como ser humano, poderão se apresentar como categorias decisivas na produção do ser social, sob a compreensão do sujeito que se constrói e se emancipa. Assim, a decisão ocorrerá na dimensão e no “lócus do capital” (TUMOLO, 2003); os sujeitos serão tão históricos quanto a sua localização no tempo espaço geográfico, e as suas capacidades de decisões, poderão ser tão restritas quanto menor hierarquicamente eles estiverem posicionados no

arcabouço engendrado pela configuração da ideologia dominante – encadeando-se aqui as condições políticas, econômicas e sociais.

Lênin⁴⁹ assevera aquilo que Feuerbach destacou: “o espaço e o tempo não são simples formas dos fenômenos, mas condições essenciais da existência”; Engels, no *Anti-Dühring* (1951)⁵⁰ explicitou que “o espaço e o tempo constituem as formas fundamentais de toda existência; a existência fora do tempo é um absurdo tão monstruoso como a existência fora do espaço”. Então, para a emancipação e reconstrução histórica dos sujeitos que se produzem e se reconstituem nas relações materiais reais (quer sejam político-econômicas, sócio filosóficas, etc.) e nas fronteiras entre o trabalho e a educação, o tempo e o espaço tornam-se determinantes para a práxis social, para o conhecimento na e da totalidade e para a possibilidade de construções de mediações nas correlações entre a educação e o trabalho. Destaco Kosik (1976), pois ele insiste no caráter totalizante do conhecimento; na necessidade permanente de se compreender a concretude da práxis humana e suas atividades sociais produzidas nas relações na base da comunidade. Isto se faz necessário, para que o sujeito histórico possa distinguir entre a aparência fenomênica – que se apresenta na imediatez e na superfície dos fatos e a realidade concreta da essência – oculta, dissimulada e submersa nas profundezas do real. Na *Dialética do Concreto*, o autor analisa

[...] as mistificações do mundo da pseudoconcreticidade, que é o mundo da reificação, das aparências enganadoras, dos preconceitos, da práxis fetichizada. Em semelhante mundo, a verdade e o erro se confundem, a ambiguidade se generaliza. Para não se perder em face dos múltiplos aspectos fenomênicos que a autêntica práxis vai desvelando, o conhecimento humano precisa discernir no real, a cada passo, a unidade dialética da essência e do fenômeno (KOSIK, 1976, p.15-16).

Importa salientar que no modo de produção capitalista existe a intenção de subsumir, através da educação, conflitos permanentes, mas que não sendo aparentes, não se revelam imediatamente no terreno das ideias, podendo ficar

⁴⁹ Lênin, V.I. *Materialismo e Empiro-Criticismo: notas e críticas sobre uma Filosofia reacionária*. Capítulo III. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1909/empiro/17.htm#topp>. Acesso 01/09/2017.

⁵⁰ F. Engels — *Anti-Dühring*, 1951, p.49. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/materialismo/06.htm#c6tr29>. Acesso em 30/03/2018,

descolados da realidade dos fatos. Nesse ponto, a hegemonia exercida pelo grupo dominante, busca esconder ou atenuar possíveis antagonismos. Cury (1987) explicita que “do ponto de vista da classe dominante, ela pretende, por uma série de mediações geradas nas práticas sociais, assegurar que as contradições ao nível da estrutura econômica não se revelem em termos políticos”. Considero importante ressaltar essa afirmativa, visto que o capital e seus detentores, também encontraram uma maneira de desvincular das decisões políticas (que interferem diretamente na vida econômica dos sujeitos) as consequências reais - propagadas como naturais - que atingem diretamente o modo de vida e do ser social dos sujeitos. Fica assim, contraditoriamente, estabelecida uma via de mão dupla que poderá causar no sujeito, um estranhamento e uma alienação, na medida em que o sistema dominante engendra fatos e acontecimentos que descolam, no senso comum, a realidade do mundo da pseudoconcreticidade - aqui a verdade e o erro se embaraçam, se mistificam e se reificam; a ambivalência se trivializa, os fenômenos se mesclam na própria essência.

Kosik realça que o conhecimento humano precisa discernir no real, a cada passo, a unidade dialética da essência e do fenômeno – a dialética do concreto (KOSIK, 1976). O sujeito pode alienar-se através do fetiche pela coisa material (objeto concreto) ou imaterial (desejo, vontade, imaginação). Marx (2014, p.57) ao definir a mercadoria, como “um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for as suas origens, provenham do estômago ou da fantasia”, cita Nicholas Barbon: “a maioria das coisas tem valor porque satisfaz as necessidades do espírito” (apud MARX, 2014, p.57). Porém, o mundo produzido pelos seres humanos, concretizado na base pela sua materialidade, é produzido a partir das relações sociais e correlações práxicas humanas.

Deste modo, estudar as relações entre o trabalho e a educação sob o capitalismo exige muita atenção, prudência redobrada e reflexões para tentar compreender a entropia existente entre os fenômenos e a realidade, ressaltando sempre a importância dos aspectos econômicos como uma necessidade primordial de existência. Marx e Engels anunciaram o

[...] pressuposto de que os homens têm de estar condições de viver para poder “fazer história”⁵¹. Mas, para viver, precisa-se antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história... (MARX e ENGELS, 2007, p.32-33).

Então, como se processa esse movimento pelo qual as ideias e concepções das classes dominantes acerca do mundo e da realidade social tornam-se unânimes e legitimadas? Para que exista uma totalidade nas ações e legitimação social, a sociedade capitalista requer que as relações de produção sejam materialmente e ideologicamente reproduzidas. A educação possibilita não somente através do treinamento técnico da força de trabalho necessária, mas principalmente na aceitação da hegemonia⁵² e na legitimação do modo capitalista de organização da sociedade, providenciando um consenso na reprodução das relações materiais e no modo de produção. Revela-se então, pertinente a afirmação de Cury de que

[...] as categorias não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. [...] as categorias, pois, só se dão como tal no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo o fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real. Ora, se a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar no campo da representação, aquilo que é dinâmico no real (CURY, 1987, p.22).

Portanto, para a humanidade, é necessário produzir-se materialmente e depois compreender o estatuto autêntico das relações entre as diversas categorias e fundamentos engendrados pela práxis social. É na sociedade, na escola, na igreja, no

⁵¹ Hegel: Condições geológicas, hidrográficas, etc. Os corpos humanos. Necessidade, trabalho (citado por MARX e ENGELS, 2007, p.33).

⁵² O entendimento de hegemonia foi criado pelos marxistas no sentido de esclarecer as diversas configurações sociais que se configuravam em diferentes condições no tempo e no espaço. É Gramsci (1978) que apresenta um conceito de hegemonia mais elaborado e fundamentado para se pensar as relações sociais; a hegemonia propõe uma correlação entre a estrutura e a superestrutura, distanciando as determinações da primeira sobre a segunda, caracterizando uma centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Logo, a sociedade civil incorpora um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais. Uma provável tomada do poder e a construção de um novo bloco histórico considera a importância da compreensão dessas categorias. Objetivando manter a hegemonia, isto é, a propriedade exclusiva dos meios de produção fabricados pela força de trabalho dos trabalhadores, a classe dominante recorre à criação e manutenção de uma ideologia. A ideologia, configura-se assim, como um método de controle social (político e econômico) para que as classes dominantes perpetuem a sua hegemonia (GRAMSCI, 1978).

local de trabalho, no sindicato, nas associações de bairros, nas cooperativas, na comunidade, o lócus onde se estabelecem e se reproduzem as relações de convivência, de correlações sociais e de construção emancipatória (ou não) dos sujeitos. Importa compreender quais, como, porque e quantos aspectos podem impactar o modo de vida e os arranjos produtivos que, na prática social, se reconfiguram e se reestabelecem nessas fronteiras de coexistência. Também o pesquisador precisa tentar perquirir e adentrar na exteriorização do pensamento dos sujeitos, estando ciente de que, esses sujeitos são, provavelmente em sua maioria, produtos temporalmente inacabados (acadêmica, social, filosófica, econômica e politicamente) de uma Educação Básica precariamente produzida e controlada pelo capital e de um ensino público que não contempla as reais necessidades ontológicas e integradoras para a edificação autêntica de um sujeito emancipado. Maheirie (2002) explicita que

[...] o sujeito, a partir das relações que vivencia no mundo, produz significações e, como ser significante, vivenciar esta sua condição de ser lhe permite singularizar os objetos coletivos, humanizando a objetividade do mundo. Suas significações aliadas às suas ações, em movimento de totalizações abertas, compõem o sujeito que vai sendo revelado por perspectivas. Em cada ato considerado, em cada gesto ou significação, o sujeito está se revelando como um todo, pois em “cada perspectiva considerada, encontramos aí o homem total objetivando-se num determinado sujeito” (MAHEIRIE, 2002, p.36).

Logo, o conjunto de todas as relações e produções desse sujeito ocorre nas suas correlações dentro de sua comunidade, no encadeamento de suas ações e práxis individuais e coletivas, em maior ou em menor medida, e imerso na historicidade constituída pela realidade vivenciada. Note-se que o sujeito 12 (1975), egresso e ex-professor da EPT, assegurou que

[...] a minha turma de CTISM ainda se reúne (14 eletrotécnicos e 7 da mecânica) a cada cinco anos. Boa parte são empresários bem sucedidos (alguns com cursos superiores, mestrado, etc....) e usaram o CTISM como uma ferramenta de ensino, é uma ferramenta transformadora; a Educação Profissional e Tecnológica é o processo mais justo de inclusão e transformação social que eu conheço; penso que a formação do técnico de nível médio, principalmente a integrada, é fundamental e deveria ser ampliada (SUJEITO 12, 2018).

Portanto, ao estabelecer-se nesse lócus de diversas especificidades (individualidades) que se entrelaçam, o sujeito pode reconstruir a sua história e

possibilidades, juntamente com a dos outros sujeitos. Nessa dinâmica, o sujeito é construtor e produto – causa e consequência, simultaneamente. O resultado torna-se uma incógnita, pois se as decisões não perpassam somente por ele, ao mesmo tempo não escapam totalmente ao seu controle, nessas envoltórias que, convulsionam e obnubilam as suas fronteiras de convivência. Tudo é relativo nesse projeto em movimento; são múltiplas variáveis e diversas condições e situações que se somam, se multiplicam e se dividem entre as pretensões e a realidade, entre as aspirações, as possibilidades, as produções e a concreticidade.

Cury (1987) explanou que

[...] as categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política. [...] as categorias não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. [...] Ora, se a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar aquilo que é dinâmico no real. [...] se a realidade está em movimento e se a expressão do movimento procura captar o real em sua totalidade, nenhuma conceituação poderá encerrar (seja contendo, seja terminando) toda a riqueza do concreto. [...] a conceituação ultrapassa o real mediante a teoria que inclui o movimento contraditório das coisas. [...] As categorias existindo como forma de relação entre os fenômenos, expressam a estrutura das relações existentes entre os mesmos. Elas são, pois, relações existentes no movimento da coisa, relações essenciais, de caráter objetivo, cuja compreensão possibilita o desvendamento do fenômeno na sua própria realidade (CURY, 1987, p.22-26).

Desta forma, o sujeito como ser social e produto do seu modo de produção material, é um ser que pensa, interage, pratica e desenvolve o conhecimento técnico científico e sócio filosófico, podendo movimentar e transformar o modo de viver em sociedade; através dessa práxis social, delimita e reordena as suas fronteiras de convivência bem como reestabelece o estatuto (normas e regras) que comanda a integração dos sujeitos na comunidade. Os fenômenos se entrelaçam e se movimentam na vivência e nos enfrentamentos concretos dos e entre os sujeitos na base material de suas relações sociais, econômicas e filosóficas; a configuração dinâmica dessas correlações deve ser buscada e encontrada na realidade do tempo histórico (inacabado, isto é, em movimento) e no espaço geográfico (que também se modifica) percorrido pelos sujeitos em sua completude. Necessita ele, pois, conhecer a realidade e a essência das leis e categorias que, como causa e consequência, interferem no seu modo de se produzir humano, de se reconhecer e de tentar compreender a dimensão do ser, do saber e das suas possibilidades na envoltória

duplicada entre a educação e o trabalho, categorias centrais na produção histórica e na totalidade do ser humano. E nesse aspecto é primordial compreender que

[...] a produção da ideia é dialética; a expressão da ideia é formal. A geração da razão humana obedece a um curso dialético, pois representa apenas um detalhe no conjunto das transformações e criações ocorridas na evolução da realidade. [...] a dialética traz consigo não apenas o conhecimento das leis gerais da realidade, e portanto as ideias categoriais que hão de servir como pontos de vista de máxima generalidade para a investigação do mundo, mas ainda, constituída em lógica dialética, torna-se instrumento de decisiva valia na interpretação teórica dos resultados da descoberta científica (VIEIRA PINTO, 1969, p.184, p.257).

Em consequência, todo o conjunto de leis e normas tradicionais poderá ser repensado a partir de uma nova dimensão, revelando concretamente novos elementos e aspectos reais através de um trabalho de pesquisa consciente e interpretativo realizado racionalmente. Nos diversos locais onde se concretizem as relações de existência, correlações sociais, busca-se compreender quais e quantas categorias podem configurar os modos produtivos e de reprodução, que na vivência da prática social, se reordenam e se reconstituem nas fronteiras práxicas entre a educação e o trabalho. Apresento, na próxima seção, a categoria da mediação por considerá-la essencial à compreensão das correlações políticas, econômicas e sociais, estabelecidas concretamente na dimensão das fronteiras entre a educação profissional e o mundo do trabalho.

2.2.1 Mediação

Ciavatta (2009, p.134) afirma que “a relação entre trabalho e educação em nossa sociedade é um elemento de mediação das relações sociais de produção”. E observa que

[...] o desafio consiste em situar os elementos concretos que conformam essa mediação – e que podem permitir sua explicitação – e uma melhor compreensão do sentido em que se dá a mediação [...] a partir dos temas relevantes para a educação técnica hoje, vestígios de um processo multiplamente determinado nas necessidades e contradições da produção e dos sistemas de educação, buscamos identificar elementos que, desvelados, possam sair do seu sentido genérico e ser conhecidos como mediações que concretizam o mundo do trabalho, sua historicidade, sua ideologia e aspectos políticos (Ibidem, p.134-135).

Nesse processo ao delimitar um lócus para a investigação – uma Escola Técnica Profissional - o lugar e a dimensão das práticas sociais relativas à educação e ao trabalho, muitas serão as possibilidades de concreção ou materialização de uma dialética do concreto. Se os aspectos genéricos da convivência entre os sujeitos são captados e tem os seus sentidos objetivados, então diversos elementos serão revelados e considerados ao compreendermos a dinâmica e a ressonância existente na cotidianidade da vida dos sujeitos.

A escola é um ambiente geográfico no espaço e tempo histórico de convivência e de passagem para os sujeitos, no transcurso entre o antes (acesso e permanência no curso) e o depois (ritual de transferência da escola para o mercado-mundo do trabalho). No contexto escolar são produzidas e coexistem as afirmações, os conflitos, as experiências contraditórias e as distorções da realidade assumidas ou ocultas; mas o compromisso social da instituição tem que ser investigado nos seus fundamentos. O sujeito 51 (2001), egresso de um curso técnico concomitante, afirmou que

[..] o Colégio Técnico proporcionou para mim um grande amadurecimento ... eu vinha de uma escola municipal onde a gente realizava fila para ingressar e cantava o hino nacional; o perfil do CTISM era de ensino superior, foi um grande choque para mim... na primeira semana eu queria sair do colégio; era completamente diferente do ensino fundamental. Isto contribuiu muito para eu não ter esse choque quando cheguei ao curso superior. Boa parte dos meus colegas eram os mesmos da manhã (EM) e da tarde (EPT). Eu passava mais tempo aqui no Colégio do que com a minha família... eu chegava em casa para jantar e dormir (SUJEITO 51, 2018).

Nesse mesmo processo prático de mediação entre a Educação Profissional e Tecnológica e o mundo do trabalho, insere-se o discurso do sujeito 52 (2010), quando reporta a existência de uma ponte e das possibilidades de escolha, tanto via mundo profissional quanto na sequência da educação via curso superior:

[...] a EPT te coloca como uma possibilidade de trabalhar como operacional (técnico); a educação profissional como um todo é uma ponte entre um plano operacional (produção, manutenção) e um tático estratégico (engenharia, direção), facilita a gente conversar com o 'chão de fábrica' e a administração superior de uma empresa... eu recomendo para a maioria da gurizada, olha, vão para o técnico que isto vai clarear os caminhos para vocês tanto em termos de sequência acadêmica como em termos de possibilidades de trabalho (SUJEITO 52, 2018).

Talvez, na perspectiva e realidade dos sujeitos, a própria escola seja, em si, uma fronteira entre a educação (profissional) e o (mundo do) trabalho. O sujeito 01(2008) explicou que

[...] o colégio abre muitas portas, abre a visão do aluno, o que é o mercado de trabalho, até aonde a pessoa pode evoluir, pode chegar ... 90% daquilo que eu aprendi no CTISM, eu aplico no trabalho; houve uma elevação no meu padrão de vida, uma ascensão social sim; a partir da convivência na escola, participo da gestão e reuniões na empresa hoje, tive uma abertura da visão para o mercado de trabalho (SUJEITO 01, 2018).

São todas contribuições riquíssimas em termos das perspectivas e alternativas que se apresentam aos estudantes nesse movimento cíclico de opções e realidades; cada sujeito irá decidir como enfrentar esse turbilhão de probabilidades com múltiplas saídas, face a sua realidade vivenciada – conjuntura familiar, expectativas futuras, condições socioeconômicas, idade, estímulo no estágio curricular, imposições financeiras, predisposição ou orientação ao estudo de uma área específica, imprevisibilidade na variação de parâmetros ou conjunturas sociais, etc...

Conforme Enguita (1989) “as funções sociais da escola podem e devem ser analisadas em termos estruturais” pois

[...] em primeiro lugar, porque é nas próprias relações estruturais onde se encontram principalmente suas raízes. Em segundo lugar, porque é na complexa trama que essas formam (a estrutura social) onde adquirem sentido. E, em terceiro lugar, porque a subordinação da atividade individual às tendências e contra tendências estruturais é o que faz dela algo mais que uma insignificante gota de água em um errático oceano social. [...] em grande medida a escolarização universal tem sido um instrumento para suprimir ou, ao menos, mitigar e desativar as grandes contradições e fontes potenciais de conflitos da sociedade, cujos cenários fundamentais eram e são os campos da economia e da política pública (ENGUITA, 1989, p. 218).

Justamente nestes outros locais (cenários que são lócus de divergências sócias e políticas) que servem de referências para e entre os sujeitos, individualmente ou em subgrupos e até mesmo no grupo (turma); ou seja, eles frequentam clubes, cinemas, shopping, supermercados, bancos, casas, igrejas, comércio em geral, associações esportivas, enfim, uma infinidade de espaços comuns em que os sujeitos convivem, ora se aproximam, ora se distanciam. Podem então convergir ou divergir de opiniões, formar perspectivas, trocar ideias, conhecer diferentes vivências, debater existências, esperanças, projetos e propósitos. É no viver e no produzir a práxis social concreta, que eles se constroem como seres humanos, que agem e pensam, que interagem e

produzem a sua historicidade. Aqui se embatem e intencionam importantes variáveis que implicam nas possibilidades desses sujeitos, mediando as suas ações e propiciando o avanço (ou não) na condição de protagonistas de suas emancipações sociopolítica, filosófica e econômica.

Cury destacou que

[...] a história é o mundo das mediações. E a História, como movimento do próprio real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial (CURY, 1987, 43).

Nesse entendimento a história não é um ábaco linear, uma progressão de acontecimentos, com contos manualescos ou narrativas engessadas. No dizer de Ciavatta

[...] a história dos povos mostra que as diferentes concepções e os diferentes relatos que constituem sua história têm, implícita ou explicitamente, posições político-ideológicas de exaltação, de defesa ou de condenação a homens, ações e acontecimentos, atos esses que não estão confinados ao passado. Isto porque os relatos são descrições, são notícias, são explicações que relacionam uma coisa à outra, um momento a outro, um pensar e um agir a outro. São discursos preñes de elementos de ação que se projetam do passado para o presente e instauram formas de ser do passado no presente, em direção ao futuro (CIAVATTA, 2010, p.40-41).

A historicidade se realiza através de ações concretas, de atividades mediadas pelas decisões econômicas, políticas e sócio filosóficas. Na dialética hegeliana a transição ou conexão entre uma ideia ou conceito e sua negação não se faz sem mediação ou transposição inter-relacionada. É fundamental, na análise marxista, descrever, dialeticamente, as múltiplas mediações ou transições entre as diferentes partes que compõem a totalidade histórica da sociedade capitalista. Assim, por exemplo, na teorização educacional crítica de inspiração marxista, não é suficiente afirmar que a estrutura econômica determina a consciência; é necessário, além disso, explicar quais (como, e quantos?) são os outros elementos que se interpõem entre esses dois. Severino afirma que

[...] a educação - nesse contexto das mediações histórico-sociais que efetivamente se manifestam e se concretizam na realidade da existência humana - deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse

tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. A educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens (SEVERINO, 2000, p.70).

Trabalho ⇔ educação são centrais nessa discussão e estão imersos nas fronteiras da convivência social, podendo ser mediados pela historicidade (do sujeito, das políticas, do seu grupo ou classe social), pelos paradoxos históricos engendrados no modo de produção do País, pela práxis vivenciada pelos sujeitos, pela contradição vivida devido a ocultação da lutas de classes⁵³ (negada ou desconhecida pela ideologia e centralidade do modo dominante), pela totalidade reduzida a situações parciais de singularidade ou particularidade, pela ideologia dominante que busca exercer na plenitude a sua hegemonia enquanto explora e expropria a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2009)⁵⁴.

Sobre o tema, Frigotto, Ciavatta e Ramos salientaram que

[...] o processo educativo que viabiliza a construção de saberes começa na sociedade e acaba na sociedade, mas tem na escola uma mediação imprescindível. Na educação integral dos trabalhadores integram-se objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário. Neste, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de conhecimento, ciência e cultura –, também se constitui como contexto, definido pelo conjunto

⁵³Em Miséria da Filosofia, Marx explica que “a feudalidade também tinha o seu proletariado – a servidão, que encerrava todos os germens da burguesia. [...] À medida que a burguesia se desenvolve, desenvolve-se no seu seio um novo proletariado, um proletariado moderno: desenvolve-se uma luta entre a classe proletária e a classe burguesa, luta que antes de ser sentida pelos dois lados, percebida compreendida e proclamada em voz alta, não se manifesta senão por conflitos parciais e momentâneos, por fatos subversivos. Esta oposição de interesses decorre das condições de sua vida burguesa. Torna-se assim cada dia claro que as relações de produção nas quais se move a burguesia não tem um caráter uno, uma caráter simples, mas um caráter de duplicidade; que, nas mesmas relações nas quais se produz a riqueza, a miséria também se produz; que, nas mesmas relações nas quais há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão; que estas relações não produzem a *riqueza burguesa*, ou seja a riqueza da classe burguesa, senão destruindo continuamente a riqueza dos membros integrantes desta classe e produzindo um proletariado sempre crescente” (MARX, 2008, p.105-106).

⁵⁴A classe que vive do trabalho, hoje, inclui a totalidade daqueles que vendem a sua força de trabalho em troca de salário, incorporando além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, o proletariado rural [...] o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, part time, os trabalhadores das empresas liofilizadas, os da chamada “economia informal”, além dos desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva (ANTUNES, 2009, p.103-104).

de ocupações que configuram a realidade produtiva enfrentada pelos trabalhadores.⁵⁵

O conceito de mediação indica que ‘tudo’ é interligado e pode ser conectado dialeticamente; todos os fenômenos em processos podem ser apreendidos em conjuntos e subconjuntos, existindo uma envoltória ressonante, um dinamismo e uma imbricação recíproca entre eles. Portanto, não se deve isolar um fenômeno sob pena de coibi-lo de significado, aludindo tão somente aos vínculos exteriores. No dizer de Cury, “a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações” (1987, p.43). Se elas são históricas, nessa acepção, serão passageiras, superáveis e circunstanciais; logo a mediação é uma categoria de movimento mútuo, contínuo e realimentado.

Observando e aceitando que ao longo do processo ocorrido na história da sociedade humana houve evolução, o pesquisador ao investigar a relação trabalho e educação com a finalidade de reflexão, incorpora uma categoria que fundamenta e demarca um estabelecido acercamento entre particularidades da existência coletiva. Logo, essa relação, que é praxica, perpassa a perspectiva de transformação social dos sujeitos e envolve objetivamente as suas fronteiras da convivência. Ciavatta manifesta que

[...] do ponto de vista ontológico, essa relação existe enquanto realidade objetiva, histórica, determinada dialeticamente. Sua apreensão supõe instrumentos de pensamento capazes de dar conta da complexidade dessa determinação. Como mediação, ou seja, como forma da objetivação da realidade social, o conhecimento da relação trabalho e educação implica o reconhecimento da caráter das relações que se estabelecem em uma determinada totalidade (CIAVATTA, 2014, p.215).

Neste contexto, através do movimento engendrado pelos seres humanos na produção social e histórica de sua realidade concreta, pode-se esperar que advirão novas formações, sistemas, regimes ou possibilidades de convivência sociais em comunidades, pois o ser humano enquanto vive, sobrevive e convive, se movimenta construindo a sua historicidade.

⁵⁵O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores - Excertos, acesso em 04/05/2017. Disponível em: http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf.

2.2.2 Historicidade

Vieira Pinto evidenciou um poderoso conceito de que a realidade construída através da produção material e pelo processo constitutivo do ser humano, jamais será determinada ou apreendida em um pensamento, em uma hipótese ou uma imagem que configure ou cristalize aquele momento. A racionalidade não pode ser apreendida pelo pensamento, posto que ela é inexaurível dentro de uma realidade encharcada de historicidade e o processo objetiva-se no decorrer do tempo resultando em um produto múltiplo de realidades racionais parciais, podendo ser captado como a síntese de sua temporalidade histórica. Afirmou o autor que

[...] a historicidade é imanente ao conceito e apenas reproduz a historicidade essencial da razão humana. [...] a historicidade é portanto intrínseca a ideia e não um acidente da sua exposição cronológica. Porém o motivo profundo dessa historicidade, que só a dialética explica, é a inesgotabilidade do conteúdo racional da realidade, que jamais chega a ser captado em forma definitiva pela inteligência. O processo objetivo é infinitamente rico de aspecto e relações apreensíveis, e por isso jamais será esgotado por uma ideia que dele seja formada. Nenhuma representação encerra (no duplo sentido de “conter” e de “terminar”) todo o conteúdo inteligível de qualquer aspecto ou fato da realidade (VIEIRA PINTO, 1969, p.200).

A historicidade permite analisar como os estudantes flutuam ou oscilam nas suas fronteiras da convivência, se correlacionando com as (suas) realidades, produções da existência e como se processa a metamorfose através da dinâmica de mão dupla associada a escolarização e ao trabalho. Dessa forma, em uma perspectiva histórica, os sujeitos se reconhecem imersos em uma dimensão social, econômica, política e filosófica, evidenciando possibilidades concretas nas produções relacionadas ao trabalho e educação. O movimento nas diversas variáveis que circundam o trabalho e a educação, é parcial e relativo, e acompanha a transformação histórica dos sujeitos (objetos da pesquisa), inferindo e revelando as variações ocasionadas pelas influências parciais e objetivas de cada variável e momentos vivenciados. Portanto,

[...] na lógica da reconstrução histórica – lógica de construção do objeto científico - busca-se compreender a história como um processo e não somente como uma questão acadêmica ou científica, mas também política, como é a própria questão do conhecimento e da ciência (CIAVATTA, 2014, 195).

Diversos fatores imbricam-se na construção da realidade histórica vivenciada pela classe operária e pelos sujeitos urbanos que estão implicados no cotidiano das atuais cidades brasileiras. Contribuiu nesse processo o êxodo rural e a ideia de que nas cidades, tudo estaria resolvido – a possibilidade iminente do emprego, a perspectiva da habitação, do transporte, da proximidade das escolas, da garantia da saúde, enfim, tudo aquilo que o sonho brasileiro parecia descortinar por décadas durante a fase do milagre econômico brasileiro. Na década de 1940, 80% da população brasileira encontrava-se na região rural e apenas 20% dela habitava as zonas urbanas (cidades). Ocorre que, entre os anos de 1940 a 2000, a população brasileira quase quadriplicou passando de cerca de 50 milhões de brasileiros para aproximadamente 180 milhões⁵⁶. É imperioso considerar que nessa dinâmica de transferência das regiões rurais em direção as cidades, também no ano 2000, encontravam-se invertidas as posições: agora, quase 80% da população aglomerava-se nas zonas urbanas do Brasil. Houve uma revolução demográfica, econômica, social, paralelamente a toda a convulsão política (e econômica) ocorrida nesse tempo histórico, ocasionando uma situação social para a qual o Estado Brasileiro não estava preparado e muito menos havia planejado enfrentar. O deslocamento populacional que houve em direção às cidades, ainda incipientes, no decorrer do período histórico entre 1940 e 2000, foi estabelecendo nas áreas periféricas, onde não havia proprietário presente ou nos locais em que o preço da terra era menor, o que facilitava a simples ocupação dos terrenos. Essa dinâmica ocasionou as periferias das maiores cidades do país, e nestas concentrações aconteceram as demandas críticas pelos serviços públicos essenciais – saúde, educação, saneamento básico, moradia, energia elétrica, acesso e transportes, etc....

O deslocamento das pessoas do campo em direção as cidades ocorreu na busca de trabalho / emprego e acesso aos serviços de saúde, educação e todos os demais, inexistentes nas regiões do campo (rural). Nessa dinâmica populacional brasileira as demandas nas cidades cresceram e exigiram contrapartida do Estado nas redes de água e esgoto, iluminação pública (comercial, residencial, de serviços), saneamento básico, escolas municipais, estaduais e universidades, tribunais, cartórios, estradas para o abastecimento e escoamento de produtos agrícolas,

⁵⁶ http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940_1996.shtm, página do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, acesso em 20/03/2017.

industriais e outros, proximidade de linhas férreas e/ou de portos visando a possibilidade de importação e exportação de mercadorias, espaços de cultura, clubes de recreação e desportivos, expansão da comunicação social em todos os veículos e direções, enfim um arcabouço diversificado de atrações e serviços que contemplassem essa expansão logarítmica e a nova densidade da população nos grandes e médios centros do país.

Ianni assevera que mesmo várias daquelas pessoas empregadas e estáveis, “muitas vezes, viram-se atraídas àqueles centros, pelo que ofereciam à elevação do padrão de subsistência ou promessa de ascensão social” (IANNI, 1989, p. 137). Na prática, aconteceu que a promessa ou o sonho de que na cidade tudo estaria resolvido, não se concretizou para boa parte daqueles que haviam se transferido para as periferias e arredores dos centros maiores; ocorreu que

[...] paradoxal e contraditoriamente, o agravamento da crise do emprego no setor industrial, a partir do final dos anos 1970, levou muitas famílias que haviam deixado o campo para trabalhar na cidade a retornarem a ele. Parte destas famílias se juntou aos sem-terra por sua capacidade política de mobilização e pelas estratégias de sobrevivência (FRIGOTTO, 2004, p.186).

Em 2010, entre os mais de 190 milhões de brasileiros, o censo do IBGE registrou que 15,64% da população mantinha-se em áreas rurais, enquanto 84,36% (mais de 160 milhões de pessoas) estava nas regiões urbanas (grandes centros e cidades). Nessa perspectiva é imprescindível ressaltar que “o Brasil representa na história um dos modelos centrais no âmbito mundial de profunda diferenciação entre a modernização⁵⁷ econômica e o atraso das condições de bem-estar social do conjunto da população” (POCHMANN, 2011, p.182), e registra que

[...] nos países periféricos do sistema capitalista mundial, a transição do agrarismo para a sociedade urbano-industrial transcorreu sem a efetiva e consequente realização de revoluções ou reformas, o que implicou, em geral, a prevalência do descolamento entre a melhoria econômica e o avanço social (Ibidem, p.182).

⁵⁷Conforme Miriam L. Cardoso “a modernidade pode ser concebida como uma proposta de realização do projeto iluminista, implantando uma sociedade racional sob a égide da ciência, que assim ganha ares de senhora da Razão, e que nessa qualidade é chamada a controlar a natureza e também, por que não, o homem (Lima, J.C. F e Neves, L.M.W., 2006, p. 27).

Neste sentido, em uma perspectiva histórico-social, na ‘Crítica à Razão Dualista’, Francisco de Oliveira (2013) assegura que a dualidade é uma propensão da classe dominante – elite brasileira – ao organizar e controlar a sociedade; o autor já havia denunciado esta situação, em 1972, durante o manto do regime militar empresarial e evidenciado que

[...] ao identificar o subdesenvolvimento como produto da evolução capitalista, mudou a maneira de pensar a economia brasileira num tempo em que as teorias do emparelhamento gozavam de grande prestígio. Denunciava-se, àquela altura, a miséria em que vivia (ainda vive) a maior parte da população da América Latina, mas o arsenal teórico da intelectualidade progressista se mantinha amarrado a um tipo de pensamento que procurava explicar a luta contra o subdesenvolvimento como se o país fosse um duplo, moderno e arcaico, e via os extremos de opulência e miséria como mundos estanques. Essa dualidade, reconciliava o suposto rigor científico das análises com a consciência moral de seus autores, levando a proposições que desconsideravam o processo de acumulação interno, que para se viabilizar concentrou renda e propriedade em escala assombrosa (OLIVEIRA, 2013, p.31).

Na realidade, observando-se a concentração de renda de hoje, pouca coisa mudou em 50 anos. Existem bolsões de miséria humana – constituídos por desempregados, expropriados e miseráveis – no entorno de grandes cidades, com sujeitos que tentam subsistir a própria sorte; coligados aos muros da desigualdade social, estão os super ricos produzidos neste mesmo espaço geográfico, e as suas ilhas da fantasia – shoppings, condomínios de luxo e suntuosidades terrenas para poucos. A dualidade persiste seja em aparência (perceptível) ou na essência (oculta), seja tangível, concreta ou representada (imaginária). Os olhos e a fantasia podem até enganar ou iludir a consciência, mas a realidade da fome, do desemprego e do estômago não, pois parte-se da pressuposição de que para produzir história, o primeiro ato histórico (MARX e ENGELS, 2007) é a garantia da subsistência enquanto produção material do alimento, da moradia, de agasalhos, entendidos como uma exigência básica da própria existência da história humana. Porém, como escreveu Renato Russo, “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 ...tentei chorar e não consegui” (Legião Urbana, 1986).

Apresento, então, o contexto da realidade vivenciado no Brasil, afim de referenciar o espaço geográfico e o tempo histórico em que os sujeitos convivem e reproduzem as suas relações de fronteiras. Os dados a seguir, encontram-se

disponíveis no IBGE e registram que a história recente da distribuição da população brasileira, em seus 5.570 municípios, mostra uma alta concentração em grandes centros urbanos. Os 41 municípios com mais de 500 mil habitantes concentram 29,9% da população do Brasil (61,2 milhões de habitantes) e mais da metade da população brasileira (56,0% ou 114,6 milhões de habitantes) vive em apenas 5,5% dos municípios (304 municípios), que são aqueles com mais de 100 mil habitantes. Por outro lado, apenas 6,3% da população (1,4 milhão) residem em 2.451 municípios brasileiros (44,0% dos municípios) com até 10.000 habitantes.

Dos 5.570 municípios, 24,5% (1.364 municípios) apresentaram taxas de crescimento negativas, ou seja, redução populacional de 2014 para 2015. Mais da metade dos municípios brasileiros (52,6% ou 2.930 municípios) apresentou crescimento que variou entre 0,0% e 0,9% e 271 municípios (4,9%) apresentaram crescimento igual ou superior a 2,0%. Apenas 65 municípios apresentaram crescimento superior a 3,0%.⁵⁸ O grupo de municípios com até 20 mil habitantes apresentou maior proporção de municípios com redução populacional ou crescimento de até 0,5%. O grupo de municípios com mais de 100 mil habitantes apresentou maior número proporcional daqueles com taxas de crescimento superiores a 1%.

Os dados disponíveis na página eletrônica do IBGE⁵⁹ apontam ainda que 95% dos municípios brasileiros possuem menos de 100 mil habitantes, e que 45% da população brasileira e 30% do PIB estão concentrados em cidades com este perfil. A maioria das pessoas que vivem no interior (cidades pequenas) não querem mudar de lugar; elas avaliam que as cidades onde residem têm alto grau de qualidade de vida, valorizam o fato de estarem perto da família, e acreditam que estas são qualidades da cidade que os fazem permanecer onde hoje residem. Em contrapartida, os habitantes acreditam que suas cidades poderiam melhorar se houvesse mais opções de compra, cultura e lazer - somente 3% das cidades possuem shopping centers e apenas 7% delas tem salas de cinema. A taxa de alfabetização é importante para que se possa compreender a situação educacional, as condições sociais e as políticas públicas do país; conforme os resultados do Censo 2010, aproximadamente 91% da população brasileira com dez anos ou mais de idade são alfabetizados. Existem

⁵⁸ Disponível em <http://www.amupe.org/ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-em-2015/>, acesso em 04/05/2017.

⁵⁹ Disponível em <http://cgp.cfa.org.br/ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-em-2016/>, acesso em 20/03/2017.

aproximadamente 18 milhões de brasileiros (percentual de 9% de não-alfabetizados) que não sabem ler e escrever⁶⁰. Em comparação aos resultados do Censo de 2000, aparentemente, a situação da alfabetização melhorou relativamente no país, pois a taxa de analfabetismo diminuiu de 12,8% para 9% em 2010. Aqui não se encontram dados para discutir as condições de compreensão dos fatos históricos e contextualização da realidade pelos sujeitos a partir da capacidade adquirida de leitura. Uma análise quantitativa pode não representar, qualitativamente, o grau de alfabetização ou a capacidade de compreensão de leitura e aprofundamento dos fundamentos em termos sócio-filosóficos-políticos e das bases de ciências naturais e exatas.

Tabela 4 – Crescimento da população de Santa Maria/RS (1950-2010)

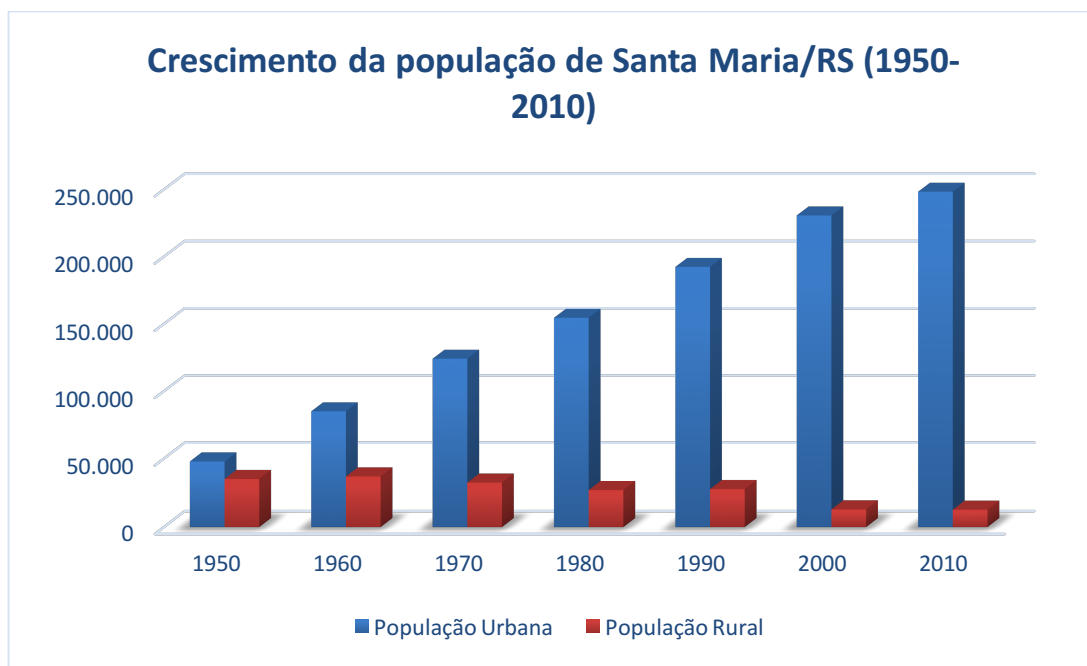
| Anos | População Total | População Urbana | Urbana % | População Rural | Rural % |
|---------------------|------------------------|-------------------------|-----------------|------------------------|----------------|
| 1950 | 83.001 | 47.904 | 57,71 | 35.097 | 42,29 |
| 1960 | 120.975 | 85.014 | 70,27 | 36.961 | 29,73 |
| 1970 | 156.609 | 124.136 | 79,26 | 32.473 | 20,74 |
| 1980 | 181.579 | 154.565 | 85,12 | 27.014 | 14,88 |
| 1990 | 214.159 | 192.415 | 89,84 | 27.744 | 10,16 |
| 2000 | 243.611 | 230.696 | 94,70 | 12.915 | 5,30 |
| 2010 | 261.031 | 248.347 | 95,14 | 12.684 | 4,86 |
| 2018* ⁶¹ | 280.505 | * estimativa | | | |

Fonte: IBGE (2010).

⁶⁰ Disponível em <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao>, acesso em 20/03/2017.

⁶¹ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>, acesso 06/07/2018.

Figura 4 – Crescimento da população de Santa Maria/RS (1950-2010)



Fonte: IBGE (2010).

Observa-se pela tabela acima que houve um movimento intenso do campo para a cidade de Santa Maria, sendo que entre 1950 e 2010, o percentual da população rural da cidade foi reduzido de 42,89% para 4,86%. Em contrapartida, a quantidade de pessoas na zona urbana passou de aproximadamente 48.000 para 270.000 (estimativa do IBGE para 2018). Estes dados demonstram a realidade da necessidade de trabalho, infraestrutura, acesso à saúde e a educação, inclusive na necessidade da expansão do ensino profissional (industrial) como forma de inclusão, possibilidade de escolarização e movimento em direção ao mundo do trabalho. No Estado do RS para uma população estimada em 11,29 milhões de habitantes, o IDHM⁶² em 2010 era de 0,746 e em Santa Maria com a população estimada aproximada em 270 mil habitantes, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) registrado foi de 0,784.

⁶²O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, variando entre 0 e 1. Disponível em <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>.

Neste movimento histórico e dentro da dinâmica populacional e social dos brasileiros, destaco também a categoria do Trabalho⁶³, que é central na produção desta pesquisa; a página oficial do Ministério do Trabalho Brasileiro registra que o trabalho é uma importante forma de inclusão social; é também um tema bastante abrangente e complexo. Entre outros temas relativos a trabalho e rendimento, o Censo 2010 pesquisou o nível da ocupação, que mostra quantas pessoas de 10 anos ou mais de idade estão empregadas (ou não). A partir dele, é possível identificar as características do ‘mercado’ de trabalho e as formas de inserção nesse mercado. De acordo com o Censo 2010, o nível da ocupação das pessoas de 10 anos ou mais de idade foi de 53,31%, isto é, 86.353.839 de brasileiros. Desse total, 49.823.312 eram homens e 36.530.526 eram mulheres. Sobre a concentração de rendas, um dos maiores problemas do país, está registrado que existem poucas pessoas ganhando muito e muitas pessoas ganhando pouco dinheiro. O Censo 2010 confirmou essa situação, pois de acordo com os resultados apresentados, 46,34% das pessoas com 10 anos ou mais de idade ganhavam até 2 salários mínimos, representando quase a metade da população brasileira, e que o percentual de pessoas de 10 anos ou mais de idade que recebiam de 5 salários-mínimos para acima era apenas de 5,26%. Essa situação está detalhada no gráfico e na tabela sobre rendimento disponível na página do IBGE (ibidem, 53).

Como essa pesquisa concentra-se no movimento ocorrido entre o trabalho e a educação, tangenciando, ressonando e absorvendo outras categorias e contextos socioeconômicos, que podem interferir diretamente nas fronteiras da convivência dos sujeitos, é imprescindível confrontar contraditoriamente (dialeticamente) esses dados e afirmações. Embora não seja o objetivo dessa pesquisa, desvela-se uma afirmação oficial sobre o trabalho de pessoas com 10 anos ou mais de idade que irá de encontro àquilo que está disposto no site oficial do Ministério do Trabalho: o emprego formal no Brasil é proibido⁶⁴ para menores de 14 anos e, desta idade até os 15 anos, só é permitido na condição de aprendiz; entre os 16 e 17 anos o trabalho é liberado, desde que não comprometa a atividade escolar e que não ocorra em condições insalubres e com jornada noturna. As políticas de combate ao trabalho infantil estão a cargo do

⁶³ Disponível em <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/trabalho-e-rendimento>, acesso em 20/03/2017.

⁶⁴ Disponível em <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/menor-de-14-anos-nao-pode-trabalhar-no-Brasil>, acesso em 20/03/2017.

Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome (MDS), responsável pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).

Portanto, pelos dados oficiais do IBGE pode-se compreender o quanto o sistema capitalista é desigual, contraditório e incoerente; pessoas com 10 anos (!) ou mais de famílias de baixa renda econômica são impelidas a condições de precarização, exploração e expropriação do rendimento do trabalho assalariado, além das situações de sub emprego, terceirização e trabalho informal de todo o tipo e ordem (sem carteira assinada). Não obstante registra-se o trabalho infantil em uma pesquisa oficial do governo federal; se é para descobrir, revelar e combater fica justificada essa pesquisa, desde que existam ações e punições exemplares aos envolvidos e que explorem essas crianças. Parece ocorrer agora (nesse espaço tempo) aquilo que Destutt de Tracy (1917) afirmava no século retrasado:

[...] os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo na escola (DE TRACY, 1917 in FRIGOTTO, 2004, p.195-196).

Para aplacar a situação da exploração e do trabalho infantil, famílias com crianças e adolescentes de até 16 anos que atuam em carvoarias, olarias, plantações de fumo, lixões, na cultura de cana-de-açúcar, entre outras atividades, recebem bolsas que substituem a renda gerada pelo trabalho irregular. Em contrapartida, devem matricular a criança ou o adolescente na escola e comprovar frequência mínima de 85% da carga horária escolar mensal⁶⁵. Logo, descortina-se o movimento nada ingênuo da

[...] socialização prematura da criança no ambiente do trabalho e na escola do trabalho, tentando diminuir o seu tempo livre – que seria o tempo da infância, evitar o seu ingresso nas fileiras da criminalização e no mundo das drogas – lícitas e ilícitas” (CIAVATTA, 2009, p.175).

⁶⁵ Disponível em <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/migracao-e-deslocamento>, <https://7a12.ibge.gov.br/especiais/criancas-no-censo-2010/primeira-pagina>, acesso em 20/03/2017 e 04/12/2017 e <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/trabalho infantil/index.html> acesso em 12/07/2018.

A historicidade é produzida como resultado dinâmico do processo relacional entre o ser humano e a natureza, através do trabalho (Marx). Preservar o sentido facultado à história torna-se necessário para que o marxismo conserve em sua totalidade, sem fragmentação, uma vez que a história demonstra como as forças produtivas e os modos de produção evoluíram, quais os enfrentamentos, suas progressões e retrocessões. Destaque-se que as relações produtivas operam sobre as forças produtivas a partir do controle, administração e supervisão do trabalho e da produtividade; conforme Bensaïd, “forças produtivas e relações de produção são os dois aspectos do processo pelos quais os seres humanos produzem e reproduzem suas condições de existência” (1999, p. 74). A leitura presente na história dos sujeitos é real e imediata, tornando-se primordial a compreensão das variáveis parciais que propiciam a existência de uma totalidade e dos fenômenos que abarcam as múltiplas determinações ocorridas nesse processo e no entendimento de

[...] não partir mais da História como princípio explicativo, mas colocá-la como aquilo que deve ser explicado. [...] a nova escrita da História requer portanto a elucidação da estrutura interna real do modo de produção. [...] o feixe dos possíveis não para predizer o curso necessário da história, mas para pensar as bifurcações surgidas do instante presente (Ibidem, p. 49).

Nessa pesquisa, tendo o trabalho e a educação como categorias centrais, importa compreender que a historicidade, a práxis, a totalidade e as mediações nas correlações dos sujeitos com as suas histórias de vida, são fundamentais para desvelar as variáveis e as condições sociais, políticas, filosóficas e econômicas que se engendram nas fronteiras da convivência. Logo, “o trabalho é por essência científico, assim como a ciência é resultado do trabalho. Num e noutro caso importa compreender que se trata de um processo histórico e por conseguinte social” (VIEIRA PINTO, 1999, p. 235).

No livro “A construção da Sociedade do Trabalho no Brasil”, de Adalberto Moreira Cardoso (2010, FGV, p.251), existe, o que considero, uma importante passagem que expressa o pensamento dos operários ou trabalhadores brasileiros: “[...] Nós acreditávamos que através do trabalho nós realizaríamos nossos sonhos”. Eis o que declarou Abdias Nascimento dos Santos, líder comunitário, RJ, em uma entrevista, e que penso, retrata a projeção humana na concreticidade do trabalho, da vida real. Explicita uma realidade social histórica, uma práxis de lutas sem resultados

concretos, uma contradição entre o ideal e o real - a luta de classes⁶⁶, que está sendo vencida pela classe dominante – e em uma perspectiva Marxista, “a burguesia e o proletariado são as únicas classes puras da sociedade” (LUKÁCS, 1974, p.74). Ao se considerar este antagonismo no modo de produção capitalista, pode-se entender o mecanismo para a compreensão da dualidade existente entre a educação e o trabalho; porque existem dois tipos de educação ou de escolas, e porque uma delas - aquela idealizada e destinada aos trabalhadores (operários, precarizados, expropriados e os seus descendentes) - isto é, a classe proletária, sempre foi contemplada com uma educação reprodutora de conceitos e técnicas, uma educação sem caráter emancipatório, resultando em uma escola técnica profissional alienante, disciplinadora e reprodutivista de métodos, sistemas e tarefas.

Uma vez que “os limites objetivos da produção capitalista tornam-se os limites da consciência de classe da burguesia” (LUKÁCS, 1974, p.79), e, mais, em uma sociedade onde regem as leis e o modo de produção capitalista,

[...] a consciência de classe da burguesia é formalmente dirigida para uma tomada de consciência econômica. O grau supremo da inconsciência, a forma mais gritante da falsa consciência exprime-se sempre na ilusão aumentada de que os fenômenos econômicos são conscientemente dominados. Do ponto de vista das relações entre a consciência e o conjunto dos fenômenos sociais, esta contradição exprime-se na oposição insuperável entre a ideologia e a situação econômica fundamental (Ibidem, p.79).

Mas, em contrapartida, o proletariado tem a

[...] justa compreensão de que a essência da sociedade constitui fator de força de primeira ordem e que distingue-se das outras classes por não se ater ao pormenor dos acontecimentos históricos, por não ser movido meramente por eles, antes constituir ele próprio a essência das forças motrizes, e porque,

⁶⁶Conforme Armando Boito Jr, “na teoria marxista do Estado capitalista, essa instituição é definida pela sua função social: organizar a dominação de classe da burguesia. É sabido, contudo, que não se deve deduzir daí que o conjunto da política econômica, social, externa e cultural do Estado corresponda a demandas da classe burguesa. Além da burguesia e da classe operária, nas modernas sociedades capitalistas, encontramos, com contingente maior ou menor dependendo da sociedade considerada, outras classes sociais: a pequena burguesia, a classe média e o campesinato. Ademais, essas classes estão segmentadas em camadas ou frações: burguesia interna e burguesia associada; fração superior, intermediária e inferior da classe média e do campesinato; trabalhadores que não logram se integrar de modo estável à produção especificamente capitalista e que podemos denominar trabalhadores da massa marginal – segmento que cresceu muito sob o modelo capitalista neoliberal. De maneiras as mais distintas, interesses dessas diferentes classes e frações podem ser contemplados pela política do Estado capitalista sem que tal fato negue a sua natureza burguesa. Na verdade, o Estado capitalista implementa uma política que modera o conflito de classes, estabilizando, por isso mesmo, a dominação burguesa”. Acesso em 17/09/2018 em <http://www.vermelho.org.br/noticia/288272-1>.

ao agir centralmente, influi no processo central da evolução social (Ibidem, p.83).

Então dentro desse contexto histórico em que se produziu a construção da sociedade capitalista brasileira, destaco as diferenças e as realidades a que ficaram submetidos os sujeitos (produtores e produtos) desse espaço tempo vivido. Nas proximidades da dinâmica existente entre a escola e o mercado-mundo mundo do trabalho, ocorre o entrecruzamento daquilo que os estudantes imaginam ou sonham, encharcados pelo aparelhamento midiático do Estado, e a realidade concreta da exploração da força de trabalho que espreita essa farta “mão de obra”, tão logo os estudantes-trabalhadores ultrapassarem o arco em direção ao mercado de trabalho. Eles são sujeitos livres para pactuar ou contratar a venda da sua força de trabalho ao empresário, ao dono da indústria, ao patrão do negócio.

Para cada sujeito valerão as condições objetivas da sua emancipação, vivência e possibilidades; embora a totalidade dos fatos sociais ocorridos na escola sejam pertinentes ao grupo de estudantes, cada um traz consigo uma carga de materialidade vivenciada e, cada um, portanto, poderá reagir em acordo com as suas condições históricas de realidade, durante o período de transferência (estágio) e a etapa inicial no mercado-mundo do trabalho. Não é por acaso, que o sujeito 07 (1976) descreveu que

[...] exerço a eletrotécnica até hoje, ela acaba sendo um carro chefe dentro da engenharia elétrica. A base foi o Colégio Técnico Industrial, principalmente a parte prática. Considero o corpo docente da época excelente, havia uma orientação educacional... pois a gente era muito carente na época, as famílias eram carentes, eram muito fechadas as discussões, questões culturais ...sem diálogo...o fato dos alunos ficarem confinados a maior parte do dia (no CTISM) criava um ambiente de proximidade, havia um senso coletivo (SUJEITO 07, 2018).

Neste momento, aquela práxis vivida como experiência de vida (em família, com os amigos, nos grupos, na comunidade e nas relações de proximidade) será determinante também para o comportamento do sujeito mediante as condições de trabalho na empresa. Portanto, destaco o conjunto implexo situado nas fronteiras envolventes entre a economia – como ciência coligada ao capitalismo; o trabalho - no seu mercado-mundo, necessário à sobrevivência e à emancipação dos sujeitos dentro do sistema capitalista; a educação – na possibilidade de aproximação do trabalho para

além do princípio educativo, e a política – aspecto central na condução da estrutura e da superestrutura do estado e na indissociabilidade da economia política, com o estado e a sociedade. Conforme Vázquez,

Só existe história como história feita pelos homens em condições particulares criadas também por eles. Os homens fazem a história e a história faz os homens. [...] Todavia, considerada a práxis em escala histórico-universal, como práxis intencional ou não intencional, a história humana – como história da práxis dos homens – é um processo histórico-natural, isto é, sujeito às leis e, portanto, racional (VÁZQUEZ, 2011, p.372).

Essas condições e categorias se sobrepõem e superpõem, construindo a práxis do modo de vida dos sujeitos na comunidade e afetam diretamente as suas divisas oscilantes de coexistência. Todo esse constructo teórico-prático deve influenciar diretamente na caminhada práxica dos sujeitos, nessa ponte de convergência e de transferência entre a escola e o trabalho, que deve ser estaiada pelas condições concretas da economia, da política, do Estado e da sociedade, provavelmente mixadas em proporções desiguais num amálgama difuso, mas determinado concreta e racionalmente pelas leis históricas dos próprios seres humanos. Nessa compreensão, na próxima seção, apresento a categoria da práxis (humana, social, política, intencional, produtiva, artística, revolucionária) e a sua concreticidade entre as fronteiras da educação e do trabalho.

2.2.3 Práxis

A luta da classe proletária é muito importante, quer seja nos países capitalistas centrais, quer nos dependentes, pois é necessário transmutar os aspectos socioeconômicos, filosóficos e políticos; nesse aspecto, é a classe operária, aquela mais implicada e reconhecida para propor essa luta permanente. Marx e Engels entendem como missão histórica do proletariado, a transformação radical da sociedade capitalista mediante a luta de classes, como uma ação revolucionária gravada no próprio desenvolvimento histórico social, à medida que agrava-se a contradição entre o caráter social da produção e a apropriação privada dos meios de produção. Na oitava tese de Marx sobre Feuerbach, a afirmação de que

[...] a vida social é essencialmente prática e de que todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática

humana e na compreensão dessa prática, conduz a buscar-se na objetividade e na racionalidade da ação, da atividade humana, o entendimento do modo como o ser humano se produz enquanto sujeito real na e da história (MARX e ENGELS, 2007, p.539).

Sua práxis⁶⁷ de construção de ser humano, da humanidade que se transforma à medida que se relaciona socialmente, é uma atividade que abarca um conjunto de atos pelos quais o sujeito histórico metamorfoseia uma substância ou matéria. Diversos tipos ou formas de práxis podem surgir através da ação ou atividade humana – a práxis artística, a práxis produtiva, a experimental, a social e a práxis política. Conforme Vázquez

[...] na medida em que sua atividade toma como objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais e inclusive a sociedade inteira, pode ser denominada de práxis social; [...] a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. [...] A práxis política, enquanto atividade prática transformadora, alcança a sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade (VÁZQUEZ, 2011, p.232-233).

É importante perceber o grau de consciência dos sujeitos da pesquisa acerca das possibilidades de sua inserção no grupo ou classe social; se existe alguma atividade prática como um coletivo e a sua percepção sobre como a etapa mais superior, da práxis política, poderá representar uma metamorfose na vida sócio educativa e político filosófica dos sujeitos. A consciência coletiva como grupo de estudantes, a organização social do grupo e sua atividade intensa e consciente, será capaz de desvelar e propor a superação do tipo de educação proposta na escola. Da mesma forma, a tomada de consciência da coletividade dos trabalhadores, a sua formação e arranjo social e a atividade constante e racional, poderá revelar e objetivar a sobrelevação do modelo estrutural capitalista impregnado e historicamente arraigado na fábrica (indústria).

A forma de atuação e a condução de um processo social coletivo organizado poderão instigar a alternância de um projeto dominante, hegemônico e ideológico por uma educação emancipadora, autêntica e transformadora. Para tanto, é necessário

⁶⁷Conforme Vázquez, entendida aqui como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia (Vázquez, 2011, p. 398).

que os sujeitos se organizem e rompam o silêncio e o individualismo, exercendo a consciência como grupo do atual estágio dominante do capitalismo que transfere para a escola, as suas práticas de educação replicada e de treinamento repetitivo para a maioria dos estudantes - trabalhadores. É necessário uma transformação da realidade social com ênfase na educação, propiciando possibilidades plenas de emancipação dos sujeitos através de

[...] uma forma de educação que deve ser capaz não apenas de confrontar e retificar conscientemente as relações sociorreprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da desigualdade material e social/política herdadas do passado, mas de superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engastada da antiquíssima cultura da desigualdade substantiva que ainda permeia a consciência social (MÉSZÁROS, 2008, p.105).

Importa contextualizar aquilo que foi explicitado por Severino (2006, p.314) sobre o imbricamento dos projetos individuais e coletivos dos estudantes e professores. Se a sociedade precisa dos educadores para realizar na prática a concretização dos saberes, os educadores necessitam do viés e do embasamento sócio político para que a atividade prática mediadora ocorra na dimensão das fronteiras da convivência dos estudantes. Deve ser a escola um espaço oportuno e favorável para o imbricamento e a ressonância dos projetos de vida dos educandos, dimensão que se estende durante a transferência do estudante para o mundo do trabalho (empresas, indústrias, serviços, etc.). Esse movimento, Cardoso (2010) especificou como crucial por simbolizar e definir na prática, os espaços sociais, onde se engendram e se medeiam as possibilidades, as intenções e oportunidades de vida dos sujeitos e famílias. Então, aqui estão liquefeitos e homogeneizados vestígios de possibilidades de prática e práxis de vida, quer sejam social, política, produtiva e transformadora. Neste movimento engendrado pelas relações e os seus espaços sociais, revela-se que

[...] pela prática, descobrir as verdades e, igualmente pela prática, confirmá-las e desenvolvê-las. Passar ativamente do conhecimento sensível ao conhecimento racional; depois, passar do conhecimento racional à direção ativa da prática revolucionária, para transformar o mundo subjetivo e o objetivo. A prática, o conhecimento, e novamente a prática e o conhecimento, essa forma, na sua repetição cíclica, é infinita. Além disso, o conteúdo de cada um desses ciclos de prática de conhecimento vai-se elevando a um plano cada vez mais alto. Tal é, no seu conjunto, a teoria materialista-dialética do conhecimento, tal é a concepção materialista-dialética da unidade do conhecimento e da ação (TSÉ-TUNG, 2009, p.30).

Vázquez (2011) explicita que a transformação da classe trabalhadora em revolucionária é decisiva, pois é o que a eleva à condição de sujeito consciente da história, cumprindo a sua missão. Conforme Marx (2014), o proletariado é uma classe revolucionária ou não é nada. Com respeito à atividade revolucionária do proletariado, o marxismo surge como a consciência mais alta de sua práxis na medida em que lhe possibilita entender as suas limitações, urgências e fronteiras; em uma conjuntura histórico-social específica o marxismo manifesta-se como interpretação dessa percepção e como mecanismo abstrato de sua metamorfose drástica. Compreendido como filosofia do proletariado, evidencia-se tanto como possibilidade teórica para impasses teóricos, quanto uma teoria instrumentalizada para solucionar questões práticas objetivas. Essa conexão real provoca a coesão da filosofia e da prática revolucionária, da conjectura e da realização, e somente se transforma em realidade no momento em que o proletariado a apreende, compreende e efetiva à ação. O marxismo propicia, desse modo, ao proletariado, a possibilidade de sobrelevar até a consciência da sua atividade histórica-humana, e da condição de renunciar - a si mesmo - como classe (abolição de todas as classes) – para ascender à emancipação.

Portanto, é na práxis e através da perspectiva de viver a realidade, que surgem as contradições e a possibilidade da luta de classes. Assim, “na práxis e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo da totalidade” (KOSIK, 1976, p.227). É primordial aliar a atividade teórica à prática, isto é, o conhecimento racional da realidade objetiva e das possibilidades, desencadeando um processo que abarca a luta organizada e uma dubiedade que permanecerá subjetiva e explicitamente condicionada (visa a uma imposição autêntica, uma vez que a classe do proletariado sempre esteve mais vinculada à produção, mesmo na sua configuração de vanguarda). Esse encadeamento elucida a prevalência sócio histórica do proletariado em relação às outras classes oprimidas no passado ou presente. A classe operária deve ser revolucionária por primazia, visto que somente a subversão da ordem atual poderá transformar as condições e a qualidade de vida dos trabalhadores. Conforme Lukács,

[...] a superioridade do proletariado sobre a burguesia, que lhe é, aliás, superior em todos os pontos de vista: intelectual, organizacional, etc., reside exclusivamente no *facto* de ser capaz de considerar a sociedade a partir do seu centro como um todo coerente e, por conseguinte, de agir de uma forma central, modificando a realidade; pelo *facto* de, para a sua consciência de

classe, teoria e práxis coincidirem, pelo *facto* de, por conseguinte, poder lançar na balança da evolução social a sua própria ação como *factor* decisivo (LUKÁCS, 1974, p.84).

Para aqueles que consideram ter caducado esta missão do proletariado deve-se afirmar que: 1º) a potencialidade do proletariado subsiste sob novas formas; 2º) a existência de outras classes (os camponeses, a pequena burguesia, os intelectuais e/ou burguesia nacional) que podem cumprir uma missão revolucionária, na inexistência do proletariado constituído como classe. Mas, essas outras classes, com suas atividades, ressaltam a importância da classe operária (exemplo da revolução Russa de 1917). A consciência que pretende interpretar a realidade é uma consciência interessada; logo o marxismo pode se relacionar com determinada estrutura social, da qual faz parte o proletariado. O marxismo expressa os interesses do proletariado (doutrina, concepção de trabalho, visão histórica, etc.) e é a expressão teórica do seu ser social e de seu movimento. Segundo Engels (Anti-Dühring, 1951,) o “socialismo moderno é a expressão do movimento operário moderno”. O marxismo é ciência e ideologia, conhecimento e expressão, concomitantemente, e, só pode cumprir sua função ideológica com base em uma compreensão científica, ou seja em um conhecimento produzido a partir da realidade social. Nesse sentido, o marxismo é a ideologia do proletariado⁶⁸ (tem um carácter de classe) e exige, necessariamente, o seu carácter científico.

Marx (2014) embora sendo um intelectual de origem e formação burguesa, elaborou uma teoria se converteu na expressão mais alta de outra classe; ele chegou a essa filosofia do proletariado após um processo complexo e como produto de um confronto crítico do seu pensamento com a filosofia de sua época, com a economia política inglesa e as doutrinas socialistas e comunistas utópicas da época. Vázquez (2011) ao confrontar a importância para a práxis revolucionária em acordo com a

⁶⁸“No que me respeita, escreve Marx em 1852, não tenho o mérito de ter descoberto nem a existência das classes nem a sua luta; [...]o que fiz de novo foi a seguinte demonstração: 1º) a existência das classes está ligada a apenas determinadas fases do desenvolvimento histórico da produção; 2º) a luta de classes leva necessariamente à ditadura do proletariado; 3º) esta ditadura ela própria, não é mais do que o período de transição para a supressão de todas as classes e para uma sociedade sem classes”. Assim, Marx põe no centro da sua teoria a ditadura do proletariado e faz dela a espinha dorsal da transição entre capitalismo e comunismo. Reduzir o marxismo à ideia superficial de que «um outro mundo é possível» é do domínio da falsificação. Georges Gastaud, filósofo marxista Francês, tradução de Carlos Amador, disponível em <http://www.odiario.info/?p=123>, Velharia, a ditadura do proletariado? Acesso em 19/07/2018.

última das “Teses sobre Feuerbach” sustenta que a atividade revolucionária do proletariado exige uma elevada consciência da práxis para que essa seja reflexiva e consequentemente revolucionária. Assim, desvela-se o papel da consciência e de sua mais alta expressão: a teoria revolucionária, no processo prático de transformação da sociedade (cita-se a tese de Lenin: “sem teoria revolucionária, não pode haver movimento revolucionário”)⁶⁹. Os proletários só poderão subverter a ordem econômica e social que os aliena mediante uma práxis consciente, reflexiva; logo existe a necessidade de que o movimento operário adquira uma consciência de sua missão histórica, objetivos, finalidades e da apreensão da estrutura social capitalista e de suas leis, bem como das condições e possibilidades objetivas de emancipação em determinada fase do desenvolvimento histórico-social. Vincula-se ao aspecto objetivo a possibilidade de uma transformação efetiva da sociedade; mas só com a consciência da práxis (com seu aspecto subjetivo, implicando concomitantemente a consciência dessas possibilidades objetivas) essa transformação social pode se realizar.

2.2.4 Contradição

A possibilidade da construção das coisas no mundo real só existe dialética e concretamente, dentro da dinâmica de um processo que envolve uma permanente luta recíproca de (classes) divergentes em busca de sobrelevação. Nas palavras de Cury, “ao abraçar toda a realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, se inscreve ao mesmo tempo no homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens” (1987, p.31). Logo, os fenômenos se desenvolvem dentro de totalidades provisórias e parciais, que estão correlacionadas a uma totalidade que compreende o mundo das convivências humanas. Nessa movimentação de fenômenos intrínsecos ao modo de produção e reprodução da vida dos homens em comunidade, é importante destacar que

[...] o que coloca a questão do movimento provocado de fora. As causas externas são a condição das modificações e as causas internas são a base dessas modificações. As causas externas só operam por meio das causas internas. Dessa maneira, se as causas externas (por serem de natureza relativamente diferente do fenômeno em questão) só operam nos fenômenos por meio das causas internas, é porque a ação recíproca entre os fenômenos

⁶⁹ Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1902/quefazer/index.htm>, acesso 02/04/2018.

encontra em si potencialidades imanentes, constituidoras do momento da negação (Ibidem, p. 31).

Portanto, para uma relação mútua de confiança e cumplicidade, é necessário que o pesquisador conheça a realidade dos sujeitos pesquisados; mais do que a materialidade do espaço, escola – trabalho, a dimensão sócio econômica, as relações sociais na sua comunidade, o modo de convivência com os sujeitos próximos, seja na família, no trabalho, na escola, nas associações, nos clubes, enfim nos seus estreitamentos fronteiriços e afunilamentos do espaço-social. Torna-se assim mais provável o estabelecimento de categorias primordiais que perpassam o modo de vida desse grupo de sujeitos, podendo-se também, através da linguagem e modos de expressão, suspeitar que paradoxos ou contrassensos são produzidos nesse agrupamento a partir de suas relações materiais e sociais. No dizer de Vieira Pinto, procuro entender a importância do pensar dialético para a captação do movimento contraditório primordial que precede a transmutação perene e que influencia a completude das coisas:

[...] a contradição mais imediata e a mais geral de todas é a que se estabelece entre as condições da realidade que dão individualidade transitória à coisa e a modalidade eterna e absoluta do processo universal de que provém. [...] para compreender esta contradição inicial exige-se o pensar dialético. Tendo por raiz esta primeira contradição, a ela se seguem muitas outras, que a ciência tem por função pensar, à medida que aprofunda o conhecimento da coisa. Todo objeto particular é na verdade um processo particular, dentro do processo geral da existência objetiva. Os fenômenos que manifesta são as expressões locais e finitas de uma transformação permanente que afeta a totalidade das coisas (VIEIRA PINTO, 1969, p.203).

Compreende-se que o conflito permanente entre o todo real que existe e o seu contrário como negação constitui o desenvolvimento na investigação das informações elaboradas, propiciando a consequente ultrapassagem ou superação. Toda a historicidade humana através do própria dinâmica engendrada está permeada de contradições e estas colocam-se como força motriz do desenvolvimento.

Castoriadis (2007, p.20) afirma que "Marx foi o primeiro a mostrar que a significação de uma teoria não pode ser compreendida independentemente da prática histórica e social à qual ela corresponde, na qual ela se prolonga ou que serve para encobrir". Com base neste movimento dialético, Marx previa a passagem da sociedade capitalista para a socialista, superando a exploração, o estranhamento e a

alienação. O fundamento da contradição denota que para refletir as coisas reais, materiais, ou seja, o mundo concreto dos homens, da realidade cognoscível, que a práxis humana auxilia a revelar, é recomendável admitir a categoria da contradição e buscar compreender o que dela é medular. Portanto,

[...] neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado (PIRES, 1997, p. 87)⁷⁰.

O materialismo dialético, além de legitimar a realidade apresentada nas contradições, considera que a contradição é a conjuntura plena da existência da matéria, um estado ou uma condição geral da coisa ou substância. Nesse debate corrobora Triviños quando afirma que “o que constitui a contradição é a luta dos contrários – a existência da burguesia, classe social privilegiada que é proprietária dos meios de produção e a presença do proletariado” (2008, p.69). Assim, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos (idem). E mais,

[...] dialeticamente, tanto na unidade como na luta existe movimento. Na luta, o movimento é absoluto; na unidade, relativo. Os contrários interpenetram-se, porque em sua essência tem alguma semelhança, alguma identidade, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro. A identidade é importante, mas também o é a diferença. Nesta, precisamente, pode estar a origem da contradição dialética (TRIVIÑOS, 2008, p. 69).

Importa explicitar que nem todas as diferenças são contradições dialéticas. Triviños adverte que quando se atinge a identidade dos contrários, na interação, surge um novo objeto, um novo fenômeno, com qualidade diferente da que apresentavam os fenômenos opostos. É o desenvolvimento, a transformação (idem, p.70).

No prefácio de *A Ideologia Alemã* (2007, p.11), Sader afirma que “Hegel reivindica o conceito de contradição, não como sintoma de falsidade, mas como motor do movimento do real”. Destaca ainda que

⁷⁰ Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>, acesso em 06/07/2017.

[...] o exemplo da dialética do senhor e do escravo é utilizado como a forma mais clara da relação de interdependência das determinações aparentemente opostas, mas que estão incluídas uma na outra. Apreender a contradição da sua relação é apreender a essência de cada polo e o sentido de sua relação mútua; [...] a contradição aponta para a apreensão das dinâmicas essenciais de cada fenômeno. Captar a contradição passa a ser sintoma do movimento real dos fenômenos (MARX, 2007, p.9-11).

Nesse esforço de compreensão sobre os fenômenos que se enfrentam, se distendem e se digladiam nas adjacências das fronteiras da convivência social entre os sujeitos, existe a possibilidade concreta da ultrapassagem, ou seja, do desenvolvimento de uma diferença para uma identidade e vice-versa. Talvez os próprios sujeitos não consigam perceber e apreender todas essas possibilidades, posto que estão muito concentrados e extenuados no enfrentamento e no esforço para e pelo trabalho e estudo diário, na busca pela subsistência básica.

Ao pesquisador cabe uma observação atenta, o registro dos movimentos, a leitura e a tentativa de interpretação correta da linguagem. Daquilo que é dito e o que não é. Do que está visível (aparente) e do que ficou oculto. Do que aconteceu no antes e desencadeou a impossibilidade ou a desistência. Do que era esperado, projetado, mas não se concretizou no horizonte das possibilidades. Eis o que afirma o sujeito 03 (1997):

[...] sem o curso técnico eu não poderia ter ingressado neste mundo do trabalho ... foi fundamental a realização do CTISM... o curso técnico, o colégio foi o início de tudo ... foi a porta para eu ingressar no mercado de trabalho ... foi o que propiciou tudo... Deu o start; o CTISM me deu uma vantagem para cursar a engenharia elétrica... muitas coisas da teoria eu já conseguia visualizar na prática aprendida no CTISM ... hoje estou a quase onze anos na Itaipu Binacional e continuo utilizando o aprendizado do CTISM (SUJEITO 03, 2018).

Se esse sujeito não frequentasse a EPT, qual seria o modo de concretização de suas fronteiras? Pode ocorrer uma emancipação do estudante-trabalhador no capitalismo? A sua práxis de vida (conhecimento) foi alterada no tempo histórico e espaço geográfico na Escola Técnica Industrial. Então tratam-se de fenômenos reais, voláteis e efêmeros, concretos, viscosos e nebulosos, que orbitam e obnubilam a envoltória das fronteiras da convivência dos sujeitos e carregam consigo a realidade e a concretude da vivência social do homo prático. A contradição está na raiz e essência da sociedade humana, intrínseca à dinâmica das correlações existentes entre os seres humanos, uma vez que,

[...] a lei da contradição inerente aos fenômenos, quer dizer, a lei da unidade dos contrários, é a lei fundamental da natureza e da sociedade, em consequência a lei fundamental do pensamento. Ela está em oposição à concepção metafísica do mundo. A descoberta dessa lei foi uma grande revolução na história do pensamento humano. Do ponto de vista do materialismo dialético, a contradição existe em todos os processos dos fenômenos objetivos, bem como no pensamento subjetivo, e penetra todos os processos, do início ao fim: é nisso que reside a universalidade e o caráter absoluto da contradição (TSÉ-TUNG, 2009, p.76).

Logo, se o processo da formação do estudante trabalhador, perpassa a ponte de convergência – o divisor de águas, como se apresenta a fronteira entre a educação profissional e o mundo do trabalho, ele pode, como processo, estar constantemente sendo confrontado e envolto às diversas possibilidades de construção na dimensão das escolhas de cada ser humano. Numa dimensão abrangente, para muito além da capacidade da compreensão da lógica formal, a contradição pode ser descrita pela dialética como o germen fundamental na dinâmica social e material através do qual os homens produzem a realidade e coexistem concretamente na sociedade. Em contraposição, a ação política permanente da burguesia, que atravessa e constitui a configuração do capitalismo, ocorre e se perpetua através daquilo que Florestan Fernandes (1980) denominou como uma “revolução das técnicas da contrarrevolução”:

[...] a burguesia aprendeu a usar globalmente as técnicas que lhe são apropriadas de luta de classes e ousou incorporar essas técnicas a uma gigantesca rede institucional, da empresa ao sindicato patronal, do Estado às organizações capitalistas continentais e de âmbito mundial. Enquanto o movimento socialista e o movimento comunista optaram por opções “táticas” e “defensivas”, a burguesia avançou estrategicamente, ao nível financeiro, estatal e militar, e procedeu a uma verdadeira revolução das técnicas de ‘contrarrevolução’. Inclusive, abriu novos espaços para si própria, explorando as funções de legitimação do Estado para amarrar as classes trabalhadoras à segurança da ordem e soldar sindicatos ou os partidos políticos aos destinos da democracia (FERNANDES, 1980, p. 84).

O Estado subjugado ao capital, embora reafirmando a sua neutralidade, apresenta-se como um inimigo da classe operária, comandando, controlando e estando infiltrado nas organizações proletárias. Assim, seja pela retórica, através da naturalização da ideologia burguesa, ou pelo uso da força, o Estado engendra uma intervenção que, juntamente com outras mediações que se agregam no sistema do capital, buscam realizar a perpetuação da exploração do trabalho e o controle estrutural, centralizado e alienante das metamorfoses sociais humanas. A contradição

é devastadora, também geradora, uma vez que a todo momento, requer à suplantação das condições reais existentes; assim nas palavras de Cury (1987, p. 30), ocorre que “os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios”. Para buscar compreender o significado de contradição, destaco Cury quando ele evidencia que

[...] na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social; [...] a solução supõe o desenvolvimento das forças produtivas em condições objetivas, mas eliminar da contradição a *auto dinâmica* da contradição (no caso, a luta de classes) é eliminar a dialética. Falar em determinação das forças produtivas em última instância, levando-se em conta o movimento contraditório do real de que elas fazem parte, é falar de um ponto de vista histórico. Neste sentido, dá-se uma dialética entre o tempo histórico e a determinação do econômico. No movimento das múltiplas determinações, a economia é radical. Ela atinge as raízes de uma sociedade, porque sem ela não há a produção de uma existência social. A origem da economia é um dado a ser investigado; [...] os produtos humanos não são uma verdade de última instância, pois em suas raízes eles são produtos mesmo, produtos do homem como sujeito objetivo, criador da realidade social. Esta é a determinação materialista do homem como sujeito objetivo, que do pressuposto da *societas rerum* cria a realidade social e humana. (CURY,1987, p.33)

Logo, a categoria da contradição apresenta uma relação de antagonismo na transformação da realidade e essa correlação pode acontecer na aceção de algo (uma coisa) por aquilo que ele (ela) não é; nas palavras de Cury, “cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro”. Na totalidade da sociedade capitalista, as contradições movimentam e apresentam por si só, as condições do devir histórico, uma vez que os produtos são construídos pelos próprios seres humanos através de suas existências e correlações objetivas – políticas, sociais, econômicas e filosóficas. E Mézáros (2007) apresenta uma importante escrita, muito pertinente e reveladora sobre “o tempo histórico do capitalismo”; o fardo é o tempo categórico e implacável do capitalismo, objetivado, na ininterrupta propagação cumulativa e desmesurada do capital através da apropriação do tempo de trabalho, contido na força de trabalho do trabalhador. Conforme Ciavatta,

[...] os seres humanos são reduzidos à ‘carcaça do tempo’⁷¹, à condição reificada pela submissão à tirania da acumulação. No nível ideológico, apaga-se o tempo da história das relações historicamente criadas, da vida dos indivíduos e do desenvolvimento produtivo da humanidade (pelo positivismo, pela pretensa neutralidade científica, pelo transcendentalismo religioso) na perda do sentido da história, do fazer e do entender o movimento da história (CIAVATTA, 2009, p.83).

Portanto, na dinâmica da existência real dos sujeitos, na sua produção material e correlação com o mundo, no entorno das suas fronteiras da convivência, devo incluir essa categoria teórica não só pela sua característica de compreender a sociedade, mas por que ela compreende também (todo) o mundo do trabalho humano, as suas relações de produção e os seus efeitos, e se “estende a toda a atividade humana” (CURY, 1987, p.31). A cada sobrelevação, o resultado parcial daquele paradoxo revela-se mais denso e rico, em uma outra etapa envolvida por aproximações parciais, agora em um patamar mais elevado. Imagino essa aproximação a uma escada rolante, onde cada degrau inferior, através do movimento constante, porém oscilatório, alcança sistematicamente os patamares superiores, e ao mesmo tempo, revela e esconde a sua aparição, engendrando uma dupla face, ora de realidade e aparição, outra de imaginação e de ocultação. Assim suspeito que deverão ocorrer os embates, as mediações (aparentes, dissimuladas, ocultas, não reveladas, contraditórias, enquanto representativas da realidade produzida pelos sujeitos) de forças antagônicas entre as diversas variáveis que engendram o movimento do real na existência dos sujeitos. É importante destacar que

[...] existem alguns autores que rejeitam a interpretação tradicional de que a dialética deveria ser virada de cabeça para cima, como solução para o problema da relação entre os métodos de Hegel e de Marx, recorrendo a outro sentido da palavra alemã ‘Umstülpung’: virar do avesso, como se vira uma luva, de forma que o que estava dentro vem para fora, descoberto, e o que estava fora passa para dentro. De acordo com Marx, a dialética Hegeliana teria virado do avesso a relação entre essência e aparência da realidade, apresentando o mundo como uma face contraditória determinada pela identidade essencial unificadora das diferenças; ao recolocar na ordem correta o que Hegel teria invertido, Marx afirma ser a identidade e a aparência externa do real, pois sua essência interna e oculta é a contradição. Daí a dimensão crítica e de desmascaramento das harmonias aparentes que a dialética recebe na teoria de Marx (GRESPLAN, 2012, p.25).

⁷¹ “[...] não se deve dizer que uma hora de um homem vale uma hora de outro homem, mas antes que um homem de uma hora vale outro homem de uma hora. O tempo é tudo, o homem não é mais nada; não se trata mais de qualidade. A quantidade decide tudo sozinha: hora por hora, dia por dia. [...] é simplesmente a consequência da indústria moderna”. Sobre a expressão ‘a carcaça do tempo’ ver MARX, A Miséria da Filosofia (2008, p.45).

Coexistem coadunados nas luvas capitalistas, o paradoxo entre o crescimento dos capitais, a financeirização dos ativos (especulação financeira) e suas relações de livre mercado - comércio⁷² e de emprego de um lado, e, do outro, como decorrência desse movimento, a diminuição de vagas e postos de trabalho na produção de bens e mercadorias, bem como a precarização, a terceirização e a degradação das possibilidades de trabalho humano digno. Nada mais apropriado do que buscar nas palavras de Marx (2015, p.193), a expressão do movimento do concreto real, quando ele afirma que “se o fim é a liberdade do espírito – então para a maioria, a servidão embrutecedora... se o fim é o matrimônio, então para a maioria, pois, a prostituição. O fim é a propriedade – logo, para a maioria nenhuma propriedade”.

Por conseguinte pode-se admitir que “a contradição é real nas próprias coisas” (CURY, 1987, p.37); na realidade existe um embate permanente na dinâmica compreendida entre aquilo que está na essência de um fenômeno, e a aparência que sobressai ao senso comum. O que é exposto e revelado e aquilo que fica subsumido nas correlações entre os sujeitos. Para que se possa entender a contradição, é necessário apreender as suas causas internas e externas e compreender o seu movimento dentro da concretude nas produções reais e sociais dos sujeitos históricos – aquilo que se revela e se oculta no espaço geográfico tempo histórico do homo prático e se apresenta no movimento de suas fronteiras da convivência. A contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda a atividade humana (CURY, 1987, p.31). Nada carrega mais contradição nesse momento do que os milagres denunciados por Marx e que, convivem mutuamente e conjuntamente, como identidades e diferenças, em crise mundial, “os milagres da superprodução e da supermiséria” (2015, p.193).

⁷²Após a propriedade privada ir sendo centralizada em ‘poucas mãos’, Marx e Engels indagaram, como “se explica que o comércio, que nada mais é do que a troca de produtos de indivíduos e países diferentes, domine o mundo inteiro por meio da relação de oferta e procura – uma relação que como diz um economista inglês, paira sobre a terra igual aos destino dos antigos e distribui com a mão invisível a felicidade e a desgraça entre os homens, funda e destrói impérios, faz povos nascerem e desaparecerem – enquanto com a superação da base, da propriedade privada, com a regulação comunista da produção e, ligada a ela, a supressão da relação alienada dos homens com seus próprios produtos, o poder da relação de oferta e procura reduz-se a nada e os homens retomam o seu poder sobre a troca, a produção e o modo de seu relacionamento recíproco”? (MARX e ENGELS, 2007, p.39).

2.2.5 Totalidade

A economia burguesa explicita a totalidade das relações de produção entre os sujeitos, isto é, a fusão das suas correlações sociais estabelecidas ou em elaboração, com o desenvolvimento do processo tecnológico em todas as suas dimensões. Não se pode compreender o modo de produção capitalista descolado das forças produtivas e das relações de produção existentes na história. A vida social, econômica, política e filosófica é subordinada pelo modo de produção da vida material, assim como a consciência do ser humano é determinada pelo seu ser social (MARX, 2008), político-econômico, pela estrutura social que organiza a comunidade e as correlações entre os sujeitos. O universo no qual o ser humano se produz, é um produto histórico social, mediado materialmente pelo trabalho. Porém, o trabalho no capitalismo, está condicionado ao propósito de expansão e reprodução do capital (valorização do valor ou mais-valia), abarcando a totalidade dos seres humanos, seus espaços geográficos e o tempo histórico (locus do capital). Portanto, com muita propriedade, Marx explicitou em *Miséria da Filosofia* (2008, p.90) que se “os economistas exprimem as relações da produção burguesa, a divisão do trabalho, o crédito, a moeda, etc., como categorias fixas, imutáveis, eternas”, em contrapartida, “[...] o que eles *não* nos explicam é como estas relações se produzem, isto é, o movimento histórico que as faz nascer (MARX, 2008, p.90).

Os operários estão submetidos a um processo crescente de estranhamento e alienação dos meios de produção, e, por conseguinte, são compelidos a se submeterem a todo e qualquer tipo de trabalho a fim de garantir a sobrevivência. Um período da história da sociedade só poderá ser reconhecido por meio do modo de produção da sua vida material e social. O processo capitalista de produção e reprodução das condições materiais de existência definem e coordenam as relações sociais concretas, que sustentam o sistema capitalista, produzindo o ritmo e a escalada do consumo, ou seja, produzindo os próprios consumidores.

Conforme explicita Lukács, “para o Marxismo não há, pois, em última análise, ciência jurídica, economia política, história, etc., autônomas; há somente uma ciência histórica e dialética, única e unitária, do desenvolvimento da sociedade como totalidade” (LUKÁCS, 1974, p. 42). Nesta pesquisa, considera-se a educação como espaço plural, diverso e universal, integrando na sua gênese as controvérsias que estão agregadas à sua existência, mas que, porém, não se originam,

necessariamente, nesse espaço e dimensão do saber. A educação integral e emancipatória, na qualidade de um processo de transformação ou expansão do conhecimento de um todo social, de desenvolvimento das habilidades intelectuais através do pensamento e da prática dos hábitos sociais e culturais, novos ou reconfigurados, possibilita a convergência de diversos fatores, métodos e teorias que interferem, se digladiam e se incorporam concretamente no cotidiano dos sujeitos. Cury expõem que

[...] o saber tem, no modo de produção capitalista, um estatuto particular. O saber passa a ser intenção e produção. Enquanto intenção, veicula 'idéias' que interessam a uma determinada direção, cujos instrumentos (meios de fazê-la) podem ser vários. Enquanto produção, no seio das relações sociais, ele se transforma numa força produtiva e se funcionaliza a serviço do capital. [...] o conjunto dessas relações sociais no capitalismo é contraditório (CURY, 1987, p.71).

A educação pode ser transformada em uma arma de convencimento, ocultando a realidade concreta das condições sociais e materiais, naquele estágio das forças produtivas e etapa histórico do desenvolvimento da humanidade, produzindo uma falsa sensação de adesão que estaria acima das contradições existentes entre as classes. Necessito contextualizar a educação como uma mediação, como produto histórico do sujeito que trabalha e educa, como uma valiosa totalidade das relações de produção e existência social. Lukács definiu a totalidade, como uma das categorias fundamentais no processo de produção dialético do conhecimento, registrando que:

[...] a categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p.240).

Como processo e um fenômeno – que carrega consigo essência e aparência - a educação deve ser pensada a partir do movimento contraditório e mediador dos interesses dos sujeitos – seres históricos supostamente interessados na reconstrução e emancipação de suas vidas, individuais e coletivas. Ora, pensar a educação é então articular possibilidades históricas, reais e concretas, mediadas a partir do desenvolvimento de um todo dinâmico que abarca as relações e correlações desses

sujeitos junto as suas fronteiras da convivência (espaço tempo histórico geográfico). Nesse sentido, é importante coadunar com Kosik quando ele afirma que

[...] a totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ocupa no seio do corpo social (KOSIK, 1976, p.61).

Educar ou escolarizar para a vivência e a sobrevivência no capitalismo, é completamente diferente daquela educação emancipatória e integralizadora referida por Marx e referenciada por alguns dos seus reescritores. Necessita-se pois, uma educação que traduza ao estudante a necessidade dele ser ativo na participação da sociedade, instigando a sua capacidade crítica, do pensamento investigativo e diversificado, podendo discernir as diferentes realidades e as tentativas do sistema capitalista de obscurecer ou dissimular os insólitos estágios ou as divergentes etapas a que os sujeitos sociais ficam submetidos. Entendo por sujeitos sociais aqueles que intencionam agir, trabalham e modificam as suas fronteiras de convivência, através de um complexo movimento de correlações, buscando assim transformar a totalidade social, dentro da sua existência, historicidade e coletividade. Cury afirma que

[...] o homem é o sujeito histórico-social que, pela sua práxis objetiva, produz a realidade (e também por ela é produzido), o que possibilita o conhecimento da mesma. Quer dizer, pôr a questão 'o que é a realidade?' dentro da totalidade é basicamente pressupor a subsunção deste por outra: 'como se faz o real?', o que subentende a produção humana na sua dimensão histórico-social (CURY, 1987, 37).

Portanto, o ser humano com a sua historicidade produzida socialmente, encharcada de realidade e de práxis, realiza diversos movimentos parciais que compõe uma totalidade histórica aberta; ao conhecer e apreender as realidades parciais de cada momento histórico, o sujeito pode reescrever a sua história com a perspectiva e a possibilidade de construir o presente considerando a práxis passada, a presente e objetivando uma emancipação futura na condição de classe. Conforme Mészáros, o que precisa ser confrontado é “todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). As

sucessivas tentativas de adoção de valores, ideias, padrões, entendidas como o empenho do capital em efetivar com que os sujeitos absorvam como seus os objetivos de reprodução do sistema, validando sua condição na disposição social e lapidando os seus anseios, as suas perspectivas e as suas atitudes ao previsto pela ordem instituída, introduz-se como um mecanismo que abrange a totalidade da práxis social, inclusa aí, a educação, como instrumento de dissimulação de uma realidade concreta no interesse do capital. Em termos de possibilidade de emancipação e aprendizado permanente, Mézáros adverte que “temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

É pertinente destacar que a localização da escola e a sua concatenação com o trabalho, revela um contrassenso medular das instituições de educação nas sociedades do capital evoluído, uma vez que apresenta aspectos contraditórios e dissonantes frente a realidade que advém da plenitude coletiva. “Bowles e Gintis (1983,1986) sugerem considerar a sociedade como um todo constituído por três esferas diferenciadas: a economia, o Estado e a família” (ENGUITA, 1989, p.225). Na perspectiva dos autores cada uma dessas dimensões mantém relações distintas de comando e dependência. As três esferas conformam variados princípios e lógicas divergentes de funcionamento que se exprimem em práxis políticas invertidas e conflitantes; assim,

[...] caracterizaríamos a esfera da produção capitalista como a esfera do domínio do capital sobre o trabalho, e a família como a esfera do domínio dos homens sobre as mulheres. [...] as práticas políticas na esfera da produção capitalista caracterizam-se pelos direitos de que se investe a propriedade, de forma que os direitos são exercidos pelos indivíduos somente na medida em que possuem propriedades ou representam os que as possuem. Ao contrário, as práticas políticas no Estado democrático liberal caracterizam-se aos direitos outorgados à pessoa, que como cidadãos, podem participar igualmente, através de representantes, nas decisões estatais (BOWLES e GINTIS,1983, p.13-16, apud ENGUITA, 1989, p.225).

Como ocorre na prática, ou seja, na dimensão concreta das correlações existentes entre os sujeitos, que, ao produzir suas condições materiais de existência, e por consequência, estabelecer o modo de relações sociais na comunidade, distensões e confluências de toda ordem, importa evidenciar o lugar e o sentido socialmente produzido pela escola na perspectiva da totalidade social e considerando o embate entre forças antagônicas: Estado, família, igreja, normas e convenções,

legislação, sujeito, historicidade, práxis, etc.... Portanto, o movimento existente e resultante dessa entropia social, reverbera intrinsecamente nas correlações entre a educação (escola) e o trabalho, uma vez que

[...] a contradição central dos sistemas educacionais das sociedades de capitalismo avançado deriva-se dos aspectos de sua localização na totalidade social. Primeiro: forma geralmente um subsistema da esfera do Estado e portanto está diretamente sujeito ao princípio dos direitos outorgados à pessoa. Segundo: a educação desempenha um papel central na reprodução da estrutura política do processo de produção capitalista, que por sua vez está legitimado nos termos dos direitos outorgados à propriedade. Assim, a educação está diretamente envolvida na articulação contraditória da dicotomia propriedade / pessoa: a educação reproduz os direitos da propriedade, enquanto que está por si própria organizada nos termos dos direitos das pessoas (BOWLES e GINTIS, 1983, p.20, in ENGUITA, 1989, p.225).

Precisa-se então diferenciar os espaços e as dimensões de domínio; as escolas podem ser democráticas no que tange aos direitos dos sujeitos, mas quanto ao seu funcionamento e estrutura, seguem um arcabouço legislado e executado dentro de uma padronização hierarquizada. Elas seguem um formato ou sistema educacional, estruturado de cima para baixo, isto é, com uma legislação e autoridade definida pelo Estado (superestrutura). Pode-se exemplificar com o decreto proposto pela Presidência da República que alterou completamente o Ensino Médio Brasileiro, encaminhado inicialmente através de uma Medida Provisória⁷³ (nº 746 de 22/09/2016), aprovada e transformada em lei⁷⁴ pelo Congresso Nacional. Quando, onde, com quem e qual foi o debate que ocorreu na base da sociedade para que fosse apresentada a proposta dessa importante modificação na LDB (Lei nº9.394 de 20/12/1996)? Os professores foram chamados a contribuir com a sua experiência e conhecimento antes da elaboração da medida provisória? As Universidades, as entidades representativas de classe docente, os sindicatos dos professores foram consultados? E existe ainda uma possibilidade de inserir um debate importante no movimento dos sujeitos quando ao término do curso, vão ao encontro do 'mercado-mundo' do trabalho. As relações dos estudantes com os professores são compatíveis com aquelas que o estudante-trabalhador encontrará na empresa ou indústria? As sanções ou penalidades atribuídas na fábrica ou indústria (mundo do trabalho)

⁷³ <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992> acesso em 11/09/2017.

⁷⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm acesso em 11/09/2017.

condizem com aquilo que ocorre na escola? A prática empresarial industrial e/ou mercantil, quando confronta padrões e empregados, se aproxima ou se distancia daquela existente no cotidiano escolar entre os professores e os estudantes?

Portanto, é medular a compreensão da totalidade como um todo articulado onde os fundamentos sociais e os componentes em atividades na existência de uma construção social efetiva são variados e diversos, mas estão concatenados dialeticamente consigo mesmo. Desta forma, tais elementos “só podem ser adequadamente pensados como aspectos dinâmicos e dialéticos de um todo igualmente dinâmico e dialético” (KOSIK, 1976). O pensamento burguês tenta isolar e pulverizar as relações sociais concretas existentes no embate entre as classes, da mesma forma que tenta registrar a história como uma sucessão de fatos e acontecimentos e não como o resultado de ações concretas advindas das relações sociais e de uma totalidade complexa e articulada entre os seres humanos. Assim,

[...] o fetichismo próprio da sociedade capitalista tem como resultado, no plano teórico, a construção de um conjunto de saberes disciplinares como a economia, a sociologia, a ciência política, a antropologia cultural e a sociedade que pretendem dar conta, em seu esplendido isolamento, da suposta separação e fragmentação que existe, na sociedade burguesa, entre a vida econômica, a sociedade, a política, a cultura, concebidas como esferas separadas e distintas da vida social, cada uma reclamando um saber próprio e específico independente dos demais (BORON, 2006, p.47)

Por conseguinte, para uma compreensão do real produzido e um dimensionamento histórico e social da produção humana, existe a necessidade do conhecimento da realidade a partir de uma totalidade concreta, onde o ser humano opera como sujeito prático e dialeticamente dentro da base concreta das relações sociais (estrutura) e na apreensão da possibilidade do efeito da atuação do Estado e do seu arcabouço constitutivo (superestrutura). A totalidade não é a conexão de um tudo com o todo, nem é um todo acabado, mas sim um processo infinitesimal encadeado de correlações existentes em função das construções sociais mediatizadas pela práxis humana e de seus consequentes paradoxos. A cada novo fenômeno corresponde um processo de reelaboração de uma teoria que possa compreender a sua essência, partindo-se do próprio fenômeno e de suas relações com as partes e com o todo. Logo, nesse movimento dialético trabalha-se com os diversos fenômenos articulados, na busca da compreensão de suas essências e nas correlações entre esses fenômenos e as suas essências para tentar apreender a

totalidade do real. Somente a prática de uma práxis produtiva acompanhada por uma práxis política, ambas em movimento e alicerçadas por uma teoria que busca compreendê-las e sublevá-las a estágios superiores poderá explicar a interligação desses fenômenos com as suas essências e propor novas formas de superação e transformação da atividade do ser humano. Assim, vinculam-se a teoria e a prática nessa dinâmica práxica da produção social humana, em estágios parciais e totais, e como afirmou Vázquez

[...] a dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim últimos da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela (VÁZQUEZ, 2011, p. 260).

Entendo como primordial que se estabeleçam relações mediadas pela prática social (realidade) e por teorias que as apreendam, resultando que, no entorno das fronteiras da convivência entre os sujeitos, existam forças e correlações parciais que a cada degrau ou movimento, possam apresentar resultados concretos que se produzem (somando, diminuindo, multiplicando e dividindo) nas imediações de uma totalidade existente. Para que os sujeitos possam reconhecer as suas relações e produções sociais na totalidade engendrada, é necessário que ocorra uma “compreensão da práxis” (VÁZQUEZ, 2011, 261).

Para que se possa aproximar de uma historicidade, científica e dialética, integral, integrada e unitária, que compreenda o desenvolvimento das relações sociais mediatizadas como parciais dentro de uma totalidade e de apreensões sucessivas na práxis humana, torna-se necessário que o ser humano seja emancipado através de uma educação voltada ao trabalho e de um trabalho que proponha na sua gênese a educação. Outra categoria destaque na análise da totalidade é a que se refere a contradição, que é fundante e decisiva nas conexões (parcialidades dentro de cada etapa ou estágio) da totalidade. As concatenações que resultam em antagonismos ou paradoxos, são as principais no surgimento e nas especificidades dos momentos de coesão e de colapsos das totalidades em geral. Nesse aspecto, destaco a contribuição do Professor Edmilson Carvalho (2007, p.184) quando afirma que

[...] no caso da totalidade *modo de produção capitalista*, são incontáveis as conexões que encerram desde a imediata produção da mercadoria, passando por todos os processos (e totalidades) intermediários (troca, circulação

simples, circulação de capital etc.), até o momento mais amplo da concorrência e das crises do sistema - contradições que combinam para assegurar o desenvolvimento do capital mais que, em épocas de crise, quando explodem rompendo as respectivas unidades (combinação do salário com a mais-valia para a valorização do valor etc.), podem se manifestar revelando, tanto na teoria quanto na prática, o desacordo interno e imanente desse modo de produção, potência que se coloca como pressuposto objetivo da possibilidade de sua ruptura⁷⁵.

Justamente nos momentos de crises do capital, é que o capitalismo se reafirma como um processo político econômico e social. As crises cíclicas e parciais do capital demonstram os paradoxos entre a rentabilidade do capital - afirmado pelo mecanismo de arranjos políticos, mas em contraposição às lutas de classes. As crises, quer sejam regulatórias ou de acumulação, nas parcialidades que a compõe, servem para reforçar o poder total do capital e renová-lo perante a inoperância geral dos demais agentes, quer seja sua submissão, quer por suas ações puramente reformista das instituições políticas e sociais.

Assim sendo, para compreender a dinâmica que se estabelece junto as fronteiras da convivência (social) entre os sujeitos, é necessário ressignificar a maneira de vivência histórico-social e as realidades concretas, dos e entre os grupos (e os sujeitos), em suas parcialidades, mediações de mundo, práxis individuais e coletivas, contradições, produzidas e transformadas na existência do ser social; sob a ponte que interliga o trabalho e a educação, poderão se revelar as necessidades dos sujeitos e as omissões do Estado, escorado por decisões políticas, em interesses(sócio)econômicos, em posturas ideológicas ou partidárias, em uma colcha de retalhos de interações humanas que se entrecruzam na formação dessas fronteiras. Nesse sentido, o sujeito 47 (1991) discorreu que

[...] o conceito pedagógico era apropriado para aquela época. Face ao curso integrado a carga horária era bem extensa; as amizades feitas são duradouras. Reencontro-os eventualmente, mas a convivência foi muito positiva, para o enfrentamento da vida profissional. Serviu para adquirir experiência e se tivesse que realizar o curso, faria novamente. Só tenho boas lembranças; os professores eram muito próximos e a convivência era diária e permanente. As disciplinas que eram muito práticas, serviram para preparar para a vida ... para o cotidiano (SUJEITO 47, 2018).

⁷⁵Disponível em <http://outbrorevista.com.br/a-totalidade-como-categoria-central-na-dialetica-marxista/> - Edição nº15, 01/2007 - (acesso 13/11/2017).

Destaco aqui as palavras dos sujeitos 31 (2005) e 16 (2007) que garantiram, explicitamente, que

[...] o fato de eu ter gostado do estágio curricular foi decisivo para tomar esta decisão, pois até então eu não tinha certeza de qual área do conhecimento eu optaria para o ensino superior. Fui selecionada para um estágio longe da minha cidade natal, morar longe dos pais, me sustentar, ... após esta experiência eu escolhi a área técnica como minha profissão para a vida, pois gostei muito de trabalhar na área (SUJEITO 31, 2018).

[...] destacar a importância do CTISM pois foi através do DREC que eu pude ir para lá, por um ano (Itaipu Binacional) e essa ponte entre educação profissional e a empresa é muito importante, foi a primeira vez que eu fui estagiar, 'trabalhar', saí da casa dos meus pais, ter contato com a empresa; na verdade a gente pratica muito aqui (escola) mas no mundo real é um pouco diferente, as relações de trabalho, existem mais coisas envolvidas do que em uma sala de aula ou laboratório; maiores responsabilidades, outros equipamentos, outro nível de acompanhamento" (SUJEITO 16, 2018).

Considero fundamental a perspectiva da influência de vida do sujeito, relacionando aspectos que vão desde a família e a comunidade até a mudança de cidade, as correlações com os círculos de amizade, quer seja na igreja, no trabalho, no exército, nos esportes ou na escola; enfim na convivência experimentada e adquirida entre a teoria e a prática de vida, na historicidade concreta da sua existência humana. Sobre isto, o sujeito 17(1983) assegurou que

[...] a EPT torna a pessoa com mais praticidade, uma coisa diferenciada na vida da gente, fica mais difícil de te enrolarem em qualquer área; a pessoa se torna segura, com conhecimento, mesmo que tu não faça você sabe como fazer, qualquer curso ou área da escola técnica é válida para a vida da pessoa, resolver os problemas de uma forma mais prática, mais concreta (SUJEITO 17, 2018).

Destaco o interesse especial no entrelaçamento da Educação – Ensino Profissional com o Trabalho (mercado-mundo); importante relatar o que ocorreu nesse percurso, quais as possibilidades que se engendraram, bem como as pretensões, as angústias, enfim, as trajetórias concretas de vida. Será que entre o espaço tempo vivido o sujeito poderá afirmar que houve uma elevação do seu padrão de vida e ascensão social após a escola? Como isto aconteceu? O sujeito compreende as relações de trabalho entre ele e o seu empregador? Mesmo em uma escola tecnicista, os sujeitos podem adquirir uma capacidade crítica, uma vivência e consciência da dimensão e extensão de uma escolarização voltada para o fazer, para a prática

industrial, para o mercado de trabalho? De que forma? Eles adquirem consciência do processo diferenciado existente na educação brasileira?

Buscando contextualizar, resalto a afirmação do sujeito 05 (2003) quando ele discorre que

[...] o curso técnico foi muito importante... eu tinha só a parte prática antes, e a educação técnica, profissionalmente, abriu todas as portas, o curso técnico opera muito na hora de ingressar no mercado; eu indicaria sempre a educação profissional em relação a um curso de ensino médio clássico; tive ascensão social (conhecimento, financeiro) o curso técnico foi fundamental na minha vida (SUJEITO 05,2018).

E, também aquilo que explana o sujeito 42 (1997)

[...] todo mundo quer ser doutor, quer um curso superior, mas o curso técnico é uma primeira oportunidade para as pessoas definirem o seu futuro... existe um certo preconceito, mas a educação profissional é um primeiro passo, depois você irá definir dentro das possibilidades de vida (SUJEITO 42,2018).

Observe-se que perspectivas diferentes se apresentam para cada sujeito, representando suas historicidades, práticas de vida, explicitando as correlações entre a família, a escola, o trabalho e as possibilidades econômicas, sociais, políticas e filosóficas. Apresento, a seguir, um cronograma que organizou a pesquisa, situando temporalmente a produção dos dados e a construção de um caminho que engendre as diversas fases e etapas da pesquisa; para o prosseguimento e a produção desse trabalho foi necessário estabelecer determinadas condições, uma dada temporalidade e condutas formais conforme exigências do programa PPGE e da UFSM. Inicialmente foi realizado um questionário individual objetivando conhecer a realidade histórica dos sujeitos e as suas correlações com a EPT e o mercado-mundo do trabalho. A partir da análise dos questionários, foram realizadas as entrevistas individuais a fim de conhecer a realidade concreta dos sujeitos, suas trajetórias construídas desde o ingresso no CTISM (EPT), a realização do estágio curricular, até o caminhar na ponte de entrelaçamento (intercruzamento) escola-mundo do trabalho, como, quando e onde esse sujeito teve determinadas intercorrências e a necessidade de retornar aos estudos ou de buscar uma outra oportunidade no mercado-mundo do trabalho.

Em outra etapa, foram sistematizadas e analisadas as entrevistas com o intuito de observar as proximidades, semelhanças, divergências e distanciamentos dentro de

cada tema proposto, para que se possa contextualizar e categorizar as experiências dos sujeitos considerando o seu período na escola, curso realizado, vínculos com o mercado-mundo do trabalho, historicidade e experiências adquiridas. Inseriu-se aqui a possibilidade de serem abstraídas possíveis categorias e condições de convivências, de modo a se apresentar um quadro de experiências ao Grupo de Interlocação, tornando-se um desafio ao pesquisador; outra provocação importante ocorreu na compreensão, correlação com o aporte teórico e o modo (método) dialético de exposição dentro do movimento que configura o Materialismo Histórico Dialético.

Tabela 5 – Cronograma de realização da pesquisa

| Atividades | 2º sem. 2017 | 1º sem. 2018 |
|---|---------------------|-----------------------|
| Produção de dados | Dez | Jan-Maio |
| Análises dos dados produzidos | | Mar-Julho |
| Pesquisa bibliográfica | Jan-Dez | Jan-Out |
| Grupo de Interlocação | | Agosto |
| Análise dos dados, reescrita, apresentação da pesquisa e defesa da tese | | Julho-Out Nov 2018 |

Elaboração: Nascimento, C.R. (2018).

Desta forma, a proposta do Grupo de Interlocação objetivou confrontar, debater e aprofundar a caracterização dos conceitos e possíveis categorias constituídas no âmbito das fronteiras da convivência entre os sujeitos. O pesquisador utilizou uma técnica de construção e elaboração de dados (arquivo-diário, contato com o sujeitos, proposição da pesquisa, questionários de perscrutação, entrevistas individuais semiestruturadas, análises dos dados produzidos, escrita da pesquisa, exposição dos dados produzidos durante a pesquisa ao grupo de interlocação e reescrita da tese), afim de poder registrar todo o percurso percorrido, a dimensão e a produção engendrada no decorrer da pesquisa, bem como para ponderar sobre a concretude das realidades reelaboradas pelos próprios sujeitos. Conforme afirmam Correa e Ferreira (2017)

[...] Na prática da técnica denominada Grupo de Interlocução, após serem produzidos os dados da pesquisa, o grupo se constitui pela diversidade dos sujeitos que, coletivamente, constroem a análise do trabalho realizado até então pelo pesquisador. Nesse coletivo, aquele que produz a pesquisa tem a oportunidade de propiciar um retorno daquilo que ele produziu, superando a ideia de que pesquisa é somente “coletar” dados sem que os sujeitos pesquisados tenham participação nos resultados dessa “coleta”. Sendo assim, a unidade dos dados é posta em diálogo com a diversidade do grupo e, cada sujeito, por meio da linguagem e do contexto que os agrega, expressa suas ponderações, não raramente, apresentando novos sentidos aos dados analisados. A relação dialógica fundamental nos grupos de interlocução propicia ao pesquisador, portanto, acessar dados e problemas que não teria alcançado, não fosse este espaço. Da mesma maneira, os interlocutores da pesquisa podem (re) conhecer sentidos, questões e categorias explicitadas individualmente no grupo como sentidos, questões e categorias, mas que, em interlocução, são dados do coletivo, caracterizam esse coletivo e merecem ser analisados por todos (CORRÊA, FERREIRA, 2017, p.07-08)⁷⁶.

A literatura registra que os Grupos de Interlocução são espaços privilegiados de debates e de intercâmbio de experiências sobre determinado assunto. Ele evidencia participação dos sujeitos, propiciando uma maior problematização e aprofundamento dos temas escolhidos do que em uma entrevista individual. O Grupo de Interlocução pode compor uma proposta de pesquisa qualitativa, englobando os seus resultados com aqueles produzidos nos questionários e pelas entrevistas, reverberando em um quadro mais completo e complexo em termos do pensamento e da realidade dos sujeitos. Neste aspecto, corrobora Ferreira et al (2014) evidenciando que

[...] através da linguagem, cada um dos sujeitos da pesquisa apresentará as suas concepções, influenciados por suas experiências, mas, a partir deste momento de diálogo e interação, terão a possibilidade de socializar e problematizar o tema pesquisado com sujeitos que, possivelmente, tem algo comum entre si devido a sua proximidade com a pesquisa desenvolvida. (FERREIRA et al., 2014, p. 204-205).

Portanto, nessa exposição da tentativa de aproximação e da compreensão do fenômeno estudado, pretendi uma aproximação com os sujeitos do estudo, com o propósito de entender as suas vivências práticas e construções de trajetórias no percurso até o mundo do trabalho. Importava determinar como os sujeitos se produziram no embate e no entrelaçamento do mercado-mundo do trabalho, dentro do sistema capitalista em que se vive.

⁷⁶

O espaço escolar, embora dominado pelo capitalismo com as suas práticas normatizadas e reprodutoras, pode se tornar uma dimensão de conflitos, debates e de insurgência contra a gramática do capital. Mas o mercado-mundo do trabalho se apresenta muito mais obediente, regado, disciplinado e fiscalizado pela vigilância tecnológica e/ou humana, quer seja no âmbito administrativo, gerencial ou operacional.

Então, como o sujeito encara e como ele compreende esse movimento que engendra as suas relações de trabalho com o seu empregador? O sujeito se encontra permanentemente disposto a buscar novos desafios no mercado-mundo do trabalho? Quais as consequências nas suas fronteiras da convivência nessa dinâmica educação e trabalho? Os sujeitos⁴¹ (2006) e 27 (1998) evidenciaram, neste aspecto, que

[...] com certeza o CTISM me preparou para este caminho, tem grande influência sim. Me deu a base e a formação necessária para eu trabalhar hoje aqui. Eu acredito que a formação técnica integrada é muito importante e eu recomendo em relação a um ensino médio comum. Tanto é que eu gostei mais do curso técnico do que o superior... com certeza após o estágio, as coisas só melhoraram tive uma ascensão social e estou com um salário excelente em termos de Brasil (SUJEITO 41, 2018).

[...] o Ensino Médio te dá um horizonte único a matemática, o português te dão um único sentido, o ensino médio não te ensina nada do técnico ou dá técnica; aqui (no CTISM) é tudo mundo dedicado para aquilo ali, máquinas, eletrônica, acionamentos, tu vai aprender; eu faria novamente a educação profissional, tu vai te formar e tem que levar a cabeça como uma esponja, eu fiz vários cursos e especializações e tudo começa na educação profissional. Tive elevação de padrão de vida e social, sim (SUJEITO 27, 2018).

No decorrer do debate na reunião do Grupo de Interlocução, o sujeito 18 (1998) destacou que

[...] esta época do Ensino Médio (integrado) é mais determinante do que uma graduação, pois quando tu estás no EM integrado, vem alguém e te orienta, te dá uma dica, diz 'faz engenharia', por isto que eu penso que o colégio foi tão importante, porque tu está partindo de uma tela em branco, tu saiu da infância, entrou no Ensino Médio e não sabe o que vais fazer e o CTISM te molda, muito mais do que uma graduação..." (SUJEITO 18, 2018).

Destaco a importância da perspectiva de vida desses sujeitos, correlacionando o lócus do espaço-tempo-histórico-geográfico, que parte da família, da comunidade, das relações de amizade, seja na escola e/ou no trabalho, e convergem ao mercado-mundo do trabalho – reduto de produção dos meios de subsistência humana no modo

de produção capitalista. Esses estudantes enfatizam a realidade diferenciada do Ensino Médio Integrado e reforçam o discurso de vários sujeitos entrevistados. O curso integrado conjuga a possibilidade de uma práxis educativa que concatena a prática da educação técnica com os saberes das ciências humanas, naturais e sociais. Se existe uma possibilidade da escola emancipar os sujeitos, justamente esta modalidade integrada é a que talvez mais propicie um contexto relacional diferenciado no sentido de revolucionar as fronteiras da convivência do estudante trabalhador.

Outras modalidades também concatenam múltiplas possibilidades de emancipação, tais como a Concomitante, a Subsequente e a do Proeja, mas principalmente nas últimas duas, os estudantes, na maioria, já ultrapassaram a adolescência e estão interligados ao mercado-mundo do trabalho (pela necessidade da subsistência). Parece que a capacidade de transformação da Escola Técnica, em termos de fronteiras da convivência dos estudantes, fica mais expressiva e medular, na medida que interage com os jovens no tempo exato de sua passagem entre o adolescer e a vida adulta.

Explicito uma abordagem central no entrecruzamento do Ensino Profissional com o Trabalho (Mercado-Mundo), pois na coexistência e aproximação adquirida entre a escola (mais teórica) e o mundo do trabalho (forçosamente mais prático na sua dinâmica), se produzem concretamente as relações sociais, políticas e econômicas, ou seja, as fronteiras da convivência e da existência humana.

3 CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: 'QUANDO HAVIA GALOS, NOITES E QUINTAIS'⁷⁷

“No Uruguai, os inquisidores se modernizaram. Curiosa mescla de barbárie e senso capitalista do negócio. Os militares já não queimam os livros: agora os vendem para as empresas papeleiras. As empresas os picam, convertendo-os em polpa de papel, e os devolvem ao mercado de consumo. Não é verdade que Marx não esteja ao alcance do público. Não está em forma de livros. Está em forma de guardanapo” (Galeano⁷⁸, 2015, 394).

3.1 SINOPSE DO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Antes de apresentar um histórico da Educação Técnica e Profissional no Brasil, considero fundamental contextualizar aquilo que se apresenta no cerne das relações e correlações entre o trabalho e a educação. Parece existir um abismo entre o discurso (retórica) e a prática; aquilo que é pronunciado e o que se apresenta na base das relações sociais. Imagino que estas questões suscitadas sejam concretamente reveladas ou subjetivadas no decorrer do trabalho. Quando instados a se posicionar, os setores representativos da burguesia⁷⁹ e do empresariado brasileiro produzem importantes cartilhas e documentos que expressam, no texto, o contexto objetivo de como eles enxergam e reproduzem as relações patronais e de expropriação a que ficam submetidos os trabalhadores. Entrevistas e reportagens recentes dos empresários brasileiros, representantes de importantes setores industriais, revelam a necessidade premente da existência de uma força de trabalho ‘qualificada’ ou ‘capacitada’ para a indústria brasileira; podem representar também o pensamento

⁷⁷Referência a música de Belchior – Galos, noites e quintais.

⁷⁸Eduardo Galeano (1940-2015) foi um escritor e jornalista, nascido em Montevideu (Uruguai), que esteve exilado na Argentina e na Espanha entre os anos de 1973 e 1985. É autor de diversos livros, traduzidos em mais de vinte línguas, recebendo prêmios em Cuba, México, Estados Unidos, Itália, Suécia, Espanha, Dinamarca entre outros.

⁷⁹[...] por burguesia entende-se que é a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado (MARX& ENGELS, 2012, p.23). [...] a burguesia aprendeu a usar globalmente as técnicas que lhe são apropriadas de luta de classes e ousou incorporar essas técnicas a uma gigantesca rede institucional, da empresa ao sindicato patronal, do Estado às organizações capitalistas continentais e de âmbito mundial. Enquanto o movimento socialista e o movimento comunista optaram por opções “táticas” e “defensivas”, a burguesia avançou estrategicamente, ao nível financeiro, estatal e militar, e procedeu a uma verdadeira revolução das técnicas de contrarrevolução. Inclusive, abriu novos espaços para si própria, explorando as funções de legitimação do Estado para amarrar as classes trabalhadoras à segurança da ordem e soldar sindicatos ou os partidos políticos aos destinos da democracia (FERNANDES, 1980, p. 84).

histórico daquilo que está jungido na relação existente entre a educação, o trabalho e a realidade sócio histórica dos trabalhadores brasileiros. Assim, apresento alguns excertos que exemplificam e dimensionam a exteriorização da ideologia dominante, no que tange a necessidade de a escola produzir “mão de obra” para o trabalho (neste caso industrial).

O presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Robson Andrade, afirmou em 18/06/2014, que uma pesquisa realizada pela entidade revelou que 65% das indústrias brasileiras enfrentam problemas com a falta de “qualificação” dos seus trabalhadores⁸⁰. Eis o que apontou Renato da Fonseca, gerente-executivo da Unidade de Pesquisa da CNI, em 06/04/2011: “O crescimento econômico agrava o problema da mão de obra qualificada, porque você precisa produzir mais, com maior qualidade, para ter produtividade e competir com os importados e em mercados estrangeiros.” O referido estudo⁸¹ entrevistou executivos de 1.616 empresas de pequeno, médio e grande porte, em janeiro de 2011. Uma das principais conclusões do levantamento é que a falta de “mão de obra” impacta toda a indústria brasileira. O problema afeta com maior intensidade as companhias de pequeno e médio porte (70% do total), segundo a CNI. Nas grandes indústrias, a dificuldade com a mão de obra atinge 63% das companhias. Esta situação não é novidade para o sujeito 28 (1995) visto que

“[...] sobre o estágio, atuei na manutenção e eletrificação rural. Auxiliou no meu amadurecimento pois ainda era jovem; na empresa (Lajeado – RS) trabalhamos como mão de obra, pois eu e o colega fomos os primeiros estagiários e éramos tratados como funcionários. Aprendi na dor, pois precisava resolver os problemas de manutenção elétrica; quando terminou o período de estágio, a empresa não valorizou aquele período com uma proposta melhor; retornei a SM e comecei a trabalhar, fazendo bicos (SUJEITO 28,2018).

Não deve ser ao acaso, que conste na LDB nº 9.394⁸², de 20.12.1996, em seu artigo 2º que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

⁸⁰ Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/cni-industria-enfrenta-falta-de-mao-de-obra-qualificada/> acesso em 18/09/2017.

⁸¹ Disponível em: <http://economia.ig.com.br/empresas/falta-de-mao-de-obra-prejudica-69-das-industrias-brasileiras/n1300031695653.html>. Acesso em 18/09/2017.

⁸² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm; acesso em 08/06/2018.

qualificação para o trabalho”. E mais, no artigo 3º, que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. As perguntas que permanecem são: quais sujeitos são qualificados e para onde, qual escola prepara mais para o trabalho, até que ponto os filhos dos trabalhadores e operários terão o pleno desenvolvimento e a prática da cidadania, quando ocorre a cisão entre a escolarização (para uns) e necessidade material de ingressar no mercado-mundo do trabalho (para outros)?

Outro subsídio concreto na relação educação x sociedade do trabalho x empresariado brasileiro, que caracteriza e exterioriza o pensamento do empresário-industrial brasileiro está explícito no Mapa Estratégico da Indústria⁸³ 2013-2022, que “aponta o caminho que a indústria e o Brasil devem percorrer na próxima década para aumentar os níveis de produtividade e eficiência e alcançar um elevado grau de competitividade, respeitando os critérios de sustentabilidade”. Publicado em 21/05/2013, o Mapa é resultado dos debates e das contribuições de 520 pessoas, entre empresários, executivos, acadêmicos e presidentes de associações nacionais setoriais e federações de indústrias. Ao ler e analisar o Mapa, consta a declaração de que “na base de tudo temos a educação. Uma sociedade educada é essencial na construção de instituições e de um ambiente favoráveis aos negócios. A educação também é o principal *insumo* para a inovação”. O sujeito 40 (2014), parece ter absorvido a lição e o recado do mercado industrial para a existência de uma escola conveniente a mercantilização, pois relatou que

“[...] esse emprego foi muito importante, pois, apliquei vários conhecimentos adquiridos no curso, fazendo com que me abrisse outras oportunidades de trabalho, até melhor remunerado. Então fui contratado pela empresa ‘Y’, onde me tornei encarregado do setor de manutenção da indústria. Uma responsabilidade muito grande, pois era o responsável por todas as máquinas da indústria, sempre deixar elas em perfeito estado de operação, *pois a indústria não pode parar*” (SUJEITO 40, 2018).

Examino a definição da palavra insumo no dicionário: ‘é cada um dos materiais fundamentais para o desenvolvimento ou para a produção de algo (matéria-prima, força de trabalho, consumo de energia, equipamentos, ‘mão de obra’, entre outros); é cada um dos componentes ou elementos usados na produção de mercadorias ou

⁸³ Disponível em <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/mapa-estrategico-da-industria-2013-2022/> acesso em 18/09/2017.

serviços'. Exemplifica-se com a frase - o carvão é vital para a economia chinesa, que deve crescer 8% esse ano, e que usa esse *insumo* para gerar cerca de três quartos da eletricidade do país.

Faz-se primordial destacar que os fatores citados que compõem o Mapa Estratégico da Indústria Brasileira entre os anos de 2013 a 2022, são: Educação, Eficiência do Estado, Ambiente Macroeconômico, Segurança Jurídica, Desenvolvimento de Mercados, Financiamentos, Relações de Trabalho, Infraestrutura, Tributação e Inovação e Produtividade. Outro ponto que eu destaco, para a compreensão e o interesse desta proposta de pesquisa, encontra-se nas denominadas relações de trabalho do referido Mapa Estratégico da Indústria, constando que:

[...] um mercado de trabalho em que as relações têm regras modernas e claras é essencial para promover a eficiência da economia e o bem estar do trabalhador. O Brasil precisa de um sistema legal e institucional seguro para aumentar a competitividade das empresas e oferecer um ambiente mais favorável ao investimento produtivo. [...] O Mapa Estratégico da Indústria 2013-2022 aponta a modernização das relações do trabalho como uma das principais metas do país. Em 2022, as relações de trabalho serão mais adequadas às necessidades da economia. Há maior reconhecimento do negociado entre trabalhadores e empregadores, com impactos positivos no investimento em capital humano e no aumento da produtividade. <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/mapa-estrategico-da-industria-2013-2022/>.

Essas questões são apresentadas, pois foram suscitadas ao longo da pesquisa, uma vez que as relações históricas entre o trabalho e a educação geram controvérsias e celeumas de toda ordem. As afirmações de que 'a educação é um *insumo*', de que 'as relações de trabalho (em 2022) serão mais adequadas às *necessidades da economia*', e de que 'ocorrerão impactos positivos no investimento em *capital humano* e no *aumento da produtividade*' podem apresentar concretamente a realidade do pensamento e do cenário empresarial brasileiro. A priori, quem possui necessidades básicas (alimentação, educação, saúde, moradia, transporte, lazer, salário justo e digno) são os trabalhadores e seus descendentes, e não a economia - um ser abstrato, sem cor, endereço, CPF, odor e sabor; neste ponto se apresenta algo comparável a um eclipse⁸⁴ ideológico. Nesse sombreamento aparentam coexistir

⁸⁴ O fenômeno do Eclipse é o escurecimento total ou parcial de um astro feito por meio da interposição de um segundo astro frente à uma fonte de luz (sol, no sistema solar). O eclipse pode ser lunar ou

eclipsados a antinomia entre a valoração dos capitais, a ativa especulação financeira e as suas livres relações de mercado - no lado brilhante da pirâmide, e, do outro, como consequência dessa dinâmica - um obscurecimento neblinado, a precarização das relações trabalhistas, a extinção da possibilidade de trabalho/emprego, assim como a subcontratação e a deterioração do trabalho humano com dignidade. Até que ponto os sujeitos (estudantes e trabalhadores) serão capazes de perceber, identificar, compreender e debater essas questões duais entre a educação e o trabalho, e que impactam diretamente na produção do seu modo de viver?

O começo da formação escolar brasileira acontece com a vinda dos jesuítas de Portugal, e a função de ensinar a religião católica, alfabetizando os nativos como destaca Peixoto:

A iniciação profissional destina-se aos escravos e o ensino de música aos filhos da elite da colônia. Aqueles recebiam instruções com o objetivo de prepararem-se para as atividades agrícolas – principal fonte de exploração econômica do Brasil- Colônia e estes, as instruções avançadas em gramática visando à continuidade dos estudos em países Europeus (PEIXOTO, 2009, p. 29).

As escolas inicialmente criadas serviram para que os filhos dos senhores brancos que trabalhavam nas casas tivessem acesso ao ensino na época do ouro em Minas Gerais. Então, nasceram os centros de escolarização no país, sendo que o ensino especializado não obteve progresso durante muito tempo (BRASIL, 2009), pois havia a proibição da existência de fábricas (1785). Isso aconteceu devido à consciência dos portugueses de que

[...] 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 (Alvará de 05.01.1785, apud Fonseca, 1961).

solar; tanto o eclipse lunar quanto o solar dependem de um alinhamento das órbitas entre a terra, o sol e a lua.

Com a chegada da Família Real portuguesa em 1808, a abertura dos portos para comércio internacional e a instalação das primeiras indústrias, ocorreu a premência em atender aos estrangeiros vindos de Portugal ao Brasil criando o Colégio das Fábricas, com intuito do atendimento aos artificies, manufatureiros e aprendizes vindos de Portugal; conforme Peixoto (2009) a gestão foi destinada a “Real Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação”. A educação ficou atrelada à tentativa do reino em acompanhar minimamente o desenvolvimento europeu e buscando atender à aristocracia portuguesa e aos acordos com ingleses.

O Decreto nº 7.566, de 23.09.1909, foi o marco legal para a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no país, que eram “destinadas aos pobres e humildes”. A crescente industrialização e a falta de força de trabalho estrangeira qualificada, na sequência da Primeira Guerra Mundial impulsionaram a instalação de outros cursos técnicos para capacitar os brasileiros. Partindo-se da ideia de que a educação é um processo por meio da qual o ser humano constrói e apreende a sua historicidade em suas diversas perspectivas, não se pode perder de vista a realidade que marcou a Educação Brasileira através de uma segmentação e divisão muito clara e ligada aos interesses da classe dominante; a área técnica servia para incorporar uma ‘qualificação’ mínima aos trabalhadores, afim de que esses pudessem reproduzir o treinamento em uma escala industrial, coordenar os grupos de trabalho (além do comando, servindo de exemplo e, muitas vezes, exercendo o controle moral, político e ideológico do grupo) e realizar uma intermediação entre os engenheiros e outros detentores de cursos superiores e os trabalhadores do ‘chão de fábrica’. Além da expansão do número de mais escolas, surgiram os cursos noturnos destinados aos trabalhadores da indústria; nessa época os diretores e os professores ingressavam por meio de concurso público.

Em 1930, as escolas aprendizes são descoladas do Ministério da Agricultura e vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde, atendendo a aprendizagem em vários ramos. Assim, institui-se uma inspetoria que posteriormente foi transformada em superintendência para a supervisão do ensino técnico. Em 1937, a Constituição Brasileira, no artigo 129º, sobre a educação técnica profissional e industrial para os menos favorecidos, institui como dever das indústrias e sindicatos, a criação de cursos para os operários e seus filhos, transferindo a responsabilidade da formação técnica para os empresários da indústria (BRASIL, 2009). Neste período, destaca Kuenzer

(2000) o aprendizado estava totalmente voltado para os métodos específicos de cada função e para atender os processos de produção com tecnologia rígida e sem dinâmica. Em 13.01.1937 as Escolas aprendizes são transformadas em Liceus Profissionais, pela Lei nº 978, destinando o ensino profissional para todos os ramos e graus.

Em 1941, ocorre a Reforma Capanema⁸⁵, uma série de leis que remodelaram todo o ensino no país, apresentando como principais pontos: o ensino profissional passou a ser considerado equivalente ao nível médio (EPT atual, ensino ginásial e colegial na época); o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do 'novo' Ensino Médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades. No entanto, foi a partir de 1942 que se inicia o processo de vinculação do ensino industrial ao ensino básico do país, com a autorização de alunos formados nesses cursos a ingressarem no ensino superior; com isso, as escolas de artífices⁸⁶ tornam-se Escolas Industriais Técnicas e é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Durante o Estado Novo (Era Vargas), persiste a dualidade entre a Educação Básica e a educação profissional no ensino brasileiro. Outras Escolas Industriais Técnicas são implementadas e o SENAI realiza um levantamento de todos os trabalhadores das indústrias para verificar a implantação de cursos e se as instalações dos cursos levaram em conta a força de trabalho; assim a capacidade de controlar e expandir a rede escolar ficou a cargo do empresariado, e não submetido diretamente à classe política. Gomes destaca que

[...] o embate político ideológico na área educacional arrasta-se durante toda a Era Vargas. A briga mais acirrada fica entre os liberais defensores da escola pública, os Pioneiros da Escola Nova que vão buscar nas teorias e práticas norte-americanas, um modelo de ensino menos acadêmico, mais prático, de formação de massa, procurando neutralizar o poder oligárquico da sociedade brasileira, através da anulação dessa formação exclusiva dedicada à elite nacional. Do outro lado, estão os donos de escola, de orientação religiosa diferentes, contudo, na sua maioria, católicas. Estes vão

⁸⁵ http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf, acesso em 10/07/2017.

⁸⁶ http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf, acesso em 29/01/2018.

buscar uma maior liberdade no ensino, e procurar minimizar a disseminação da escola pública (GOMES, 2009, p.38).

As reformas ocorridas tentaram reorganizar o Ensino Secundário, porém efetivamente pouco foi modificado e a bipartição do ensino continuou. O processo de industrialização fica cada vez mais acelerado e, para intensificar a formação de técnicos, as escolas ganharam autonomia didática e de gestão para tornar o processo mais rápido. No governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) com mudanças profundas e o crescimento do segundo e terceiro setores, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), reconhecendo a equivalência do ensino regular e profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 5.692/71 transforma o currículo de segundo grau com saídas de técnico profissional na intenção de agilizar a profissionalização de “mão de obra” no país (CNE, 1999). O Conselho Nacional de Educação (CNE) no parecer a respeito da lei destaca que ao incorporar o ensino profissionalizante ao Ensino Médio não foi considerado a carga horária do ensino de base, além de sua implementação acelerada ter como consequência

[...] uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade” (CNE, 1999, p 09).

Conforme Nogueira e Castaman (2013)⁸⁷,

[...] tal imposição não alcançou os objetivos pretendidos, as escolas estaduais estavam despreparadas para atender essa demanda no termo exigido. Deste modo, foi promulgada a Lei nº 7.044/82 que tornou facultativo o ensino profissionalizante no segundo grau. A maioria das escolas reverteu o currículo e o ensino técnico ficou limitado as escolas especializadas (CNE, 2009), o que ocorreu até a década de 1990.

Em 20/12/1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes de Base (LDB) nº 9.394, acarretando em uma reforma do Ensino Médio e Técnico. O avanço tecnológico, a

⁸⁷ Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7665_5850.pdf acesso 15/11/2017.

globalização⁸⁸ e o desenvolvimento industrial evidenciaram a escassez da força de trabalho técnica capacitada e qualificada e as premências existentes no mercado-mundo do trabalho.

Nogueira e Castaman (2013) afirmam que “na formação tecnológica, o modelo existente não supriu as exigências do mercado de trabalho”. Cabe destacar que Marx & Engels (2012, p.29) já descortinaram a realidade a qual o mundo globalizado seria submetido; não por acaso, no Manifesto do Partido Comunista, em 1848, evidenciaram que “pressionada pela necessidade de mercados mais extensos para os seus produtos, a burguesia conquista a terra inteira. Tem que imiscuir-se em toda a parte, instalar-se em toda a parte, criar relações em toda a parte”. Para se espriar por todo o planeta, necessita de força de trabalho farta, multifuncional e carente de vender a sua livre força de trabalho.

O mercado insere um novo discurso preconizando um trabalhador multitarefas, moldado para diversos setores da economia, com capacidades intelectuais que configure sua adaptabilidade à dinâmica de uma sistema versátil e em aceleração tecnológica; exigiu ainda que tivesse um

[...] destaque para a capacidade de comunicar-se adequadamente, o domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pelas semióticas” (KUENZER, 2000, p. 32).

Nesse sentido o sujeito 34 (1993) evidenciou que “*o estágio tem uma importância bastante grande, pois possibilita que o aluno desenvolva atividades profissionais com o objetivo de prepará-lo para o mercado de trabalho*” (SUJEITO 34, 2018), reforçando o discurso ideológico que permeia a realidade dos sujeitos.

⁸⁸Ianni (2001, p.171) explicita que “desde o princípio, o capitalismo revela-se como um modo de produção internacional. Um processo de amplas proporções que, ultrapassando fronteiras geográficas, históricas, culturais e sociais, influencia feudos e cidades, nações e nacionalidades, culturas e civilizações. Ao longo de sua história, desde o século XVI, teve seus centros dinâmicos e dominantes na Holanda, na Inglaterra, na França, na Alemanha, nos Estados Unidos, no Japão e em outras nações, e em qualquer caso sempre ultrapassou fronteiras de todos os tipos. Mais do que isso, sempre recobriu, deslocou, dissolveu, recriou ou inventou fronteiras. Em sua marcha pela geografia e história, influenciou decisivamente os desenhos dos mapas do mundo, com os desenvolvimentos da acumulação originária, do mercantilismo, do colonialismo, do imperialismo, do multinacionalismo, do transnacionalismo e do globalismo. Ainda que tenha sido sucessiva e simultaneamente nacional, regional e internacional, juntamente com sua vocação colonialista e imperialista, o capitalismo se torna no século XX um modo de produção não só internacional, mas propriamente global”.

Em 2004, torna-se novamente possível a integração do Ensino Técnico com o Ensino Médio; ocorre então um reordenamento e a expansão do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico, com o Estado Brasileiro, a seguir (2008), investindo na construção, na infraestrutura e na abertura de centros de ensino, realizando concursos públicos para professores e técnicos administrativos em educação. Mas, o histórico do Ensino Técnico Profissional devido às suas especificidades e especialidades, demonstra como é difícil integrá-lo à Educação Básica; a própria condição do ensino técnico, inicialmente, destinado aos pobres e desvalidos da sorte⁸⁹ e a perspectiva de manter, historicamente, uma escola diferenciada para a formação do pensamento e a possibilidade do controle político ideológico para os filhos da classe dominante. Com a LDB 9.394/1996 os cursos profissionalizantes passaram a atender ao planejamento básico curricular, considerando o perfil do profissional.

Face ao projeto de reestruturação do Ensino Médio no Brasil e ao 'novo' desenho da Rede Federal a partir da implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei Federal nº 11.892 de 29.12.2008)⁹⁰, os professores enfrentam a dificuldade que é preparar os jovens e adultos para o mercado-mundo do trabalho, existindo também a possibilidade de agregar o conhecimento profissional ao intelectual e a perspectiva deles trilharem o mundo acadêmico. Assim, "os currículos tornaram-se flexíveis sendo possível realizar alterações conforme a necessidade do mercado de trabalho regional, da sociedade e dos trabalhadores" (NOGUEIRA e CASTAMAN, 2013). Os cursos foram reorganizados por eixos tecnológicos ficando divididos em formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação tecnológica de graduação e pós-graduação(CNE, 1999). Na história brasileira, destacam-se vários momentos, cisões e decisões em que um 'novo' sistema ou programa poderá ser o grande ponto de redenção destinado a transformar o ensino e resolver o contexto turbulento da Educação de crianças, jovens adultos e adultos.

⁸⁹ O 'Presidente' do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha iniciou o ensino técnico (no País) por meio do Decreto nº 787, de 11/09/1906, criando quatro escolas profissionais: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. Acesso em 22/06/2018, disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

⁹⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm acesso 12.07.2017.

Somente na Constituição Federal de 1988, a educação de adultos passou a ter o comprometimento do Estado, ocorrendo a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade, asseguradas até então, às crianças em idade escolar. Esse fato contribuiu para significativa expansão e melhoria das possibilidades do atendimento público na escolarização de jovens e adultos, modificando-se aí a importância e as perspectivas na e para a Educação Profissional e Tecnológica, seja quanto a qualificação, a capacitação e principalmente na formação dos jovens e adultos.

A reforma realizada pelo governo Fernando Henrique Cardoso⁹¹ (FHC) no Ensino Médio e Profissional, a partir do Decreto nº 2.208/97, teve como principal proposta e prioridade uma suposta melhoria da oferta educacional e sua adequação às demandas econômicas e sociais de uma sociedade neoliberal⁹² e globalizada, com determinados padrões específicos de produtividade e competitividade, buscando justamente dar sustentação ao modelo neoliberal adotado pelo governo⁹³. Observe-se a afirmação do sujeito 48 (2002) sobre o período vivenciado na escola técnica:

[...] eu gostei do curso técnico, estava numa transição de governo, o FHC saindo e o governo Lula assumindo; mas melhorou depois, inclusive eu fiz o concurso público para técnico na UFSM, melhorou muito; tínhamos uma carência muito grande de funcionários, a informática cresceu, os equipamentos melhoraram muito, no tempo em que eu entrei no CTISM não se sonhava e hoje temos um centro de usinagem (SUJEITO 48, 2108).

O sujeito 49 (1983), técnico em eletrotécnica, que trabalha na UFSM, também reafirma a diferença quando existem investimentos na EPT

[...] o CTISM e o diploma de técnico foi importante, foi o diferencial, hoje o que eu tenho é devido a educação profissional; o importante, o diferencial que eu gostei foi da prática, algo que tinha muito no Colégio; o diferencial naquela época era a prática e poucos recursos e eles (os professores) tinham que te mostrar com aquilo que havia; o que eu fiquei na cabeça o que eu gravei foi

⁹¹ Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu dois mandatos consecutivos como Presidente da República Federativa do Brasil, entre 1º.01.1995 a 1º.01.1999 e 1º.01.1999 a 1º.01.2003; disponível na página eletrônica: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/pagina-inicial-3>, acesso em 08/05/2014.

⁹² “[...] o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2008, p. 12).

⁹³ “[...] segundo Marx, um governo moderno é tão somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa (Marx & Engels, 2012, p.27). Pode-se trocar o administrador que o Estado continuará o mesmo; [...] foi o capitalismo, na verdade, que estruturou essa forma política específica. Portanto, se alguém domina o Estado, domina o produto, não o produtor (MASCARO, 2015, p.20).

a prática... hoje é uma loucura cada laboratório é melhor do que o outro, uma sala de aula e um laboratório” (SUJEITO 49, 2018).

Ao se observar o Decreto Lei nº 2.208/97, que regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20/12/1996, em seus artigos 30 a 42 (Capítulo III do Título V), constam como objetivos da Educação Profissional:

a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; b) especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; e c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Esse Decreto distingue três níveis: o básico — destinado à maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente de escolaridade anterior; o técnico, voltado aos matriculados ou egressos do Ensino Médio; e o Tecnológico — que corresponde aos Cursos Superiores de Tecnologia, destinados aos egressos de nível médio e/ou técnico. O estudante que estivesse no final do 1º ano do curso de Ensino Médio poderia ingressar em um Curso Técnico concomitante e concluir ambos simultaneamente, ou, após a conclusão do Ensino Médio, realizar um Curso Técnico em dois anos (sequencial). Os Cursos Técnicos estavam organizados por componentes curriculares ou com os componentes curriculares agrupados em módulos. Cada módulo cursado remetia o estudante ao direito de receber um certificado intermediário de qualificação profissional. Os estudantes que concluíssem o Ensino Médio e os módulos que compusessem uma habilitação, além do estágio supervisionado, quando exigido, receberiam o diploma de técnico.

A ideia disseminada então seria a de atualizar o Ensino Médio e o Ensino Profissional no país, de maneira que acompanhassem o avanço da ciência e tecnologia e atendessem às necessidades da lógica do capitalismo e do mercado de trabalho, que exigem flexibilidade, qualidade e produtividade, além de possibilitar a existência de muitos candidatos a disputarem uma quantidade específica de vagas (a permanência regular de um contingente de “mão de obra” de reserva). Nessa concepção, o Ensino Médio articularia conhecimentos e competências para a cidadania e para o futuro emprego sem ser profissionalizante, ou seja, prepararia “para a vida”; simultaneamente, a Educação Profissional, de caráter suplementar, conduziria ao desenvolvimento das vocações para a vida produtiva de estudantes e egressos,

principalmente dos Ensino Fundamental e Médio, da mesma forma que dos trabalhadores em geral, jovens e adultos, independentemente da escolaridade alcançada. Não obstante, logo após a publicação do Decreto nº 2.208/97, seguiu-se a publicação de uma série de portarias e documentos reguladores pelo Executivo, que empreenderam a reforma da Educação Profissional: a Portaria/MEC nº 646/97, a Portaria MEC/MTb nº 1.018/97, Portaria/MEC nº 1.005/97 e a Lei Federal nº 9.649 de 27/05/1998, onde se destaca:

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: “§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Ao examinar esse artigo e o conjunto dessa Lei, evidencia-se a tendência de descompromisso do Governo Federal com relação ao Ensino Técnico e Profissional, ficando explícito que existiria o aporte de recursos tão somente em equipamentos e/ou áreas físicas, e que, as comunidades regionais, locais ou ainda organizações não governamentais ficariam encarregadas de manter as instituições, assumindo todos os encargos trabalhistas, de operação e manutenção das Escolas.

Com relação a esse aspecto, verifica-se que, na UFSM, houve uma aplicação de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), especificamente em obras e equipamentos no Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, sem qualquer acréscimo de vagas para o quadro de servidores (professores e servidores técnicos administrativos em educação), eximindo-se, assim, a União de uma contrapartida com relação ao quadro permanente de servidores e inviabilizando uma expansão qualificada e contextualizada. Configura-se mais uma vez uma lógica de educação fragmentada e parcelada, pela qual o Governo Federal isenta-se, naquele momento, de investir na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, oriundos de famílias pobres e/ou em situação de fragilidade social. Sobre esse momento histórico Ferreira e Kehler (2012) argumentam que

[...] especificamente a década de 1990 é caracterizada como a década dos ajustes sociais e educacionais ao plano neoliberal, na continuidade e perpetuação econômica do capitalismo, como sistema possível ao capital. Para tanto, a ‘nova ordem social’ traz à tona o modelo de auto regulação do

mercado, atribuindo às políticas públicas educacionais um quadro explícito e ao mesmo tempo (in) conveniente de finalidades adaptativas às necessidades do mercado. Assim, programa-se a efetivação estratégica da Educação Profissional e Tecnológica, com vistas à preparação para o trabalho para o novo contexto, no seu estágio neoliberal (FERREIRA e KEHLER, 2012, p. 664).

As medidas adotadas paulatinamente conduziram a estabelecer uma (nova) separação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, gerando sistemas e redes distintas, caracterizando a dualidade estrutural e social. Isto significou o não reconhecimento da Educação Básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida que deve permear toda a formação dos jovens e adultos trabalhadores, com a finalidade de transformar a vivência dos sujeitos no contexto do mundo em que se vive. Esta exigência de formação é demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas e deveria caracterizar uma tendência mundialmente aceita e supostamente acordada entre trabalhadores e governos.

Desse modo, esse padrão de decisões reforçou a ideia de duas escolas, uma voltada para a continuidade dos estudos no Ensino Superior e outra para os trabalhadores (e seus filhos), remetendo a uma cisão estruturante que separa aqueles que pensam (dirigentes) dos práticos (especialistas). Em consequência, reafirma a cessação entre o conhecimento teórico (de alto nível) e o prático - aqui representado pelo profissional técnico e tecnológico, além dos cursos rápidos, de qualificação ou capacitação - para dar uma resposta à demanda exigida pela lógica do “mercado de trabalho”, garantindo aos detentores do Capital (banqueiros, grandes empresários e investidores no mercado de ações e as multinacionais), força de trabalho qualificada e em excesso, para fins de dar sustentação ao modelo neoliberal exploratório.

No âmago da questão estão o financiamento e o custo (investimento) que perpassam as necessidades básicas de uma educação integral que deveria ser emancipatória. A separação das redes de ensino permitiu, de um lado, que a democratização do acesso ocorra mediante um ensino regular genérico, o que desonera custos para o Estado, em comparação ao Ensino Médio (integrado) de caráter profissionalizante; e, por outro, ensejou a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para manutenção e ampliação da rede de Educação Profissional, sem uma contrapartida de médio ou longo prazo para o Estado. Eis o que registra Lima Filho sobre esse período

A Desescolarização da Escola, que dá título à presente publicação e que, de certa forma, expressa uma síntese do processo verificado e em curso no CEFET-PR⁹⁴ em decorrências da implantação de medidas reformadoras. A desescolarização a que nos referimos teria um duplo sentido. Por um lado expressaria a concepção e prática da reforma educacional de produzir a separação conceitual e operacional entre a educação geral e a educação profissional, reduzindo esta última a um processo imediato de transmissão de habilidades e competências, com lócus próprio e específico, portanto deslocado em conteúdo, tempo e espaço dos processos formais de escolarização. Por outro, a desescolarização também descreveria o movimento de progressivo afastamento da instituição de sua identidade escolar, manifesta não somente na redução da educação escolar oferecida à comunidade, mas também no simultâneo movimento de aproximação da instituição às práticas empresariais, quer pela prioridade conferida à oferta de cursos privados e não formais, quer pela assimilação de discursos, estruturas organizacionais e práticas próprias dos mundo dos negócios, fazendo com que a instituição seja progressivamente destituída de sua identidade educacional e passe a assimilar a identidade empresarial, ou seja, à desescolarização da escola corresponderia a uma espécie de empresariamento institucional (LIMA FILHO, 2003, p.15).

Abriu-se ainda uma porta para a atuação de segmentos educacionais correlacionados às áreas industrial e comercial em atividades repetitivas de transmissão de conhecimentos práticos, visando à qualificação do maior contingente possível de pessoas, objetivando possivelmente a diminuição dos custos de produção, a atender a lei da oferta e da procura e, a garantia de um contingente de mão de obra de reserva. As ofertas de cursos denominados “técnicos”, de curta duração, são permanentes em algumas áreas do conhecimento, possibilitando que, no senso comum, paire a ideia de que um curso técnico é viável ser cursado com uma carga horária de cento e cinquenta a trezentas horas de aula. Isto possivelmente reforça, nos meios universitários, a desconfiança com relação à qualidade desses cursos, afastando dos mesmos, os estudantes socialmente favorecidos (filhos dos ricos, das classes economicamente consideradas alta e média alta – representantes da burguesia), mas cumprindo, na outra ponta, a possibilidade de treinar os filhos de operários, de trabalhadores, dos expropriados e dos sujeitos jovens e adultos socialmente fragilizados, a fim de garantirem a continuidade da exploração do sistema capitalista vigente. Nas palavras do sujeito¹⁰ (1974), estudante formada no CTISM, evidenciava-se a urgência de preparar força de trabalho, uma vez que

⁹⁴CEFET – PR: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná; as mudanças aqui analisadas, se referem ao período de duas gestões dessa instituição educacional: entre 1996-1999 e 2000-2003 (LIMA FILHO, 2003, p.14).

[...] nós éramos trabalhados para trabalhar, para a empresa, para a indústria, tínhamos outras disciplinas mas não para preparar ao vestibular, era essencialmente para formar técnicos para as indústrias” (SUJEITO 10, 2018).

Nessa linha de raciocínio o sujeito 12 (1975) assegurou sobre o período de estágio (em uma indústria fumageira) que *“pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos na escola; aumenta a tua responsabilidade e limita a tua possibilidade de erro, pois (toda) uma produção depende de tua tarefa realizada” (SUJEITO 12, 1975).*

Nos depoimentos dos sujeitos acima, observa-se a urgência do sistema industrial do capital em reforçar a necessidade da reprodução de métodos e técnicas de aceleração da produção de egressos via sistema escolar e a inculcação da responsabilidade, compromisso e do comprometimento dos próprios sujeitos estudantes. Apresentava-se ali uma ideia de que, se a escola servia e serve para preparar ao trabalho-emprego, a “alucinação de suportar o dia a dia”⁹⁵ no mundo do trabalho (lócus do capital), tornar-se-ia mais branda, homogênea, aceitável, naturalizada, palatável, e porque não, pacificada. Amplia-se essa argumentação com aquilo que G. Frigotto, M. Ciavatta e M. Ramos denunciaram, pois

[...] embora toda a expectativa em contrário, à vitória das forças conservadoras tem feito predominar a manutenção dos princípios e práticas que orientaram as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso. [...] Reconhecer que o Governo Lula, também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral é uma necessidade. Buscar compreender as diferentes determinações que conduziram a isso e buscar agir nos diferentes espaços em que atuamos é um imperativo ético-político, pois de uma ou de outra forma estamos implicados neste processo (FRIGOTTO & CIAVATTA & RAMOS, 2005).

Portanto, sob o olhar do pesquisador, não existe surpresa pelo formato assumido nas propostas do Ensino Profissional: educar ou preparar para o trabalho?

Na medida em que o tempo passa, no modo de produção capitalista, as contradições se intensificam, pois na virada deste século com a dinâmica da sociedade imersa em um capitalismo globalizado, existem paradoxos inimagináveis no atual estágio da vida humana; a mundialização do mercado global é a forma que o capital encontrou de prosseguir seu ímpeto voraz e cumulativo, centralizado e concentrador, eliminando os adversários menores e extraíndo os direitos da classe

⁹⁵ Belchior, 1976.

trabalhadora. Esse argumento vem ao encontro daquilo que afirma Kuenzer (2006), ao analisar diversos projetos implementados pelo governo Lula⁹⁶, sobre os quais a autora conclui que:

[...] programas e projetos, tanto no governo Fernando Henrique quanto no governo Lula, não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e sociedade civil, que passam a se dar através das parcerias entre o setor público e o setor privado. Estas relações supõem o repasse de parte das funções do Estado para a sociedade civil, acompanhado do repasse de recursos, que, realizados sob o ordenamento jurídico privado, fogem aos controles públicos da União (KUENZER, 2006, p.899).

A autora evidencia o fato de que recursos substanciais são destinados para o chamado setor comunitário realizar a função do Estado no tocante à Educação Profissional, sem que existam informações precisas, através de relatórios ou consultorias avaliativas, de quais dessas ações ou programas justificam seus propósitos. Destaque-se ainda Kuenzer (2006) quando ressalta que “a opção pela implementação de Projetos de Educação Profissional esconde a ausência de Políticas Públicas”, podendo-se supor ainda a omissão, o desinteresse ou a falta de implementação por parte de gestores públicos. Insere-se, neste debate, aquilo que Neves e Sant’Anna explicitaram que

[...] sob a hegemonia burguesa, ao formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito segundo os ideais, ideias e práticas da classe dominante e dirigente, a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra hegemonia. Os intelectuais orgânicos do proletariado, via escola sob direção burguesa, realizam a ultrapassagem da técnica-trabalho à técnica-ciência, mas não conseguem construir uma concepção humanística histórica, sem a qual permanecem especialistas e não se tornam dirigentes de sua classe (NEVES e SANT’ANNA, 2005, p.29).

Ocorre um imbricamento entre a formação na escola e o modo hegemônico - ideológico no comportamento do sistema capitalista. Existe a necessidade da formação de pensadores orgânicos para que estes proponham e naturalizem as condições de consenso, igualdade e explicitem as possibilidades de acesso

⁹⁶ Luiz Inácio Lula da Silva (LULA) foi também presidente eleito para dois mandatos consecutivos entre 1º.01.2003 a 1º.01.2007 e 1º.01.2007 a 1º.01.2011; disponível na página eletrônica: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/pagina-inicial-3>, acesso em 08/05/2014.

meritocrático na transição dos sujeitos entre as classes. Mesmo que, na realidade, esta ultrapassagem seja muito improvável. A ideologia dominante consegue enevoar esta fase da travessia (escola-trabalho-técnica-capital) através da intensificação do bombardeamento dos aparelhos ideológicos. Assim, pode ocorrer uma formação técnica razoável do sujeito para o trabalho, mas esta não é acompanhada dos saberes e fundamentos históricos, sociais, políticos e filosóficos que propiciem a sua emancipação e ultrapassagem a um patamar superior de conhecimento. Importa destacar que

[...] como Marx e Gramsci, que um modo de produção não fica restrito à atividade econômica, mas remete, na realidade, à totalidade da vida, à produção da existência. Esse pressuposto constitui elemento fundamental quando nos debruçamos, como no caso deste trabalho, sobre as questões relativas à educação e à formação humana, forjadas na historicidade contraditória em que adquirem forma e conteúdo, predominantemente, subsumidas ao capital (RUMMERT, S.M.; ALGEBAILLE, E; VENTURA, J.; 2013, p. 717-799).

Uma incógnita importante envolve o turbilhão de possibilidades que obnubilam o amálgama movediço entre a escola e o trabalho no sistema do capital. Por mais que a escola mantenha as propriedades que lhe foram outorgadas para que se transformasse em um “celeiro de assalariados domesticados” (ENQUITA, 1989), ela evoluiu e, com a passagem do tempo oportunizou aos estudantes mais informações, conhecimentos e a socialização para com o mundo. E mesmo com todas as inconstâncias e descontinuidade que a escola suscita, é lá o espaço privilegiado para os operários e seus filhos, uma vez que é a possibilidade palpável e o caminho ao saber. “É nesse sentido que a escola, compreendida em suas dimensões de determinada e determinante, se transforma em palco e alvo da luta de classes” (SAVIANI, 1983, p.34). A escola concentra um dos últimos lócus ou reduto em que é possível aos trabalhadores tentar a superação, através da construção do conhecimento e de um processo de emancipação (mesmo que tardio), da percepção do abismo social, político e econômico concebido através da lógica do capital – a captura ideológica da história pela classe dominante não permite que ocorra o

encontro das águas⁹⁷, ou seja, que a realidade social seja revelada ou concatenada pelo exercício pleno da igualdade, da emancipação e de um mundo equiparado socialmente. E é, justamente nesse sentido, que a escola deveria se concretizar como um divisor de águas entre um ensino reprodutor, impregnado de práticas rotineiras, dominado e comprometido com o capital, e uma educação plural, carregada de intencionalidades e liberdade para a construção de um saber humano crítico e emancipador; Howes Neto (2017) explicita que

[...] se a educação, por meio da escola, tem servido para submeter os processos de ensino e aprendizagens à lógica capitalista, ela tem-se constituído em sua maior potência. Se o fizesse de forma crítica, instrumentalizando os estudantes, futuros constituidores das classes trabalhadores, a uma instrumentalização intelectual, com vistas ao enfrentamento e à superação do atual modelo de sociedade, e da própria educação, trabalharia em favor de sua própria e verdadeira função. Caso contrário, aliena-se em um processo de escolarização que apenas e severamente reproduz a alienação e o estranhamento da gramática do capital. Enquanto a educação é um processo essencialmente político e universal, que capacita os seres humanos para a vida em sociedade, a escola é um processo economicamente situado que aliena os seres sociais ao modelo que lhe constitui (HOWES NETO, 2017, p.297-298).

Neste sentido, o autor esclarece o abismo existente entre uma educação emancipatória, integral, crítica e integrada, daquela que é permeada no estágio atual da Educação Brasileira; na realidade, o mercado-mundo do trabalho se intensificou, se desvalorizou, tornou-se precarizado (para o trabalhador!) e passou a exigir uma “capacitação ou qualificação” quase exponencial dos trabalhadores (ex-estudantes). Desta forma, os

[...] jovens que saem da escola com uma formação cada vez mais elevada vêm-se obrigados a ocupar empregos escassamente desafiantes, se não embrutecedores. As capacidades adquiridas na educação formal (e por outros meios) não podem ser aplicadas nos postos de trabalho que foram divididos, fragmentados, rotinizados e desprovidos de autonomia (ENGUITA, 1989, p. 234).

⁹⁷Por que as águas dos rios Negro e Solimões não se misturam? Porque a composição química, a temperatura e a velocidade das águas dos dois são diferentes. Ao longo de seis quilômetros eles andam lado a lado sem se misturar, antes de se tornar o grande rio Amazonas. Segundo Karime Bentes, professora de química da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o fenômeno, conhecido como Encontro das Águas, acontece devido à diferença de “composição e acidez, aliada à temperatura e à velocidade das duas correntezas”. Acesso em 21/09/2017, disponível em <https://mundoestranho.abril.com.br/ambiente/por-que-as-aguas-dos-rios-negro-e-solimoes-nao-se-misturam/>

As ilusões transformaram-se em desapontamentos. Se os graduados não conseguirem o emprego desejado, terão de aceitar aquilo que o mercado oferece: um subtrabalho ou subemprego, abaixo de sua titulação ou aguardar que a economia ‘aqueça’, que o ‘mercado’ cresça ou que a crise ‘passe’; eis uma fenda para o desemprego. Na lógica do mercado do capital, essa ciranda é válida em todos os patamares: de doutores e mestres até o proletariado do chão de fábrica ou dos terceirizados. Se os graduados aceitarem o trabalho - emprego como técnicos, então esses últimos ficarão com menores possibilidades e poderão aceitar a terceirização, contratação por hora ou ficarão desempregados.

Eis o que confirma o sujeito 41(2006): *“eu fui para SM para fazer Biologia e depois do 1º ano, vi que precisa trabalhar logo; como biólogo é difícil conseguir emprego e daí eu acabei vendo outras possibilidades; aqui em Itaipu estou como eletrotécnico (não trabalha como biólogo)”*. O sujeito 29 (1984) revalida que

[...] vou tentar aumentar as minhas chances, comecei o técnico e a Química Industrial (superior) e me formei surgindo a oportunidade de trabalhar como técnico em eletrotécnica; o Colégio foi muito bom, foi ótimo, se não fosse o aprendizado do colégio (CTISM) eu não teria desempenhado bem na Corsan... tenho 32 anos de empresa como eletrotécnico (SUJEITO 29, 2018).

Corroborar nesse sentido aquilo que descreve Jessé Souza (2015), quando aborda uma semelhança entre os que denomina “exército de violência física” do coronéis do passado, em relação aos atuais “exércitos de violência simbólica”. Esse autor descreve que

[...] indivíduos e classes sociais inteiras têm que, efetivamente, ser feitos de “tolos” para que a reprodução de privilégios tão flagrantemente injustos seja eternizada. Daí ser fundamental compreender como intelectuais e especialistas distorcem o mundo para tornar todo o tipo de privilégio injusto em privilégio merecido ou, na maior parte dos casos, privilégio invisível enquanto tal. Os poucos que controlam tudo precisam desses intelectuais e especialistas do mesmo modo que os coronéis de antigamente necessitavam de seu pequeno exército de cangaceiros (JESSÉ SOUZA, 2015, p.11).

São modos operativos em diversos lócus e dimensões, nos quais coexistem a ideologia e o sistema dominante burgues, abstraindo aquilo que ocorre na realidade concreta produzida e transportando para o domínio do debate e da discussão somente

ideias e suposições naturalizadas e difundidas pelo aparato dos AIE⁹⁸. Galeano (2015) registrou que o desenrolar da contraposição existente no continente latino americano e, como pela força era e é obtida a hegemonia e a garantia da implantação da ideologia e do domínio burguês, através do aparato do Estado e do controle da ordem, como pretexto, com o objetivo de proteger um dos pilares do liberalismo - a liberdade do trabalho:

A luta de classes não existe - decreta-se -, sobretudo por culpa dos agentes forâneos que a incitam, mas em troca existem as classes sociais, e à opressão de umas pelas outras dá-se o nome de estilo ocidental de vida. As expedições criminosas dos *marines* têm por objetivo reestabelecer a ordem e a paz social, e as ditaduras submissas a Washington fundam nos cárceres o estado de direito e proíbem as greves e aniquilam os sindicatos para proteger a liberdade de trabalho (GALEANO, 2015, p.24-25).

O capitalismo apresenta uma concepção de empregabilidade como uma forma de materializar esse conceito, tornando-o inato ou aceitável dentro da classe trabalhadora. Objetivando a empregabilidade, o Capital, através dos seus detentores, produz estratificações no interior da classe trabalhadora, distinguindo e diferenciando as esferas de trabalhadores em camadas. Seguindo índices ou critérios como 'capacitação', 'qualificação', 'aptidão', atributos naturais ou apreendidos, impondo categorizações as quais têm como referentes às variantes do mercado, o tanto quanto possível, no intuito de hierarquizar os trabalhadores, para, então, atribuir preços diferenciados à força de trabalho. Além disso, efetua a diluição das organizações

⁹⁸ AIE é uma referência aos "Aparelhos Ideológicos do Estado" (Althusser, 1985); deste aparato fazem parte a família, a igreja, a escola, o construto jurídico, o político, o sindical, os clubes e as associações, dentre outros. Todos os aparelhos ideológicos de Estado promovem, e daí não se exclui a escola, para uma finalidade: a reprodução do modo de produção do capital, integrando a superestrutura ideológica que assegura esta reprodução (idem, p.78). A escola "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 de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura) ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra na 'produção', são operários ou pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo o tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num *semidesemprego* intelectual, seja para fornecer além dos 'intelectuais do trabalhador coletivo', os agentes da exploração (capitalistas, gerentes) os agentes de repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, que em sua maioria são 'leigos' convictos)" (Idem, p.79).

classistas dos trabalhadores, por meio do expediente do seu fracionamento em categorias. Áurea de Carvalho Costa (2010) explicita que

[...] a contradição consiste no fato de que, aparentemente, a empregabilidade é apresentada à classe trabalhadora como uma forma de valorização de seus conhecimentos em todos os níveis, mesmo os conhecimentos tácitos, sob a forma de atributos. Mas, na conjuntura de restrição de empregos, os trabalhadores — para além de conhecimentos técnicos sobre o trabalho - são compelidos a desenvolver capacidades pessoais para se integrarem ao mundo do trabalho, como auto-controle, liderança, resistência aos tensionamentos produzidos no trabalho. Isso tem se dado, agora, de forma metódica, no auge da intensificação do trabalho, em que cada trabalhador passa a operar, simultaneamente, diversas máquinas, no seu posto de trabalho, sob uma forma específica de gerenciamento, como pode-se observar, nas fábricas de automóveis (COSTA, 2010, p.23).

Portanto, qualquer denominação atribuída ao tema, pode-se afirmar genericamente que a empregabilidade reporta às características específicas de cada trabalhador, sendo estas capazes de salvá-lo do desemprego. A capacidade de obter um emprego imediato e de conseguir permanecer no mercado de trabalho, torna-se um atributo inerente e necessário, ao sucesso e a sobrevivência do indivíduo no mundo das corporações. Conforme explicitaram os sujeitos 10 (1974) e 53 (2000, 2001):

[...] Eu recomendaria o ensino técnico, a educação profissional, ali eles tem oportunidade de conhecer, experimentar; foi com o meu currículo que pude retornar ao mercado de trabalho, foi o meu passe que ficou valorizado, isso aí (EPT) me valorizou muito, é uma educação diferenciada [...] o mundo do trabalho passa a ter outro significado a partir da escola, uma outra perspectiva a partir da educação profissional, eu faria novamente, de 'olho fechado' sim (SUJEITO 10, 2018).

[...] Outra conclusão que percebo muito claramente, relacionadas aos cursos técnicos industriais, é que o aumento da empregabilidade e da renda, são muito significativos para um curso de apenas dois anos. Os rendimentos dos profissionais dessas áreas, não raramente, superam os de profissionais oriundos de muitos cursos de graduação (SUJEITO 53, 2018).

Fica explicitado a naturalização da ideologia do mercado, com a valorização do currículo e a possibilidade da inserção e do crescimento do salário, vinculadas as atitudes e o desempenho individual, a busca incessante do sujeito em tentar o crescimento do conhecimento para enfrentar e derrubar os seus oponentes na batalha pela vaga de trabalho. Se o indivíduo (sujeito) não conseguir vencer essa barreira, é devido as suas fragilidades, falta de vontade, insegurança e preguiça para ir à luta.

Pois, segundo o discurso hegemônico apregoado pelo Aparelhos Ideológicos do Estado, o sol nasce para todos, todos são iguais e receberam ou recebem as mesmas oportunidades.

Pablo Gentili expõe a fragilidade dos sujeitos frente à perversidade da realidade do “mercado de trabalho”, face à existência de um Estado que flexibiliza, precariza e remete o trabalhador a um enfrentamento desigual nessa balança relacional entre o empregador capitalista (iniciativa privada) e o vendedor da força de trabalho (operário):

[...] morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir as suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a *promessa da empregabilidade* (GENTILI, 2013, p.81).

No Brasil, o termo empregabilidade foi utilizado ainda na década de 1990 por José Augusto Minarelli (1995), que o remetia exclusivamente à capacidade de um profissional estar empregado e, conseqüentemente, ter a sua carreira protegida dos riscos inerentes ao “mercado de trabalho”. Então

[...] ter empregabilidade passa pelo conceito de competências individuais, como preparo técnico, comunicação oral e escrita (quicá em dois ou mais idiomas, atualmente!), capacidade de liderança e de utilização de recursos tecnológicos, habilidades políticas e em vendas e tantas outras quanto possível. E mais: engloba, também, a adequação da profissão à vocação, além de condutas éticas, bons relacionamentos, boa saúde física e mental e, ainda, uma reserva financeira ou fontes alternativas de renda que lhe permitam melhor avaliar as oportunidades profissionais com as quais se depara (MINARELLI, 1995).

O trabalhador necessita provar que é capaz, apto, versátil e adaptável em um sistema de livre-comércio, no qual quem tem a perder é o próprio trabalhador; ou ele adapta sua alma e força de trabalho ao mercado de trabalho, ou sucumbe como mais uma vítima da liberdade do mercado, pois não consegue garantir as suas condições materiais de existência. Nesse movimento antagônico existente entre o coletivo dos trabalhadores e a dominância organizada pelos empresários, coaduno com o pensamento de Giovanni Alves pois entendo que houve um retrocesso relativo do

sindicalismo no Brasil durante a década neoliberal, considerando aqui os anos entre 1992 a 2002. Conforme o autor,

[...] esse período representou a ampliação do vácuo organizativo do mundo do trabalho no Brasil. É claro que o sindicalismo brasileiro sempre organizou um contingente limitado do mundo do trabalho, restringindo-se no caso de centros urbanos, aos núcleos modernos da produção capitalistas no país. Mas, com a ofensiva do capital na produção, que atinge os polos mais desenvolvidos e organizados da força de trabalho, o sindicalismo é atingido em sua base social moderna (ALVES, 2006, p.474).

Em contrapartida, Manuel Castells (2005) advertiu que

[...] o trabalho nunca foi tão central para o processo de realização de valor. Mas os trabalhadores (independentemente de suas qualificações) nunca foram tão vulneráveis à empresa, uma vez que haviam se tornado indivíduos pouco dispendiosos, contratados em uma rede flexível cujos paradeiros eram desconhecidos da própria rede (CASTELLS, 2005, p.350).

Observe o antagonismo no movimento exposto pelos autores acima, pois se de um lado o trabalho adquire um papel essencial para apropriação da força de trabalho no processo incessante de mais valor, de outro, os sujeitos ficaram expostos a necessidade de comprovação das competências e sujeição total as novas demandas do capital (precarização, intensificação, trabalho em casa, etc....). Em outra frente, via desmantelamento da legislação trabalhista e no ataque frontal as bases dos sindicatos, como forma de desestabilizar e minimizar a força da coesão social do operariado.

E a empresa deve funcionar como uma máquina de apropriação de lucros, transferindo, acumulando e facilitando o crescimento dos ganhos financeiros auferidos pelos acionistas, donos, sócios ou proprietários; se o capital precisa do trabalho humano para se capitalizar, fluidificando lucros⁹⁹ em todas as operações, existem os investimentos nas tecnologias, nas matrizes operacionais e administrativas, na reorganização do modo de produção, no treinamento, na capacitação e qualificação permanente da força de trabalho interna. Por outro lado, a denominada engenharia

⁹⁹ Acesso em 22/06/2018 e disponível em <http://www.valor.com.br/financas/5317781/volatilidade-sa-bomba-relogio-de-us-8-bi-de-wall-street>, <https://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-grri/a-crise-economica-mundial-e-a-quarta-revolucao-industrial> e <https://www.jornaldenegocios.pt/mercados/bolsa/detalhe/volatilidade-a-bomba-relogio-de-oito-mil-milhoes-de-dolares-de-wall-street>

financeira transformou as expectativas sobre as variações do mercado de ações numa classe de ativos que é ofertada e negociada, tanto quanto as ações, mas que podem tornar-se muito arriscada. Neste complexo da volatilidade financeira, os agentes financeiros criaram um total superior a oito bilhões de dólares; alguma força de trabalho, em algum lugar do planeta, sob algum contrato e algumas condições, deve ser extraída para manter esse fluxo de capitais, pois “o capital é o sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades capitalistas, espalhando-se, ... em cada canto e recanto do mundo habitado” (HARVEY, 2011, p.07).

Lembre-se da perpétua existência do exército de “mão de obra” de reserva, como almas penadas pairando sobre os ombros dos trabalhadores, exercendo o peso moral da realidade brutal desumanizadora da necessidade individual da manutenção do emprego. Robert Castel (2008), em “As Metamorfoses da Questão Social”, afirma que, assim como a empresa funciona, proporcionando o emprego e exigindo uma qualificação permanente, ela também pode se tornar uma máquina de excluir:

[...] é paradoxal que um discurso apologético sobre a empresa se tenha imposto exatamente no momento em que ela perdia uma boa parte de suas funções integradoras. A empresa, fonte da riqueza nacional, escola do sucesso, modelo de eficácia e de competitividade, sem dúvida. Mas deve-se acrescentar que a empresa funciona também, e aparentemente cada vez mais, como uma máquina de vulnerabilizar, e até mesmo como uma máquina de excluir (CASTEL, 2008, p.518-519).

Esta posição em nada surpreende uma vez que se entenda o antagonismo existente nas relações entre o capital e o trabalho, entre a empresa e o indivíduo, entre a lógica do mercado e das cooperativas de trabalhadores, entre a classe dominante e a classe do proletariado. O cantor Chico Buarque, na música “Construção”, em 1971, parece ter caracterizado o homem-operário como uma máquina ambulante que “subiu a construção como se fosse máquina, sentou para descansar como se fosse sábado, comeu feijão e arroz como se fosse um príncipe, e tropeçou no céu como se ouvisse música, morreu na contramão atrapalhando o público”. O sujeito operário vive para trabalhar, para cumprir rotinas automatizadas, sejam elas nas fábricas, nos setores administrativos e de serviços ou nas obras em construções. Ele pode idealizar a vida de um príncipe, mas, até no instante do salto real em direção da morte, acaba por atrapalhar o tráfego e ao público, pois morre em um horário impróprio, em um local

inadequado e sem terminar o turno de serviço, se opondo a regra geral imposta pelo capital ao proletariado.

Destaco, no dizer do sujeito 45 (2004) que reverbera a situação, ao afirmar que

[...] antigamente existia uma gestão mais humana, a gente era uma pessoa e agora é um número; se tu não gera números, não é mais eficiente, ela te desliga sem olhar para trás. 'Ela' (a empresa) prega uma política humana, mas não executa; diz 'faz isto mas não executa'. Se tu não te movimentas, cai no esquecimento... saí (pedi demissão) faz três anos e fui (trabalhar) para o ramo imobiliário (SUJEITO 45, 2108).

Entendo esta possibilidade como mais uma preocupação do ponto de vista do trabalhador, na lógica capitalista e na correlação trabalho, renda, riqueza e produção. A empresa se ocupa de trabalhar com números e gerar a exploração do capitalista sobre a força de trabalho do proletariado. O sujeito acima afirmou que “*ela (a empresa) propõe uma política humana mas não a executa*”. Então, a empresa exige eficiência, destreza, conhecimento técnico e que o colaborador “vista a camisa”. Mas a empresa trabalha no contexto do capital e da especulação financeira. Deve-se considerar o que Mézáros expõe com relação aquilo que ocorre na esfera da especulação é apenas expressão da realidade no plano da produção, ou seja, que

[...] a imensa expansão especulativa do aventureirismo financeiro, especialmente nas últimas três ou quatro décadas, é naturalmente inseparável do aprofundamento da crise dos ramos produtivos da indústria e as resultantes perturbações que se levantam com a absolutamente letárgica acumulação de capital (e na verdade acumulação fracassada) naquele campo produtivo da atividade econômica. Agora, inevitavelmente, também no domínio da produção industrial a crise está a ficar muito pior (MÉSZÁROS, 2011, p. 25).

A financeirização de parte do capital produtivo descortina no horizonte do sistema, novas perspectivas de acumulação de fatores que engendrem o aprofundamento da crise industrial e dos consequentes reflexos para os trabalhadores. A gangorra da acumulação capitalista precisa extrair mais valia da força de trabalho. A correlação educação e trabalho permanece no centro do debate. Busca-se apoio no que escreveram Ferreira e Kehler (2012), quanto a esse aspecto, uma vez que

[...] na compreensão da organização e processos sociais, que se estabelecem e corroboram no âmbito da superestrutura da sociedade

moderno-contemporânea, faz-se indispensável compreender a *priori*, os sentidos que se estabelecem para a relação entre educação e trabalho. Historicamente, a mesma, veio se configurando em sentidos antagônicos e, ao mesmo tempo complexos, pois a primeira ao atribuir justificativas sobre sua forma de organizar-se com objetividade em fins da base econômica acabou reduzindo-se as exigências e necessidades da segunda. Isso se deu de maneira correlacionada intrinsecamente à dinâmica do mundo do trabalho, configurando políticas públicas educacionais com proposições exacerbadamente regulatórias (FERREIRA e KEHLER, 2012, p.662).

Os autores referem-se ao intrincado complexo da relação entre educação e trabalho, e sua dualidade antiparalela face aos interesses econômicos fundantes do capitalismo e seu conseqüente marco regulatório inferido aos países dependentes (modernamente chamados emergentes), denunciando que, a cada proposta ou ação da superestrutura, deve-se investigar e averiguar quais os objetivos ideológicos e intencionalidades político-econômicas daquela proposta educacional e em que direção poderá vir a alinhar-se com os verdadeiros interesses dos sujeitos e das comunidades em geral. Um contraditório explícito é revelado, uma vez que,

[...] a relação entre o trabalho e a educação é dialética: é composta de uma perpétua tensão entra duas dinâmicas, os imperativos do capitalismo e os da democracia em todas as suas formas. Como produto e fator conformados, por sua vez, da discórdia social, a escola está necessariamente envolvida nos grandes conflitos inerentes a uma economia capitalista e a um Estado capitalista liberal. Estes conflitos residem na contradição entre a relação desigual subjacente à produção capitalista e a base democrática do Estado capitalista liberal. A escola é essencial para a acumulação do capital e para a reprodução das relações de produção capitalistas dominantes, e é considerada pelos pais e pelos jovens como um meio para uma maior participação na vida econômica e política (Carnoy e Levin, 1985, p.4 apud ENGUITA, 1989, p. 229).

Comumente, a lógica do capital e do lucro se sobrepõe às reais carências dos estudantes, intrincadas e sobrepostas na mixagem e no somatório de aspectos sociais, econômicos, políticos e filosóficos, ficando estes cristalizados e congelados, face à necessidade do sistema educacional em responder e disponibilizar, rapidamente, um universo de indivíduos de reposição para manter e movimentar as engrenagens dentro do raciocínio do emprego no mercado industrial (metal mecânico, automobilístico, químico, petrolífero, eletroeletrônico, agrário, de serviços, terceirizado, etc.) de trabalho. E destaca-se que, em alguns países do capitalismo periférico, como no caso brasileiro, a dinâmica envolvida no movimento educação-trabalho, em ambos sentidos, foi sempre acelerada no ritmo da necessidade burguesa, do padrão produtivo imposto pela Revolução Industrial, expansão da

cartilha neoliberal e da sua globalização galopante. Não seria de estranhar, então, que tendo a América Latina vivido uma industrialização tardia, marcada pela presença do trabalho escravo, do trabalho dos imigrantes e dos indígenas, acrescido da possibilidade do conhecimento (com informações truncadas, incipientes e desconexas) dos fatos que ocorriam nos países de capitalismo central, pudesse o continente vivenciar a presença dos movimentos trabalhistas desde (quase) o início do advento da fábrica. Nessa dinâmica, Antunes afirma que

[...] com o forte processo de imigração em nosso continente, houve inicialmente uma significativa presença do movimento operário de inspiração anarcossindicalista, como foram os exemplos da Argentina, do Brasil e do Uruguai, fortemente enraizados nas fábricas. Esse processo foi simultâneo à industrialização latino americana, que já nos anos 1920-1930 sofria os primeiros influxos oriundos do taylorismo e do fordismo (ANTUNES, 2011, p.20).

Marx (2017) anunciara mesmo antes do amadurecimento de sua crítica a economia política (ciência do enriquecimento)¹⁰⁰ em 1842, nos debates sobre a lei dos furtos de madeira, a insanidade e a crueldade do legislador, que busca proteger o seu interesse privado e ali, denunciado a saga vivenciada pelos ‘despossuídos’ – os ladrões de madeira e o direito dos pobres¹⁰¹. Na crítica atualizada e presente no atual estágio da mundialização do capital, comenta Daniel Bensaid na apresentação de “Os despossuídos: Karl Marx, os ladrões de madeira e o direito dos pobres” que

Nesse momento de globalização mercantil e privatização generalizada do mundo, os artigos de Marx sobre o furto de madeira são de uma atualidade perturbadora. A compra da força de trabalho de outrem estabelece uma relação de apropriação/expropriação não apenas dessa força de trabalho, mas também dos serviços públicos, da poupança popular, do consumo, dos corpos exibidos em espetáculo, do espaço entregue à especulação fundiária e imobiliária. A privatização atinge não só as empresas públicas, como

¹⁰⁰A propriedade privada é um fato cuja explicação não é objeto da economia política, mas que constitui o seu fundamento. Não há riquezas sem propriedade privada e a Economia Política é, em sua essência, a ciência do enriquecimento (Marx, 2015, p.186). [...] A economia política, que só aparece como ciência autônoma no período manufatureiro, observa a divisão social do trabalho em geral do ponto de vista exclusivo da divisão manufatureira do trabalho, e vê nela apenas o meio de produzir, com a mesma quantidade de trabalho, mais mercadorias, barateando-as e apressando assim a acumulação do capital (MARX, 2014, p.420).

¹⁰¹Os artigos, que custaram a livre circulação da *Gazeta Renana*, da qual Marx foi redator, tematizam problemática tão importante quanto efêmera diante da avassaladora sanha do capital, qual seja, a do *direito consuetudinário* dos pobres, que no fundo era um não direito. Marx mostra como se cria um arcabouço jurídico para proteger o auto interesse e o patrimônio da sociedade, proibindo que os pobres pudessem se aquecer e esquentar a própria comida, mediante a falta de acesso a madeira caída na floresta (Os despossuídos: debates sobre a lei referente ao furto de madeira – Karl Marx, 2017).

também a educação, a informação, o direito (pela generalização do contrato privado, em detrimento da lei comum), a moeda, os saberes, a violência, em resumo, o espaço público em seu conjunto (2017, p.48).

A distribuição da riqueza produzida e a desigualdade social tanto nos países como na totalidade mundial são questões concretas a serem resolvidas pelos Estados, sob pena de ocorrer um colapso no planeta, tanto do ponto de vista ecológico, como na crescente insatisfação humana no modo como a pobreza e a servidão dos escravos modernos realimentam uma crescente acumulação capitalista no topo da pirâmide econômica. Logo, no imbricamento e na envoltória da dupla categoria trabalho e educação, busco engendrar no decorrer deste projeto, as razões para uma nova aceleração na capacitação ora proposta e existente em nosso país; ocorreu uma preocupação persistente com a premência em formar oito milhões de brasileiros até o final do ano de 2014 dentro do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que imbrica e se refere à educação e ao trabalho inclusive na denominação. Cabe ao pesquisador questionar se a ideia, nesse (novo) momento histórico vivido, é educar e preparar para o mundo do trabalho, ou, se o emprego já existe e está-se preparando os sujeitos para o “mercado de trabalho”.

O sujeito 10 (1974), egressa do educação profissional (CTISM) na década de 1970, asseverou que

[...] as aulas eram voltadas para o trabalho, não para o lado pedagógico; nós éramos trabalhados para trabalhar, para a empresa, para a indústria; tínhamos outras disciplinas mas não para preparar ao vestibular, essencialmente para formar técnicos para as indústrias (SUJEITO 10, 2018).

O sujeito evidenciou o contexto escolar imerso e resultante do regime militar-empresarial a que o Brasil estava exposto naquele período. Nesse movimento histórico dos estudantes inseridos no espaço geográfico da mesma Escola Técnica (CTISM), o sujeito 18 (1998) explicou que “*eu não quero ser um zumbi do capital, eu não quero ser um escravo do trabalho, o trabalho deve ser um meio e não um fim*”. Existe um entendimento de mudança na maneira como os sujeitos encaram a realidade escola – indústria, que fica concretamente explicitado nos seus discursos, evidenciando a dinâmica da realidade da vida, das correlações e do mundo. Parece que o fenômeno de fronteiras vai se configurando, pois aquilo que ocorria na dimensão da escola em 1974, já não se apresenta como suficiente para os sujeitos em 1998.

Provavelmente esse movimento continuou se efetivando (1998-2018) e vem operando vivências diferentes no contexto das fronteiras na Educação Profissional e Tecnológica. Este fenômeno vai se produzindo, contextualizando a dinâmica EPT – mercado-mundo do trabalho, modificando e explicitando a realidade dos sujeitos e isto fica evidente nos seus discursos; ao longo do texto retorno a debater e busco explicá-lo como práxica verdadeira junto as fronteiras da convivência.

Poder-se-ia agora suspeitar pela grandeza do número (oito milhões de sujeitos)¹⁰² divulgado, que existe sim, uma urgência em disponibilizar um contingente de sujeitos como força de trabalho de reserva para o capital industrial. Lembro aquilo que Frigotto explicitou pois

[...] não menos controvertido e complexo é o tema do trabalho e do emprego, em torno do qual há simplificações e mistificações de toda ordem. A mais elementar é reduzir o trabalho, de atividade humana vital – forma de o ser humano criar e recriar seus meios de vida – a emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: compra e venda de força de trabalho (2004, p.181).

A superposição das palavras trabalho e emprego, dentro da perspectiva da ideologia burguesa, resulta em associações de proximidades ou igualdade destes termos, destacadamente nos debates sobre o mercado (mundo do) de trabalho, pois as suas correlações são indissociáveis, e, em alguns casos, parecem até amalgamadas. Na realidade, essa confluência está impregnada no discurso da grande mídia, como porta voz dos senhores do capital, reafirmando a necessidade das condições de empregabilidade, em que o sujeito -prisioneiro de suas competências - é o único responsável por buscar e garantir o emprego e, assim, viabilizar o seu futuro no “mercado de trabalho” e o “sucesso profissional”. Não por acaso, o sujeito 19(2006), formado no CTISM e hoje sócio proprietário de uma empresa, admitiu que

[...] o primeiro profissional para trabalhar junto comigo será alguém oriundo da educação profissional, pois são mais capacitados e produtivos para a gente manter dentro de uma empresa. Faz doze anos que terminei o curso técnico e sempre trabalhei na área técnica” (SUJEITO 19, 2018).

¹⁰² Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de formatura do Pronatec, em Florianópolis/SC, no dia 06/06/2014, disponível em <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-formatura-do-pronatec-florianopolis-sc>.

Torna-se necessário uma diferenciação importante no que tange a complexidade e ao grau de sobreposições acerca do tema trabalho e emprego. Nesse caso, novamente, busco cingir com o pensamento de Antunes quando ele declara que

[...] na América Latina esse caminho para o mundo industrial sempre se realizou de modo tardio (ou mesmo hipertardio) quando comparado aos processos vivenciados pelos países de capitalismo hegemônico. E o fez sustentado em um enorme processo de superexploração *do trabalho*, que combinava, de modo intensificado, a extração absoluta e relativa do trabalho excedente, oferecendo altos níveis de *mais-valia* para o capital (ANTUNES, 2011, p.22).

Na atualidade, é intrínseco, até mesmo ao senso comum, que o “mercado de trabalho” oferece diariamente centenas ou milhares de postos ou cargos para trabalho, mas concomitantemente exige capacitações ou qualificações aos sujeitos, de forma que estes possuam condições de empregabilidade. Essas condições, que ainda serão abordadas neste trabalho, estão pré-definidas pelo sistema capitalista como subordinadas às competências dos trabalhadores, aos seus conhecimentos certificados, à disponibilidade e à dedicação integral para a empresa, a sua conduta moral ilibada, a uma rede de contatos, ao conhecimento da tecnologia presente, dentre outros atributos variáveis de acordo com a área de trabalho, tipo de empresa, cargo pretendido, local ou região do país, e ainda, podem progredir ao longo do tempo, conforme as exigências de maior lucratividade e de mais-valia do capital forem camufladas na sociedade industrial. Corroborar nesse aspecto aquilo que Quijano explicitou sobre o processo de constituição histórico da América afirmando que

[...] todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada uma dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. Todas eram histórica e sociologicamente novas (QUIJANO, 2005, p.230).

Também na América o processo de produção de mercadorias foi construído para engendrar o padrão estabelecido no comércio mundializado; as formas de controle foram vinculadas com o capital e as suas estratégias mercadológicas, desenvolvendo aqui no continente, novas e apropriadas condições e configurações na sua estrutura e nos padrões sociais e históricos. Destarte, não surpreende que, em

meados da segunda década desse século, novamente a educação brasileira¹⁰³ se encontra sob uma forte necessidade de transformação e urgência de ampliação no acesso¹⁰⁴, principalmente quando se olha para a Educação Básica¹⁰⁵. Historicamente, a Educação Básica e a Técnica (hoje, também expandida e denominada Profissional e Tecnológica, estando junto à SETEC¹⁰⁶/MEC) sempre estiveram inferiorizadas em relação à importância dada ao Ensino Superior, e foram destinadas às classes mais pobres, aos operários, proletários, aos filhos de trabalhadores e aos expropriados. É importante que se insira a legislação e as responsabilidades previstas, uma vez que, compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o Decreto nº 9.005107, de 14/03/2007, no Artigo 15:

I - formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de educação profissional e tecnológica;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino e os diversos agentes sociais envolvidos;

¹⁰³ Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas – Ministério da Educação; acesso em 05/05/2014, disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>.

¹⁰⁴ De acordo com a revista Escola Pública, universalizar o acesso à educação infantil para crianças de 4 e 5 anos até 2016 é um grande desafio para o país, que possui déficit superior a 1 milhão de vagas. Acesso em 05/05/2014 e disponível na página eletrônica <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/32/em-busca-de-vagas-284459-1.asp>.

¹⁰⁵ Sobre o desempenho da Educação básica brasileira, o portal Brasil (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/09/educacao-basica-brasileira-atinge-nota-5-e-supera-meta>) publicou em 14/08/2012 que: a Educação básica brasileira atinge nota 5 e supera meta. O objetivo é promover a qualidade do ensino para que o País atinja a nota 6 até 2022. O Ministério da Educação divulgou no dia 14 de agosto os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os números mostram que o País ultrapassou a média calculada para 2011. Em uma escala de 0 a 10, a nota atribuída aos anos iniciais do ensino fundamental é 5. O resultado supera a meta estabelecida para 2011, 4,6 pontos. Também é 0,4 ponto superior ao verificado em 2009. A Academia Brasileira de Ciências, em contrapartida, assegurou em sua página http://www.abc.org.br/article.php?id_article=2132 que "A educação básica no Brasil é precária." A afirmação foi consensual entre os palestrantes que participaram do debate sobre a "Realidade da Educação Básica no Brasil", realizada na quinta-feira, dia 26 de julho de 2012, na 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). O pesquisador Cesar Zucco (UFSC), representante da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), iniciou sua apresentação com um diagnóstico histórico da educação de base no país. "Quatro séculos e meio de total abandono e uma melhora nos últimos 50 anos derivaram na má qualidade do ensino básico brasileiro", afirmou Zucco. Ele mostrou dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), realizado pela OCDE/UNESCO, que pretende medir a capacidade que jovens de 15 anos tem em usarem seus conhecimentos para enfrentarem desafios da vida real. No *ranking* internacional de 2003, por exemplo, o Brasil atingiu a última posição. Em 2009, quando 65 países participaram da avaliação, o Brasil ficou na 53ª colocação. Houve evolução, mas a diferença ainda é grande em relação à maioria dos outros países participantes. Acesso em 08/05/2014.

¹⁰⁶ Acesso em 08/05/2014 e disponível na página eletrônica no portal do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=799

¹⁰⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9005.htm#art10 acessado em 27/05/2017.

III - planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec e outros programas voltados ao fomento da educação profissional e tecnológica, de forma articulada com os sistemas de ensino e os diversos agentes sociais;

IV - promover o fomento à inovação, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica, especialmente quanto à integração com o ensino médio, à oferta na modalidade a distância, à certificação profissional de trabalhadores e ao diálogo com os setores produtivos e sociais;

V - fomentar o desenvolvimento de modelos de ensino, avaliação e gestão na educação profissional e tecnológica, observadas as especificidades do público a ser atingido;

VI - instituir mecanismos e espaços de controle social que garantam gestão democrática, transparente e eficaz no âmbito das políticas públicas e dos recursos destinados à educação profissional e tecnológica, em articulação com as redes de educação profissional e tecnológica, os sistemas de ensino e os demais agentes sociais;

VII - elaborar políticas e programas de expansão da oferta de educação profissional e tecnológica de qualidade, em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE;

VIII - fortalecer a rede pública federal de educação profissional e tecnológica e buscar a adequada disponibilidade orçamentária e financeira para a sua efetiva manutenção e expansão;

IX - promover e realizar pesquisas e estudos voltados ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica;

X - divulgar a educação profissional e tecnológica, visando a ampliar a sua atratividade e o seu reconhecimento social junto aos jovens, aos trabalhadores e à sociedade em geral;

XI - estimular a integração das redes e instituições de educação profissional e tecnológica públicas e privadas dos sistemas de ensino;

XII - apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica dos sistemas de ensino e buscar desenvolver o regime de colaboração nos diferentes níveis de governo;

XIII - estabelecer mecanismos de articulação entre setores produtivos, sistemas de ensino e agentes sociais, em consonância com as demandas econômicas e sociais;

XIV - formular e implementar políticas e ações de supervisão da educação profissional e tecnológica, no âmbito do sistema federal de ensino, e estimular ações em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino;

XV - formular e implementar políticas de avaliação da educação profissional e tecnológica, em articulação com o Conselho Nacional de Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, os sistemas de ensino e os demais agentes da educação profissional e tecnológica;

XVI - propor ações de concepção e atualização dos referenciais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica; e

XVII - estabelecer políticas e programas voltados à internacionalização da educação profissional e tecnológica.

Observe-se que a extensão e abrangência contidas no citado artigo é de extrema relevância e de centralidade da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito das políticas públicas, do envolvimento das instituições da Rede Federal e no sentido de desenvolver e possibilitar o acesso e a permanência de estudantes nas diversas modalidades, programas e ações desenvolvidas articuladamente com diversos sistemas e parceiros públicos e privados. A SETEC deve, além de planejar, coordenar, fomentar, implementar e monitorar as ações e políticas propostas e adotadas, também estimular à inovação, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica, tanto na integração com o ensino médio, na oferta do ensino à distância, na certificação profissional de trabalhadores e no diálogo com os arranjos sociais e produtivos. Portanto, a dimensão filosófica, social e política

contida no trabalho realizado pela SETEC adquire uma importância vital para a possibilidade de emancipação dos sujeitos que, ao ingressarem na educação profissional e tecnológica, se aproximam desta ponte de transferência existente entre a educação profissional e o mundo do trabalho.

Seguindo o dualismo do movimento educação-trabalho, uma das principais metas foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC¹⁰⁸. A criação da Bolsa-Formação permite a oferta de vagas em cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), também destacados como cursos de qualificação. Esses cursos presenciais devem ser oferecidos gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, sendo realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Institutos Federais e Escolas Técnicas vinculadas), por escolas estaduais de Ensino Profissional e Técnico e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem como o SENAC, o SENAI, SENAR e SENAT, e por Instituições privadas de Ensino Superior e de Educação Profissional Técnica de nível médio. Há previsão de dois tipos de Bolsa-Formação: uma destinada ao Estudante e outra ao Trabalhador. A Bolsa-Formação Estudante, destina-se a estudantes das redes públicas de ensino médio que frequentam cursos técnicos com carga horária igual ou superior a 800h anuais. A Bolsa-Formação Trabalhador é oferecida em cursos de qualificação a pessoas em vulnerabilidade social e a trabalhadores de diferentes perfis. Em ambos os casos, prevê-se na legislação que os beneficiários terão direito a cursos rápidos, gratuitos e de qualidade, a alimentação, a transporte e a todos os materiais escolares necessários que poderão possibilitar a posterior inserção profissional dos beneficiários no mundo do trabalho.

Observando-se a sua apresentação e atentando-se para o guia Pronatec, disponível na página eletrônica, evidencia-se uma busca pela urgente profissionalização, capacitação ou qualificação de um enorme contingente de sujeitos, para que tenham a perspectiva de acessar rapidamente ao denominado “mercado de trabalho”. Lá consta que:

O objetivo do Pronatec é ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de ações de assistência técnica e financeira. O

¹⁰⁸ Página eletrônica do Pronatec - SETEC - MEC (<http://portal.mec.gov.br/pronatec/o-que-e> acesso em 12/08/2018).

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da [Lei nº 12.513](#), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. São seus objetivos específicos: a expansão das redes federal e estaduais de EPT; a ampliação da oferta de cursos a distância; a ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e; a difusão de recursos pedagógicos para a EPT (SETEC, MEC).

O Ministério da Educação acolheu, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), entre 2009 e 2011, inúmeras solicitações de atualização do Cadastro Nacional de Cursos Técnicos, enviadas por estudantes, professores, gestores escolares, diretores, pesquisadores, entidades de classe, sindicatos e associações. A SETEC organizou e analisou as sugestões recebidas, ocorrendo assim uma simbiose entre o Ministério da Educação e as diversas partes interessadas e envolvidas no processo. Mas, com relação aos cursos de formação inicial e continuada, em seus treze eixos tecnológicos e mais de seiscentas opções de cursos rápidos com 160h a 400h, parece que se insere novamente a lógica perversa do aligeiramento da força de trabalho. A meta propalada pelo Governo Federal seria a formação de oito milhões de jovens e adultos ao final de 2014, que seriam atendidos por esse Programa em todo País. Segue no portal do Pronatec que

[...] o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) é atualizado periodicamente e serve como instrumento direcionador da oferta de cursos, contribuindo para a consolidação de uma política pública que tem como objetivo principal aproximar o mundo do trabalho do universo da Educação¹⁰⁹.

Para quem acompanha a capilaridade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mesmo com o reforço concentrado e insinuante da rede particular, tem-se que o número (oito milhões de jovens e adultos) proposto era um pouco extravagante. Revela-se novamente a característica de uma formação rápida e transitória destinada justamente a quem se encontra nos limites da fragilidade social, economicamente desamparado e politicamente desprotegido. É de se supor que um vasto aglomerado de sujeitos, que orbitam nas fronteiras da fragilidade da convivência

¹⁰⁹ (SETEC, MEC, <http://portal.mec.gov.br/bolsa-formacao/cursos-ofertados> e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 acesso em 12/08/2018).

social, econômica, política e filosófica, terá a oportunidade de ser treinado (educado?), em cursos de 160h, para, imediatamente, assumir e buscar sua empregabilidade nas fileiras por uma vaga no “mercado de trabalho”. Busca-se imbricar as proximidades existentes entre determinadas decisões ou tomada de posições sociais e políticas, correlacionando-as com suas influências e consequências no âmbito da educação e do trabalho; como se pode suspeitar do estabelecimento e da convergência de decisões políticas e os rumos na orientação pedagógica no anseio da naturalização de uma nova hegemonia educacional.

Destaco o investimento que a Rede Federal obteve nos governos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, quando, entre 2005 e 2014 foram criadas mais de 250 escolas federais de educação profissional. Um acréscimo de mais 100%, sendo que de 1909 a 2002 surgiram 140 escolas no Brasil. Ocorreu também o lançamento do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego e a expansão dos Institutos Federais com a criação de mais 201 Campi em diversos Estados do País. Manfredi explicita que

[...] a Educação Profissional é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas” (2002, p. 60).

A Educação Profissional (técnica) até a primeira metade do século XX tinha ênfase em conteúdos prático-instrumentais, de caráter profissionalizante, destinados às classes populares. Aquilo que Manfredi (2002) e Moura (2011) denominaram de dualidade estrutural:

Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos; e de outro, a Educação Profissional, na qual o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios. (MANFREDI 2002, p.102-103)

Desta forma, como poderia ocorrer uma possibilidade de educação transformadora e crítica ao conjunto dos trabalhadores, se aos estudantes da

Educação Profissional era reservada uma escola fragmentada, estanque e sem aprofundamento nos conhecimentos gerais e de base, que servissem como fundamento e possibilitassem a continuidade dos estudos? Neste aspecto, Frigotto (2010) afirma que, se for garantida a Educação Básica politécnica ou tecnológica universal e de qualidade efetiva à formação profissional, isso realmente possibilitará avanço nas forças produtivas e no processo de transformação e de emancipação dos trabalhadores. Ao analisar as políticas e as práticas educativas na EP integrada à EJA, tem-se um grande desafio pela frente. Nessa trajetória, é preciso repensar nossos projetos percebendo o que (concepção), para quem (trabalhadores), a favor de quem (dos setores marginalizados) e contra quem (sistema capitalista) está se construindo as práticas com e para os jovens¹¹⁰ e adultos.

Percebem-se certos avanços e ousadia nas propostas e ratifica-se a necessidade de uma política para jovens e adultos na rede federal. É preciso trazer à tona a discussão sobre o trabalho e entrecruzá-lo com questões de ciência, da técnica, de tecnologia, do humanismo e da cultura geral. Então, questiona-se o que é fundamental para que as políticas fomentadas para este público sejam emancipatórias, inclusivas e de permanência? O que é fundamental para que estes programas não caiam em velhos problemas como a evasão e a repetência? Como envolver os trabalhadores nestes cursos fazendo-os pensar como sujeitos de seu trabalho e cidadãos ativos que refletem, aprendem e modificam o contexto social?

Torna-se imprescindível o debate sobre que contexto social se constrói, a partir das condições históricas de (sobre)vivência dos sujeitos; supõe-se existir um entrecruzamento das fronteiras da educação (escolarização) disponível ao sujeito, do treinamento - a educação preparatória ao mundo do trabalho (realizada no Brasil

¹¹⁰ Conforme a UNESCO, o tempo cronológico da juventude humana – período do jovem, encontra-se entre os 15 e 25 anos incompletos. A Constituição Federal Brasileira (e o ECA) prevê no seu artigo 2º que: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Acesso em 24/07/2018 e disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm e <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/youth-and-adult-education/>

dentro da lógica do Sistema S¹¹¹), das mediações reais desses sujeitos – construídas pelo histórico familiar e de vida, das possibilidades na dinâmica da transferência escola para o mundo do trabalho. Outro fator a ser considerado é que o discurso (democrático) difundido nas escolas, englobando palavras tais como liberdade, senso crítico, pluralidade, igualdade, independência, fraternidade e contextualização, não foi o mesmo implementado no mercado-mundo do trabalho. Este abarcou palavras chaves tais como pró-atividade, competências, cidadania, progresso técnico e competitividade; portanto,

[...] embora a escola conserve essencialmente as características que lhe foram atribuídas para fazer dela um celeiro de assalariados domesticados, atomizados e reconciliados com a sua sorte, o tempo não passou inteiramente em vão. [...] as escolas geram nos jovens expectativas que o trabalho, com a sua estrutura atual, não pode satisfazer. [...] o acesso generalizado ao ensino chegou a níveis que antes estavam reservados aos grupos privilegiados, e por conseguinte, ofereciam um tipo de socialização não pensada em função dos imperativos do trabalho assalariado, o que, embora tais níveis tenham sido degradados para seu novo público, significa uma organização do ensino mesmo estreitamente associada àqueles (ENQUITA, 1989, p.228).

O contexto social será uma rica pluralidade de construções práticas, sendo tão convulsionado quanto estas forem estimuladas pelas condições vivenciadas pelos sujeitos, através das pontes de convergências e barreiras socioeconômicas e políticas que se apresentarem. Posso suspeitar que o significado poderá indicar o contexto. Nesses termos, a linguagem é definidora do contexto que a engloba. Marx e Engels definiram que

“[...] a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com os outros

¹¹¹ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em <http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 24/07/2018. Nesta pesquisa considera-se o SENAI, SENAC, Sesi e SESC, entidades que firmaram o acordo com o governo federal em 2008.

homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará enquanto existirem homens (MARX e ENGELS, 2007, p.34-35).

O contexto no qual estas fronteiras (da convivência) movediças se deslocam, é desenhado e redefinido, pela materialidade na base, pelas relações concretas resultantes da interação dos sujeitos reais no dia a dia; pela linguagem falada, pelos gestos, sinais, pelo compartilhamento dos mesmos signos (ou repulsa em comum de outros); pela influência de um passado e expectativas de um futuro compartilhado, enfim, por uma comunidade de "coisas" que os tornam um grupo, distinto de outro, com sinais diacríticos que os diferenciam, os singularizam, os identificam. O sujeito 42 (1997) indicou que

[...] eu aproveitei todas as oportunidades que tive aqui (da família, da escola, dos professores), me considero hoje bem sucedido, com uma ascensão social, mas devido ao trabalho duro e árduo. A educação profissional é um primeiro passo, depois você irá definir dentro das possibilidades de vida... a minha referência o que eu era há 25 anos atrás... um agricultor e hoje estou aqui como professor (SUJEITO 42, 2018).

O Sujeito 23 (2008) confirma a mesma realidade confirmando que

[...] a educação profissional serviu para eu ter uma visão diferente, abre a cabeça, a gente consegue enxergar como as coisas funcionam. Serviu para a minha ascensão social e no geral, foi um período muito importante... tu conhece a realidade pelo trabalho do dia a dia (SUJEITO 23, 2018).

Assim, nestes contextos múltiplos influenciados pelas possibilidades de educação, trabalho e pelo convívio social, se estabelecem relações de cumplicidade e pacto, de aproximações e distensões, de expectativas e abandonos; os sujeitos flutuam em um ambiente pantanoso de receios, ansiedades, grandes desafios e pequenos triunfos, que se estabelecem nas fendas das relações entre o mundo do trabalho e a escola. Para isso, é importante trazer para o currículo a questão do trabalho envolvendo todos os estudantes e refletindo sobre todos os aspectos, gerando um repensar constante do que produzem e o modo como produzem, é um refletir sobre a existência humana:

[...] Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele

necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Portanto, precisa-se compreender que trazer os jovens e adultos que foram excluídos em algum momento do processo de escolarização e de profissionalização é um direito. Direito de unir escola e trabalho, instrução intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2007), direito de participar de um projeto que integra trabalho, ciência, tecnologia, cultura e educação geral de caráter emancipatório. Portanto, deve-se apoiar programas como o do Proeja, que na sua proposta, é:

[...] um projeto que busca não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2009, p.06).

Mas, dentro da lógica capitalista, não se pode deixar levar por “palavras bonitas”, mas trabalhar para realmente buscar projetos integrados que farão a diferença na vida dos sujeitos trabalhadores que participam, contribuindo para novos processos de organização da sociedade. Para isso, a formação de gestores e de professores deve ser prioridade, pois eles deverão organizar, acompanhar e avaliar processos e programas como sendo novas políticas públicas de integração da educação profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos. No horizonte está a universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. Portanto, verifica-se que as políticas distributivas e compensatórias, como o Proeja, o Pronatec e outras, podem ter incluído milhares de brasileiros, mas não conseguiram alterar as determinações estruturais que geram a profunda desigualdade social.

Enquanto isto, os professores encontram desafios históricos e um fardo hercúleo, pois as heranças perpetuadas na sociabilidade humana e no modo de convivência expõem algumas das raízes do problema:

[...] na realidade, o fato de que a escola esteja adequadamente organizada para a socialização dos alunos para o trabalho não quer dizer que estes não podem fazer atritar as suas engrenagens [...] na escola não se aprende apenas a trabalhar, mas também a evitar o trabalho [...] a operação tartaruga,

o trabalhar estritamente de acordo com as instruções e outras formas de resistência passiva habituais no trabalho adulto são precocemente aprendidas, tal como a aceitação ao trabalho, na escola(ENQUITA, 1989, p. 236).

Logo, se existe o compromisso de buscar resgatar estas pessoas que não tiveram o seu direito garantido a educação na idade certa e proporcionar um sentido para sua aprendizagem, é necessário também propor uma mudança radical no sistema de educação. Não se pode continuar aceitando o que relata o documento base:

[...] o que se constata é que tanto o acesso à educação no Brasil, como o tipo de educação acessado, depende fundamentalmente da origem socioeconômica de cada indivíduo. Para os filhos das classes média-alta e alta, oferece-se uma educação de caráter mais “refinado”, voltada para ciências e artes, quase sempre em escolas privadas de alto custo mensal, inacessíveis aos filhos da classe trabalhadora (BRASIL, 2009, p. 25).

Por maiores atividades que desenvolvam nas escolas, cidades ou regiões, os professores não conseguem estender a abrangência dessas ações sociais e/ou pedagógicas para que consigam envolver parcelas significativas do sistema educacional; quer seja pelas distâncias, falta de comunicação entre as escolas e os municípios, desarticulação entre as redes municipais, estaduais e federal. Logo, o próprio sistema político e econômico engendrado no País parece criar barreiras as possibilidades de uma reviravolta nos rumos da Educação Brasileira.

E, como “qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005), ocorre um engessamento ou paralisia e um movimento circular que tende a um equilíbrio central como se ocorresse um processo anestésico coletivo. Portanto, como afirmou Severino, “muitas vezes, investir na construção de um projeto educacional é pura prática de resistência” (SEVERINO, 2006, p.316). Para que o cidadão pleno e concreto seja constituído e emancipado, é necessário concatenar e jungir um projeto sociopolítico emancipatório do Estado com a educação escolar. Embora coexistam projetos pessoais dos sujeitos, estes precisam se articular e estar imbricados no contexto social e em um projeto humanizador do País. As políticas públicas implementadas precisam gerar reflexões, proposições e ações nas práticas pedagógicas. Mas antes de tudo, deverá ocorrer

uma revolução nas condições sociais, econômicas e políticas para que se estabeleçam prioridades voltadas aos sujeitos – jovens e adultos, pois

[...] o menosprezo pela educação dos adultos, a atitude de condená-los definitivamente ao analfabetismo (...profunda imoralidade) incide no erro sociológico de supor que o adulto é culpado de sua própria ignorância. [...] o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência. [...] o estado de ignorância no qual se encontra é um índice social (VIEIRA PINTO, 2010, p.85-86).

O trabalhador em educação precisa enxergar aos sujeitos como seres humanos, com suas diferenças e peculiaridades, com seus propósitos de vida; o estudante não pode ser excluído ou ser considerado uma abnormidade social; pelo oposto, deve ser considerado uma consequência do modo de constituição e de (sobre)vivência da sociedade em que existe. “O educador tem de considerar o educando como um ser pensante” (Ibidem, p.86-87), uma vez que

[...] a educação de adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação do seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente (Ibidem, p.86-87).

E o adulto com conhecimento e concepções próprias precisa ter garantido o acesso ao mundo do trabalho, pelo menos enquanto a sociedade estiver inserida na lógica do capital e suas relações sócio metabólicas. Ele não deve ficar albergado nas bordas limítrofes da sociedade (ou ficar abandonado a própria sorte?) e viver na condição de indigente periférico no “mercado de trabalho”. As políticas públicas precisam traduzir-se em resultados concretos no âmbito do movimento entre a educação e o trabalho, objetivando incluir aos sujeitos e propiciar uma vida socialmente mais digna e de qualidade aos jovens, adultos e trabalhadores, os sujeitos práticos do mundo da educação e do trabalho. É preciso observar também que

[...] no caso das pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar com esta mesma linearidade, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma muito mais imediata e contraditória. Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer (RAMOS, 2006, p. 185).

A história da educação brasileira tem se concretizado pela exclusão de jovens e adultos e essa afirmação é fundamentada no número de pessoas sem alfabetização¹¹² e de analfabetos funcionais (a taxa de analfabetismo funcional é definida pelo IBGE como a proporção das pessoas com 15 anos ou mais que possuem menos de 4 anos de estudo em relação ao total de pessoas na população com a mesma faixa etária) ainda existentes, atualmente cerca de 35 milhões de pessoas; então, é primordial que exista o interesse político do Estado, que se reverta no investimento da escolarização e na infraestrutura (no todo escolar – do humano pedagógico, social filosófico, até os equipamentos e as condições físicas) das escolas proporcionando as condições para viabilizar uma proposta emancipatória aos sujeitos.

O sujeito 20 (2000) esclarece a realidade vivida naquele período na educação técnica profissional:

[...] o CTISM era uma escola muito menor em estrutura física ... vivenciei a escola recentemente (como professor de Física). Naquela época (2000) a situação era precária, em face da situação política; a estrutura hoje é excelente, no ensino médio (integrado) inclusive (SUJEITO 20,2018).

No que concorda o sujeito 35 (1990), explicando que: *“eu já trabalhava na Rede (Ferroviária) há uns 10 anos quando vim para o CTISM; a turma de professores era muito boa e o que faltava era uma infraestrutura que existe hoje, tudo moderno e novo tecnologicamente (SUJEITO 35,2018).* O sujeito 35, hoje aposentado, é estudante de um dos cursos superiores de tecnologia ofertados atualmente pelo CTISM.

O que proponho debater no próximo capítulo é buscara compreensão de que, dentro do sistema capitalista, imerso na propalada globalização¹¹³, fundamentado nas relações de produção em que uma classe é explorada por outra, a escola pode se tornar refém de uma envoltória em que o centro é o capital. Entendo que o movimento do capital através das fronteiras entre os Estados-Nações, se dá na perspectiva de Ianni (2001), quando afirma que

¹¹² Em 2015, 8% da população brasileira era de analfabetos – cerca de 15 milhões de pessoas - <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>; e <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html>.

¹¹³ Conforme Ianni (2001), na época de globalização do capitalismo, entra em cena a ideologia neoliberal, como seu ingrediente, produto e condição. Quando se criam, fortalecem e generalizam as estruturas globais de poder, por sobre os Estados nacionais, cria-se a ilusão de que a época conturbada do capitalismo alcançou seu limite, de que chegou o fim da história.

No curso da história da globalização do capitalismo, muito do que se encontra pelo caminho se altera, tensiona, modifica, anula, mutila, recria ou transfigura. No capitalismo, as forças produtivas, compreendidas sempre como forças sociais, encontram-se todo o tempo em interação dinâmica. A competição entre os capitais, a busca de novos processos produtivos, a conquista de outros mercados e a procura de lucros provocam a dinamização das forças produtivas e da forma pela qual elas se combinam e aplicam nos mais diversos setores de produção, nas mais diferentes nações e regiões do mundo. Estão em marcha os processos de concentração do capital, o que implica a contínua reinversão dos ganhos no mesmo ou em outros empreendimentos, e os de centralização do capital, o que implica a contínua absorção de outros capitais, próximos e distantes, pelo mais ativo, dinâmico ou inovador (IANNI, 2001, p.172-173).

Nesta ebulição dos fluxos de capitais, ora dos países centrais em direção aos periféricos, ora em sentido inverso, torna-se imprescindível destacar o modo como esse sistema operacionaliza. O capitalismo agora age através de um modo neoliberal, que permite aparentemente uma desvinculação entre ambos, engendrando políticas de aprofundamento da distância entre as classes sociais, pois como definiu Chesnais,

[...] a mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento das conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p.34).

Como os impactos das decisões políticas e de políticas e ajustes estruturais (invariavelmente de ordem econômica) resultam em consequências de médio a longo prazo, pode-se supor que a globalização continue influenciando sobre as práticas pedagógicas de maneira quase hegemônica, visto que nosso país está atrelado ao modo de produção capitalista (modelo neoliberal), facilitando através das suas ideias, modelos padronizados, programas legitimadores e discursos repetitivos, à influência e à midiatização dos seus princípios liberais nos diversos campos do pensamento humano.

Então, existe todo um encadeamento ideológico, o próprio Estado agindo como uma superestrutura - um fiel guardião do direito e da propriedade privada-, obnubila, confunde e mascara as relações de conhecimento da realidade, dimensão concreta em que a escola deveria servir, assim como a mídia e os aparelhos do Estado

(ALTHUSSER,1985), de lócus privilegiado na possibilidade de emancipação e de construção de identidades dos sujeitos e de seus coletivos e classe.

“Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação ...” (Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissiona primario e gratuito – Decreto nº 7.566 de 23/09/1909, Presidência da República do Brasil).

“A educação profissiona foi decisiva, a vida da gente era ‘peladura’ andar de ônibus, de chinêlino, depois, nunca fiquei desempregado nenhum dia ...” (Sujeito 29, 1984).

4 CONCATENANDO OS SUJEITOS DO CAPITALISMO: NAS FRONTEIRAS ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO

[...] A educação profissional serviu muito na minha vida. Todas as escolas (ensino médio) deveriam ter educação profissional vinculada ... no meu caso, existe uma vida antes do curso técnico e outra depois da conclusão (Sujeito 22, 2004).

4.1 TEMPO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ⇔ ESPAÇO GEOGRÁFICO DO TRABALHO

No decorrer da história do ser humano, os mais diversos e polêmicos temas orbitam e se sobrepõem nas relações entre educação ⇔ trabalho, podendo influenciar ou determinar a construção histórica dos sujeitos na sua totalidade, o tipo de enfrentamento com a realidade vivenciada e o grau de possibilidades das suas fronteiras da convivência. Inicialmente procuro evidenciar que o trabalho (emprego no sistema capitalista) no mundo é indispensável à sobrevivência humana, condição inerente para suprir as necessidades básicas como a alimentação, o vestuário, a segurança e a proteção tanto individual como coletiva. O trabalho, no sentido marxiano, é vital à manutenção da espécie e como tal, requisito indispensável na história humana coletiva e na transitoriedade do ser individual. Inicialmente a permuta autêntica existente entre o ser humano e o meio ambiente ocorre como uma primordialidade, pois

[...] o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana (MARX, 2014, p.64-65).

Ao longo da caminhada histórica da humanidade, o trabalho foi associado ao sofrimento e a tortura, foi comparado ao ócio e a libertação do corpo e do espírito. Em um momento ele era considerado uma realização digna de honra e admiração, caminho para a salvação, meio e finalidade de vida; em outro, era entendido como punição, era infelicidade, servidão ou escravidão. Marx observa que a escravidão esteve atrelada à história da humanidade, uma vez que, “[...] a escravidão, porque é

uma categoria econômica, sempre esteve nas instituições dos povos. Os povos modernos conseguiram apenas disfarçar a escravidão em seu próprio país, tendo-a imposto sem disfarce ao novo mundo” (MARX, 2008, p.96). O trabalho alternou assim momentos duais e contraditórios, apresentando ao ser humano metamorfoses cíclicas entre os momentos de humanização e degradação, de liberdade e escravismo, de emancipação e alienação, de autonomia e subserviência.

Antunes (2005, p.12), em “O Caracol e sua Concha”, afirmou que “o mundo do trabalho manteve o trabalho como questão nodal em nossa vida” e promoveu uma suspeição: um desafio crucial é dar sentido ao trabalho, tornando também a vida fora dele dotada de sentido. O mundo do trabalho configura-se como fundamental na historicidade humana, em sua conturbada e excitante caminhada e luta constante pela subsistência, pela humanização e êxito no convívio social em comunidade. Se de um lado o trabalho é considerado por Marx (2014, p.218) como “atividade vital dos seres humanos”, a atual etapa histórica vivenciada pela humanidade apresenta o mundo do desemprego, a realidade do não trabalho, a barbárie do mercado a espreitar, a rondar e a manipular uma massa de desempregados. Hoje, conforme Antunes

[...] a nova morfologia do mundo do trabalho tem como núcleo central os trabalhadores produtivos, e não se restringe ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social e do trabalho coletivo assalariado. [...] nosso grande desafio é compreender a nova morfologia do trabalho, seu caráter multifacetado, polissêmico e polimorfo. Isso nos obriga a desenvolver uma noção ampliada e moderna de classe trabalhadora (*classe-que-vive-do-trabalho*) que inclui a totalidade daqueles homens e mulheres que vendem a sua força de trabalho em troca de salário (ANTUNES, 2005, p.60).

E o autor tece outra observação importante quando afirma que “no mundo do trabalho contemporâneo, o saber científico e o saber laborativo mesclam-se ainda mais diretamente” (ANTUNES, 2005, p. 62). Neste movimento, destaca-se também a importância daquilo que expõe Mészáros

[...] a compreensão do desenvolvimento e da autorreprodução do modo de produção capitalista é completamente impossível sem o conceito de capital social total, que por si só é capaz de explicar muitos mistérios da sociedade de mercado – desde a “taxa média de lucro” até as leis que governam a expansão e a concentração do capital. Do mesmo modo, é completamente impossível compreender os múltiplos e agudos problemas do trabalho, nacionalmente diferenciado e socialmente estratificado, sem que se tenha presente o quadro analítico apropriado: a saber, o irreconciliável antagonismo entre o capital social total e a totalidade do trabalho (MÉSZÁROS, 2011, p.70).

Este paradoxo resulta em constantes variações devido a realidade, os arranjos produtivos, sociais e econômicos das regiões, da localização estratégica do país dentro da produção capitalista globalizada e das condições mundiais de desenvolvimento do sistema das forças produtivas e histórico-social. Existe uma condição de dependência de cada país, interdependência entre os blocos e os países, e de um entrecruzamento entre as possibilidades de extração de mais valia (expropriação da força de trabalho) e do caminho do fluxo de capitais através da sua volatilidade internacional. A busca por novos mercados e a expansão do capital (para a permanente valorização do valor) alia-se a possibilidade de encontrar exércitos industriais de reservas a serem explorados.

Ocorre uma realimentação à medida em que os trabalhadores transferem intelectualmente para a máquina eletrônica ou automatizada, o seu conhecimento intelectual acumulado (expandido) e esse é incorporado pela máquina (tanto em hardware / trabalho material – no avanço do domínio ou estrutura física, como em software / trabalho imaterial – na programação mais avançada ou denominada de alto nível). Consequentemente, novas configurações são incorporadas à teoria do valor com as máquinas realizando quase todo o trabalho vivo, mas não o excluindo terminantemente. Com o avanço tecnológico produzido pela ciência, a cada ano, milhares de postos ou oportunidades de trabalho são suprimidas no ‘mercado-mundo’ do trabalho; nesse aspecto, uma recente revisão da Organização Internacional do Trabalho (OIT) avaliou que a taxa mundial de desemprego, para o ano de 2017, chegou a 5,8%, representando mais de 200 milhões de pessoas sem emprego no mundo. No Brasil, essa quantidade atingiu 13,6 milhões de pessoas desempregadas em 2017¹¹⁴. Castel (2008) alertou sobre essa realidade na França do final do século XX, discorrendo que

[...] o problema atual não é apenas o da constituição de uma periferia precária, mas também o da desestabilização dos estáveis. O processo de precarização percorre algumas das áreas de emprego estabilizadas há muito tempo. [...] Não há nada de ‘marginal’ nessa dinâmica. Assim como o pauperismo do século XIX estava inserido no coração da dinâmica da primeira industrialização, também a precarização do trabalho é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno (CASTEL, 2008, p.526).

¹¹⁴ <https://nacoesunidas.org/oit-estima-que-desemprego-global-tera-aumento-de-34-milhoes-em-2017/> acesso em 09/06/2017.

Nesse movimento, considerando o aspecto do trabalho, o autor suscita três pontos delicados e centrais: a desestabilização dos estáveis, pois uma parte dos trabalhadores e operários integrados e mesmo dos assalariados da classe média 'baixa' ficou muito vulnerável e os sujeitou às oscilações do mercado. Uma segunda singularidade é quanto ao trabalho fortuito ou ocasional, representando uma névoa de margens instáveis, que tendem a um certo equilíbrio e autonomia. Castel (2008, p.528) apresenta dados contundentes de uma pesquisa realizada em 1988, em que “ao final de um ano na França, somente um estagiário em quatro e um trabalhador precário em três encontraram emprego”. E como terceira ordem dessas manifestações, a existência de uma supressão de postos ou lugares existentes anteriormente na totalidade da estrutura social; como consequências, ocorrem o aumento da precarização do emprego e a expansão do desemprego.

A compreensão sobre o trabalho no mundo e o mundo do trabalho pode ainda ser debatida e enriquecida a partir do entendimento da escrita de outros autores; Durkheim (2010) centraliza a atenção na divisão do trabalho e explicita que a divisão social entre trabalhadores e empregadores é uma divisão funcional, isto é, ocorre uma cisão entre os sujeitos que devem mandar e também cumprir uma operação na administração e organização da produção (os empregadores) e os que devem operacionalizar uma atividade produtiva (os trabalhadores). Essa divisão é responsável pela progressão de uma sociedade distinta intrinsecamente, atuando como um prolongamento da divisão do trabalho, propiciando a coesão social, e que logo, deve ser resguardada socialmente. A ideia que parece prevalecer em Durkheim (2010) é a de que os indivíduos (sujeitos) devem se submeter à divisão com o objetivo de garantir o funcionamento e a continuidade da sociedade (como um todo). Na prática, o dono do capital deveria se contentar com um lucro suficiente (e não exagerado), à medida que o trabalhador não poderia suscitar dúvidas ou insurgência dentro dessa partição do trabalho. Propõe então, Durkheim, que essas diferenças que ele denomina de doenças sociais, sejam corrigidas para que o todo social progrida e funcione adequadamente.

Conforme Durkheim (2010) a divisão do trabalho produz a solidariedade, não apenas por fazer de cada indivíduo um trocador, nas palavras dos economistas, mas por criar entre os homens um sistema completo de direitos e deveres que os unem uns aos outros de modo durável (relação social). A divisão do trabalho dá origem às regras que garantem o concurso pacífico e regular das funções divididas. Portanto,

para Durkheim, quanto mais o trabalho é diferenciado e customizado, maiores as envoltórias que a dependência apresenta; logo quanto mais potencializada for a divisão do trabalho, maior será o tecido conjuntural de correlações e subordinação entre os indivíduos, e conseqüentemente maior será a coesão social. O trabalho é uma realidade social que se verifica em todos os modelos de sociedade, conforme esse autor. Existem algumas com menor ou maior divisão do trabalho, mas em todas são observadas funções discriminadas entre os indivíduos, ocasionando a divisão em grupos funcionais diferenciados com práticas coletivas distintas. Nas sociedades capitalistas, o trabalho é concebido e planejado como uma ocupação operacional que deve ser realizada por um grupo (classe) determinado: os trabalhadores.

Weber (2009) parte de uma perspectiva de que cada sociedade apresenta situações históricas particulares, inexistindo algo comum entre elas; segundo ele, no capitalismo, o trabalho teria se tornado uma prática primordial, devido a certas circunstâncias específicas. Na superposição da ideia capitalista com a ética protestante (com o fundamento de uma existência autocontrolada, disciplinada, com a centralidade na poupança) encontra-se a peculiaridade do capitalismo. Para Weber, mesmo com a expansão do mercado, das trocas em geral e a existência da moeda (do dinheiro), não ocorreu a caracterização do capitalismo como uma comunidade peculiar. Logo, o trabalho passa a ter uma posição centralizada na superposição da mente capitalista e da ética protestante. Para o protestante convicto, o trabalho duro e disciplinado, somado a uma vida regrada, podem transformar-se em sucesso na profissão, dimensionando a certeza de sua fé e a salvação do seu espírito. Weber (2009) observa que a formação do capitalismo contou com essa perspectiva e atividade social direcionada por um propósito lógico (racional). Os indivíduos objetivavam um triunfo em sua vida material e a obtenção da garantia e a proteção de ter sido designado por um deus, o Deus cristão Calvinista. Então o ser humano empreendedor e os seus princípios morais na religião, teriam engendrado a construção histórica do capitalismo. Porém, ele ressalta que a busca pela fortuna é consequência das “paixões puramente mundanas” (Weber, 2009), desconfigurando os seus preceitos éticos.

Em contraponto, para Marx, “na sociedade em que rege o modo capitalista de produção, condicionam-se reciprocamente a anarquia da divisão social do trabalho e o despotismo da divisão manufatureira do trabalho” (MARX, 2014, p.411). Explica-se

esta situação pois embora aos trabalhadores resta vender a sua mercadoria¹¹⁵—a força de trabalho que será incorporada ao produto do capitalista, caracterizando a mais valia¹¹⁶ do produto – aos senhores do capital, fica resguardado o direito incondicional da autoridade livre sobre os meios de produção e sobre a utilização dos detentores da força de trabalho. O autor assevera ainda que

[...] a divisão manufatureira do trabalho pressupõe concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista; a divisão social do trabalho, dispersão dos meios de produção entre produtores de mercadorias, independentes entre si (Ibidem, p. 410).

Desse modo, se na manufatura ou fábrica rege a lei do capitalista, submetendo inúmeros trabalhadores a funções específicas, na sociedade do comércio de mercado, “o acaso e o arbítrio desempenham livremente seu papel na distribuição dos produtores de mercadorias e de seus meios de produção entre os diferentes ramos do trabalho social” (MARX, 2014, p.410). Marx constatou existência de uma mercadoria no capitalismo, que possuía característica de produzir um valor superior àquele necessário para adquiri-la. Essa mercadoria é a própria força de trabalho dos trabalhadores; então, por exemplo, se um patrão compra a força de trabalho de um operário relativa à 8 horas, sendo que esse produz o equivalente a R\$120,00 reais nesse período, o capitalista não tem obrigação de retribuir estes R\$120,00 reais ao empregado. Ele irá pagar um valor equivalente ao mínimo para a subsistência do operário e sua família, que neste exemplo, supõe-se seja de R\$ 60,00 reais por dia. Ou seja, daquelas oito horas trabalhadas, em apenas 4 horas o operário trabalha para garantir a sua sobrevivência, e nas 4 horas restantes, ele agracia benevolmente

¹¹⁵“A célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria (MARX, 2014, p.16).

¹¹⁶Conforme Engels, [...]Marx descobriu a lei de desenvolvimento da história humana; [...] todavia, isto não é tudo. Marx descobriu também a lei particular do movimento do modo de produção capitalista e da sociedade burguesa criada a partir deste. A descoberta da mais-valia iluminou imediatamente o problema, enquanto que todas as pesquisas anteriores, tanto dos economistas burgueses quanto dos críticos socialistas, estavam perdidas nas trevas. [...] duas descobertas como estas deviam bastar para uma vida. Feliz o homem que fez pelo menos uma dessas descobertas. [...] A ciência, para Marx, era uma força que acionava a História, uma força revolucionária. (Acesso em 13/08/2017 e disponível em <http://www.esquerdadiario.com.br/Discurso-diante-do-tumulo-de-Marx>).

o capitalista. Este período de trabalho “gratuito”, que Marx denominava de roubo¹¹⁷, constitui a mais-valia e representa concretamente o sistema de exploração da força de trabalho no capitalismo. Então coexistem dois sistemas antagônicos de divisão do trabalho¹¹⁸ que envolve os trabalhadores; mas esses só podem operar sobre um deles: na oficina, na fábrica, na indústria, na manutenção, no setor de serviços ou na produção. O outro sistema, que compreende a divisão social do trabalho, somente pode ser orientado, dirigido e explorado pelos capitalistas, os detentores do capital. Esse complexo que é quase invisível e volátil, opera posteriormente na divisão do trabalho na sociedade, e fica aparente nas flutuações e correlações dos preços do mercado, evidenciando a sagacidade dos produtores das mercadorias ou dos produtos. Como asseverou o sujeito 26 (1990)

[...] nas empresas privadas, não raro, o patrão valoriza os seus profissionais habilitados, mas em sua grande maioria, remunera abaixo do valor de mercado e mantém metas agressivas, o que estimula a competição (deveria ser benéfico), mas em uma sociedade que ainda não cultua valores muito nobres, as vezes a competição não é sadia, o que creio eu, seja prejudicial tanto para o empregado como para o empregador (SUJEITO 26, 2018).

Não obstante, existe ainda o “exército industrial de reserva” (MARX, 2015, p.743), que possibilita no capitalismo, um eterno círculo vicioso do ciclo do capital e a garantia da conversão contínua do trabalho em capital. O salário poderá ser rebaixado (nominalmente) face a profusão de pessoas que urgem mercantilizar a sua força de trabalho. Marx expõe que

[...] a divisão social do trabalho faz confrontarem-se produtores independentes de mercadorias, os quais não reconhecem outra autoridade além da concorrência, além da coação exercida sobre eles pela pressão dos recíprocos interesses, do mesmo modo que no reino animal a guerra de todos contra todos. [...] o mesmo espírito burguês que louva, como fator de aumento da força produtiva, a divisão manufatureira do trabalho, a condenação do trabalhador de executar perpetuamente uma operação parcial e sua subordinação completa ao capitalista, com a mesma ênfase denuncia todo o

¹¹⁷“Só o roubo pode salvar a propriedade, só o perjúrio pode salvar a religião, só a bastardia, a família, só a desordem, a ordem!” (MARX, O 18 de Brumário de Luís Bonaparte, 2011, p.150). Observo, porém, que na escrita de O Capital (MARX) não se encontra referência a questão moral relativa à mais valia; existe sim, uma análise objetiva (científica) e metodológica da exploração existente sobre a força de trabalho (extração da mais-valia).

¹¹⁸“A divisão manufatureira do trabalho, nas bases históricas dadas, só poderia surgir sob forma especificamente capitalista. Como forma capitalista do processo social de produção, é apenas um método especial de produzir mais-valia relativa ou de expandir o valor do capital, o que se chama de riqueza social, *wealth of nations*, etc., à custa do trabalhador (MARX, 2014, p.420).

controle e regulamentação sociais conscientes do processo de produção como um ataque aos invioláveis direitos de propriedade, de liberdade e de iniciativa do gênio capitalista (MARX, 2014, p. 411).

Ocorre então aquilo que denomino de efeito gangorra, pois o que vale para uns (trabalhadores e operários) não vale para outros (capitalistas). Os donos das fábricas e indústrias buscam o aumento desenfreado de produção, mas esquecem de repassar parte dos lucros aos trabalhadores, bem como, insistem em não aceitar ou persistem na tentativa de retirar os direitos sociais garantidos aos trabalhadores somente após décadas de muitas lutas e greves. Marx (2014, p.177) explicita que o comércio e o mercado mundiais inauguram no século XVI a moderna história do capital e que, a produção de mercadorias e o comércio (forma desenvolvida da circulação de mercadorias, sendo que as mercadorias são o ponto de partida do capital) constituem as condições históricas que dão origem ao capital.

O “mercado de trabalho” é indispensável para a vida e perpetuação do capital; para que ocorra a engendração e as polias que movimentam o giro interminável do capitalismo: capital novo – mercado de mercadorias ou de trabalho ou de dinheiro – capital, é necessário que seja extraída mais valia no trabalho do trabalhador, além do lucro ¹¹⁹ embutido pelo empresário (industrial, agrícola, comerciante, enfim, o capitalista). No final do processo, que é um novo ponto de partida, houve um acréscimo de valor (e isso gera o capital), que será novamente reinvestido ou transformado em bens (valores de uso ou de troca), sejam posses, propriedades – móveis ou imóveis, desde que pertençam ao capitalista. O dinheiro que pode ser trocado por dinheiro (câmbio de moedas, por exemplo), não imprime mudança para fins de transformação, acréscimo ou valorização do capital; logo, por si só, não interessa ao capitalista. O movimento do capital demanda a extração ou apropriação de algum valor de uso, útil ao consumo, que em sendo agregado ao capital inicial, possa reverter em um valor agregado ou valorização do produto ou do valor. Assim, Marx aponta que

[...] o capitalista busca no mercado, uma mercadoria dentro da esfera de circulação, cujo valor de uso possua a propriedade peculiar de ser fonte de

¹¹⁹“Antes de tudo, o motivo que impele e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior expansão possível do próprio capital*, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho” *Lucros [...] são o único objetivo dos negócios (J. Vanderlint, loc.cit, p.11, in MARX, 2014, p.384).

valor, de modo que consumi-la seja realmente encarnar trabalho, criar valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado essa mercadoria especial: é a capacidade de trabalho ou a força de trabalho (MARX, 2014, p.197).

Logo, o trabalho humano concretizado pela força de trabalho, independentemente da forma (material ou imaterial e da completude – se abstrato ou concreto) como é subtraído dos trabalhadores, continua no centro do universo do capital, pois é onde o capitalista busca a extração da mais valia. Durkheim (2010) observa que quando cada indústria produz para determinados consumidores e que esse consumo aumenta nas regiões, nos países e até mesmo em escala global, um simples contato entre o indivíduo produtor e o consumidor já não é suficiente, então se

[...] o produtor já não pode abarcar o mercado com o seu olhar, nem mesmo com o pensamento; ele já não pode representar os seus limites, pois, o mercado é ilimitado. Em consequência falta à produção freio e regra; [...] daí essas crises que perturbam periodicamente as funções econômicas. [...] À medida que o mercado se amplia, a grande indústria aparece. Ora, ela tem como efeito transformar as relações entre patrões e operários. O trabalho à máquina substitui o do homem; o trabalho na manufatura, o da pequena oficina. O operário é arregimentado, tirado da sua família o dia inteiro, vive cada vez mais separado daquele que o emprega (DURKHEIM, 2010, p. 387).

Então o sujeito-estudante-trabalhador que atravessa a ponte de incertezas entre a escola e o mercado-mundo do trabalho, encontra-se imerso em uma geleia, tão viscosa quanto turva, de variáveis que convulsionam as suas possibilidades de superação. O sujeito é histórico, é determinado, é real pela necessidade de sobrevivência no mercado (de trabalho), e real pelas possibilidades de emancipação e de autonomia que se encontram imersas em um mundo (do trabalho) revestido por um turbilhão de variáveis e categorias sobre as quais o sujeito não detém o controle, e muito menos alguma influência. Inúmeras são estas variáveis e tornam-se praticamente incontroláveis pelo sujeito social, enredado pelas condições do mundo do capital. Ele pode ser um sujeito ativo como estudante, na busca por melhorias na sua vida, mas é um sujeito passivo frente as possibilidades que o mercado-mundo do trabalho apresentam. Eis o que testemunhou o sujeito 58 (1994) sobre essas perspectivas

[...] Trabalhar e estudar são completamente diferentes, a escola necessita passar uma visão de que o mercado de trabalho é difícil e não vamos

encontrar somente rosas, mas muitos espinhos também; deve-se ter maior abrangências referente as disciplinas humanas principalmente relacionamento interpessoal, liderança, trabalho em equipe entre outros temas. Quando saímos da escola achamos que sabemos tudo ... e na verdade não sabemos nada, o estágio é que vai nos ensinar a trabalhar, e é neste momento que visualizamos que a escola apenas lhe fornece uma pequena base preparatória para a vida profissional que se inicia (SUJEITO 58, 2018).

Neste sentido, o sujeito 65 (1991-2010) assegurou que na complexa teia de interconexão entre os mundos do trabalho e da educação profissional,

[...] o estágio é uma das formas mais eficientes do estudante ingressar no mundo do trabalho, um meio de sustento, de se definir na vida, de buscar outros caminhos; neste período, eles amadurecem, melhoram a auto estima, a segurança; retornavam outras pessoas, com visão crítica da empresa, sobre a escola ... o estágio tem a principal função de aprender...momento de aprendizagem, formação pessoal, profissional e de valores para a vida... até para um momento de mudança em função da idade precoce (SUJEITO 65, 2018).

Aliás, nesse entendimento, o sujeito 20 (2000) assegurou que “[...] o curso técnico me serviu para muitas coisas e até para saber que não é isto que eu quero, eu não quero seguir nesta área” (SUJEITO 20, 2018). Confirmando a importância do estágio, o sujeito 47 (1991) explicou que

“[...] o estágio obrigatório me proporcionou de imediato uma melhoria na condição de vida, visto que a remuneração recebida me permitia a independência financeira e o crescimento como pessoa também. Foi durante o estágio que tive minhas primeiras conquistas pessoais, onde realmente descobri o valor das coisas, como referi, a importância da independência pessoal, financeira e profissional. Foram portas e janelas que se abriram e me permitiram seguir caminhando (SUJEITO 47, 2018)”.

Devo ressaltar aqui que, embora o sujeito 65 não seja egresso dos cursos técnicos do Colégio Técnico Industrial vinculado à UFSM, esta pessoa trabalhou durante quase vinte anos no atual Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias do CTISM. Além disto, exerceu o cargo de diretora deste departamento (2006-2010), conhecendo diversas empresas e indústrias e coordenando centenas de visitas às feiras e viagens de estudos realizados pelos estudantes da escola. Coordenou também a recepção das empresas no CTISM (processos seletivos, entrevistas e palestras), bem como a interface com as empresas no sentido de garantir as viagens dos estudantes com a finalidade de entrevistas de estágio e de recolocação

no mundo do trabalho. Técnica Administrativa em Educação com formação superior, acompanhou o encaminhamento demais de quatro mil estudantes para a realização de estágio e/ou reinserção no mercado de trabalho. Não obstante, organizou os encontros de estagiários (anualmente realizado pelo CTISM em maio ou junho) e os ciclos de palestras em comemoração ao dia do Técnico Industrial (23/09 – conforme a Lei Estadual nº 11.371/1999). Logo possuidora de uma vastíssima experiência na área, foi convidada, e dispôs-se a contribuir com uma valiosa entrevista para os fins propostos nesta pesquisa.

O CTISM possui em seu organograma quatro Departamentos – o Departamento de Ensino, o Administrativo, o Técnico e o Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias (DREC). O DREC¹²⁰ é o canal de interligação e realiza a interação e integração entre Escola (CTISM), Empresas, Indústrias e diversas Instituições públicas e privadas com a Comunidade Escolar. O DREC foi criado há mais de quarenta anos quando o Colégio Técnico Industrial vinculado à UFSM percebeu a necessidade de “colocar” os seus estudantes egressos para realizarem estágio e ingressarem no denominado mercado de trabalho.

Esse processo de transição, na transferência escola-empresa, é revelador em termos de enfrentamentos e de possibilidades, e, também, poderá desvelar e, concomitantemente, ocultar detalhes, determinações, pretensões, afirmações, proposições, desistências e apropriações importantes na envoltória das fronteiras da convivência social (espaço tempo histórico geográfico). É nessas regiões – fronteiras da convivência - que os sujeitos decidem, optam, determinam e são determinados em uma relação social. A ponte de convergência que interliga a empresa (trabalho) e a escola (educação) é uma via de mão dupla, por vezes mal iluminada e sem a concreção do asfalto. É uma etapa de confrontação de realidades, de definição social, até mesmo de uma confirmação da necessidade de mudanças na vida do sujeito enquanto afirmação da emancipação profissional.

¹²⁰(Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/institucional/orgaos-executivos/drec> acesso 26/07/2018).

4.2 CAPITALISMO, TRABALHO, ESCOLA E SUJEITOS

“[...] o CTISM serviu para tudo, foi toda a minha vida! Só trabalhei sempre nesta área. Tudo do que eu tenho, o que nós adquirimos foi em função do curso técnico. Tudo graças a educação profissional” (SUJEITO 60, 1983).

É primordial o entendimento que a educação para o trabalho, e, principalmente voltada ao “mercado de trabalho”, esse tomado como objetivo e concreção de uma sociedade imersa no sistema capitalista é contemporânea se compreendida a historicidade dos seres humanos; nesse aspecto, Ciavatta expõe que

[...] a relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais possuem origem recente na história da humanidade; [...] foi a revolução industrial que situou a questão do conhecimento como um problema do trabalho, uma vez que as formas artesanais já não atendiam a todas as necessidades do processo produtivo. [...] a relação entre a instituição escolar e o mundo do trabalho situa-se, desde o início, para os trabalhadores, como uma estratégia de defesa ante a exploração do trabalho (CIAVATTA, 2009, p.19).

Saviani (2007) explicita que “o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico”, e, Cury (1987) afirma que “a educação e sua análise, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social”. Desta forma, através dos autores acima, reafirmo a importância das categorias educação e trabalho nessa pesquisa, e reitero a existência de diversas possibilidades e apropriações, pois ora convergem, confluem, se inter-relacionam e, nesse movimento histórico complexo, ora se obnubilam, divergem e se dispersam, o próprio trabalho, a educação, os pressupostos dos sujeitos, os interesses do Estado, as posições políticas, o contexto socioeconômico, as posições filosóficas e ideológicas, em um emaranhado difuso de fenômenos sociais e históricos que circundam a totalidade das fronteiras da convivência social entre os sujeitos (no espaço geográfico tempo histórico vivenciado)¹²¹.

¹²¹ Conforme afirma Ovchitnikov (1955), [...] o espaço e o tempo são formas objetivas inseparáveis de existência da matéria. O reconhecimento da realidade objetiva do espaço e do tempo decorre do reconhecimento da materialidade do mundo, e ainda que, [...] o movimento, o espaço e o tempo, como formas fundamentais de existência da matéria, encontram-se em unidade orgânica indissolúvel, condicionada pela unidade do mundo material. Acesso em 30/03/2018, disponível em <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/materialismo/06.htm#c6r28>. Lênin (1978) assegura que [...] reconhecendo a existência da realidade objetiva, isto é, da matéria em movimento,

Cury (1987) refere que “a educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade” e que

[...] dados isolados são abstrações e conseqüentemente a totalidade é concreta em uma compreensão dialética, quando compreende a relação das partes entre si, a relação entre as partes e o todo, buscando acompanhar o movimento do fenômeno durante o processo” (CURY, 1987, p.36).

Assim, posso esperar que a complexidade implicada em cada fenômeno deva ser compreendida como movimentos em relação a esse fenômeno e na correlação do seu movimento com outros fenômenos e o todo concreto. Dentro do contexto da realidade social conflagrada em que se produzem como sujeitos, para os estudantes que estão historicamente enfrentando a correlação trabalho e educação profissional,

[...] a totalidade não pode ser encarada a menos que o sujeito que a encarar seja ele próprio uma totalidade; se, portanto, para pensar a si mesmo, for obrigado a pensar o objeto como totalidade. Este ponto de vista da totalidade como sujeito só as classes o representam na sociedade moderna (LUKÁCS, 1967, p.42).

Considero como um grande entrave à possibilidade dos sujeitos enxergarem a sociedade como um todo complexo, uma vez que, a condução da história burguesa ocorre como uma narrativa de fatos e datas. Os fatos acontecidos parecem estar descontinuados, desconstituídos e desencadeados, sendo apresentados como acontecimentos isolados e abstraídos da vontade objetiva daqueles que contribuíram nessa construção histórica. Os fatos são considerados elementos parciais e estanques, enquanto a vida dos sujeitos é um objeto que se articula em um todo social, dinâmico, histórico, encadeado em um constructo objetivo e coletivo enquanto produção histórica de vida desses sujeitos, que encontra um patamar superior na condição da totalidade, enquanto classe (trabalhadora).

Assim, no decorrer da vida, os sujeitos perdem a capacidade de engendramento de ações em comunidades, de construções coletivas e da possibilidade de enxergarem o todo a partir das partes e as partes em uma perspectiva

independentemente de nossa consciência, o materialismo é inevitavelmente levado a reconhecer também a realidade objetiva do tempo e do espaço (Obras, 4ª ed. russa, t. XIV, p.162).

de um todo complexo, articulado e produzido concretamente pelos próprios sujeitos históricos e emancipados. Lênin descreveu as classes como

[...] grandes grupos de homens que se diferenciam pelo seu lugar no sistema historicamente determinado de produção social, pela sua relação (na maioria dos casos confirmada e precisada nas leis) com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e, por conseguinte, pelos meios de obtenção e pelo volume da parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos de homens em que uns podem apropriar-se do trabalho dos outros graças à diferença do lugar que ocupam num sistema da economia social (LÊNIN, 1977, t. 1, p. 38).

Nada mais representativo em um sistema capitalista do que a definição acima sobre classes para elucidar o entendimento de uma peculiaridade do capitalismo: a expropriação mediante a utilização das técnicas do mercado, da lei da oferta e da procura, do sistema meritocrático e da diferenciação social centrada no poder econômico dos sujeitos, para discriminar, classificar e separar esses sujeitos seja por lotes geográficos, por condições ideológicas ou de acesso (à educação, à saúde, à aquisição de bens materiais, enfim a uma condição digna de vida humana). No atual modelo capitalista neoliberal, inexistem diferenças entre os seres humanos se pensados a partir do modo de produção industrial, tanto que, cada um e todos, podem ser substituídos imediatamente a fim de manter o ciclo produtivo. São todos iguais perante a lei da valorização do valor, mediante a necessidade do mercado-mundo do trabalho. Segundo Engels,

[...] Marx foi o primeiro a descobrir a grande lei do movimento da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas, quer se desenvolvam no terreno político, no religioso, no filosófico ou noutro terreno ideológico qualquer, não são, na realidade, mais do que a expressão mais ou menos clara de lutas de classes sociais (ENGELS, 2011, p.22)¹²².

Através da ação na luta de (e entre as) classes, a atividade do ser humano se reveste do efeito e do significado histórico, e essa é uma lei importante na dinâmica da história da humanidade. Engels (2011) afirmou ainda que “a lei do movimento teria para a história a mesma importância que a lei da transformação de energia apresenta para a ciência natural”. O ser humano não é um ser abstraído do mundo, exteriorizado

¹²² Prefácio à 3ª edição [de 1855] de O 18 de Brumário de Luís Bonaparte, Karl Marx, 2011, Boitempo, SP.

das (suas) fronteiras reais da convivência produzidas pelo trabalho, pela história, pela totalidade das condições reais de vida e pela práxis humana; Marx escreveu que “o homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade” (2013, p.151). Assim, o ser humano deve procurar o seu estatuto real a partir do seu modo de produção e das suas relações próprias construídas como causa e consequências do embate histórico da (sobre)vivência humana terrena. Logo,

[...] a tarefa da história, depois de desaparecido o além da verdade, é estabelecer a verdade do aquém. A tarefa imediata da filosofia, que está a serviço da história, é, depois de desmascarada a forma sagrada de ‘auto alienação’ humana, desmascarar a ‘auto alienação’ nas suas formas não sagradas. A crítica do céu transforma-se assim na crítica da terra, a crítica da religião, na crítica do direito, a crítica da teologia, na crítica da política (MARX, 2013, p.152).

Na perspectiva marxiana, em praticamente toda sociedade, seja ela pré-capitalista ou em um capitalismo avançado, a desigualdade social está correlacionada ao poder aquisitivo, a ascensão da renda, à posição social, à possibilidade da escalada na escolaridade, ao padrão de vida socioeconômico, entre outros. A classe dominante (burguesia) controla direta ou indiretamente a ação do Estado, e também o proletariado – classe dominada, essa última reproduzida dentro de uma estrutura social implantada pela classe hegemônica. A história da humanidade é a sucessão das lutas de e entre as classes, de forma que sempre que uma classe dominada passa a assumir o papel de classe dominante, surge em seu lugar uma nova classe dominada, e aquela impõe a sua estrutura social mais adequada para a perpetuação da exploração.

A divisão da sociedade em classes está diretamente associada às possibilidades que os sujeitos (ou grupos) sociais têm no processo e no modo de produção; dependendo da classe a que o sujeito pertença, ele poderá ter acesso aos bens materiais e sociais, tais como, rendimento do capital, acesso à educação privada, estilo de vida e características culturais diversas que destoam completamente nas diferentes ‘classes’ econômicas. Assim, a classe social pode ser definida como um conjunto de agentes sociais nas mesmas condições no modo e/ou processo de produção e que possuem afinidades políticas e ideológicas muito próximas. No

trabalho de dissertação de mestrado em Educação¹²³ salientei uma diferenciação entre as denominadas classes econômicas¹²⁴ de classes sociais¹²⁵.

Houve um estudo proposto na Comissão da Secretaria de Assunto Estratégicos vinculada à Presidência da República (SAE/PR) do Brasil, relativo ao estágio das classes sociais do ponto de vista do interesse econômico, naquele momento, o que difere muito dos conceitos assumidos na luta entre o capital e o trabalho, representadas historicamente por classes sociais antagônicas que se confrontam na entropia proporcionada dinamicamente pelo capitalismo, através de suas várias facetas, nuances e metabolismo camaleônico. Nesse movimento que aproxima educação, trabalho, o sujeito – homo prático – como ser do trabalho e ser social com direito universal à escolarização (educação), insere-se como uma importante possibilidade, a educação técnica como produção de conhecimentos e de uma prática que incorpore a práxis¹²⁶, como modo de reconstrução teórico-prática, sócio-política e filosófica do ser humano.

A Educação Profissional (técnica) representa uma parcela diferenciada e quase esquecida no decorrer da história da Educação Brasileira: destinada aos pobres, filhos dos trabalhadores e expropriados, representou uma das faces perversas do capitalismo e do movimento engendrado pelo sistema educacional adotado no País. Como “era (é) necessário manter-se os sujeitos longes do vício e do ócio” (CIAVATTA,

¹²³ Um Estudo sobre Emprego e Trabalho com egressos do Colégio Técnico Industrial vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, no período de Governo Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Roussef (2005 – 2012); Orientadora: Lilliana Soares Ferreira; Santa Maria, RS, agosto de 2014.

¹²⁴ Segundo uma proposta de uma Comissão da Secretaria de Assunto Estratégicos vinculada à Presidência da República (SAE/PR) do Brasil, devido à diversidade de definições existentes e à falta de clareza relacionada ao recorte dessa população (cada definição apresenta um recorte distinto), a SAE/PR assumiu o desafio de propor uma definição única capaz de mostrar a evolução da classe média e os movimentos de ascensão e queda de renda da população brasileira ao longo do tempo. Todos falam sobre expansão da classe média, classe C ou classe emergente. No entanto, existem muitas maneiras de se definir e medir a classe média (OCDE, Banco Mundial, Goldman Sachs, FGV, CNI, Critério Brasil, etc.). Acesso em 17/04/2014 e então disponível em <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Perguntas-e-Respostas-sobre-a-Defini%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-M%C3%A9dia.pdf>.

¹²⁵ A história de toda a sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto (Marx e Engels, Manifesto do Partido Comunista, 2012, p.23-24).

¹²⁶ A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. [...] a práxis se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade (KOSIK, 1976, p.222-223).

2009), tornou-se imperioso treiná-los em situações repetitivas e rotineiras, a fim de que não só desempenhassem as funções secundárias nas fábricas, como também para que existisse sempre um contingente de “mão de obra” de reserva, representando um fantasma a rondar aqueles que estivessem trabalhando. Assim, os valores da remuneração pelo trabalho (emprego) podiam ser devidamente baixos ou regulados pelo mercado, este sempre ávido pela possibilidade de extração da mais valia.

Tratada dessa forma, a Educação Profissional ficou caracterizada por aquilo que Ciavatta (2009, p.31) denominou de “tríplice arcabouço do trabalho como princípio educativo”. A função ideológica da educação estava imbricada no trabalho disciplinador e moralizante; a escola do processo produtivo, seriado, funcional e atrelada aos interesses dos processos industriais, e por fim, a educação através do processo escolar que vislumbra o fetiche e a mistificação do “mercado de trabalho”. Comparativamente, ao traçar-se um paralelo com o que é mistificado pela sociedade burguesa, encontra-se que no modo de exploração capitalista, aquilo que Frigotto (2014, p.63) denominou de “tríplice alienação”: primeiro o trabalhador ‘estranha’ e não se reconhece naquilo que produz; depois, não recebe integralmente por todo o tempo dispendido na produção (mais-valia ou tempo de trabalho legalmente não remunerado) e, finalmente, é impossibilitado de adquirir aqueles bens materiais afim de poder desfrutar de uma vida digna. Observe-se a importância dessa aproximação escola – mercado de trabalho, educação – mundo do trabalho, para que se possa, no decorrer dessa pesquisa, tentar compreender algumas categorias e variáveis que rondam as intenções (muitas delas ocultas) no campo que define a função ideológica da educação brasileira.

Pois, quanto mais o ser aliena-se de sua atividade social e humana, de suas produções históricas, do trabalho que ele produz, mais ele aliena-se de si mesmo. Porém, a sociedade não é um ente subjetivo autônomo do sujeito, e, sim, é uma extensão dele. São os sujeitos que constroem a realidade social (política, econômica, filosófica, etc....) a partir do seu trabalho e as suas condições materiais de existência definidoras de quem são. Destaco Horton (2008) quando ele explana que

[...] a atividade social e humana do homem é o seu trabalho; os produtos do trabalho, incluindo a sociedade, são extensões da própria natureza humana. Portanto, o homem é a sua atividade, é seus objetos, o homem é a sociedade. Qualquer reificação dos objetos humanos, qualquer transcendência do produto dos homens sobre eles mesmos que os impeça de visualizar seus

interesses, sua habilidade e seu poder ali expressados e afirmados, vem a ser uma evidência da alienação do homem de sua própria atividade, de seus objetos e de si mesmo (HORTON, 2008, p.82).

Nesse imbricamento de rodovias contraditórias que interagem e, ora confluem, ora divergem, associam-se como categorias importantes, o trabalho e a educação, estando a escola centralizada na concepção dominante visando à aplicação de técnicas e métodos nos ambientes educativos (escola, fábrica, indústria e treinamentos teóricos / práticos associados a esses ambientes) que construam no ideário e na vivência prática (real) do estudante trabalhador, a reprodução do sistema capitalista, vivenciado no cotidiano dos sujeitos e naturalizado em suas relações de classe, quer na igreja, na escola, no ambiente social, nas fronteiras da convivência diária em que se imbricam as atividades humanas básicas. Fica, assim, sedimentada na base das relações de produção (do conhecimento, do trabalho e da realidade sócio educativa) a garantia da reprodução da dominação do capitalismo, aceitando e banalizando todas as 'práxis' individuais e coletivas, tornando-as o mais corriqueiras e habituais na vida dos sujeitos. Desse modo, o plano da realidade vivenciada pelos estudantes e trabalhadores confunde-se com a busca de uma vida em um mundo ideal, que só existe na dimensão real e verdadeira, para os detentores do capital e para aqueles que garantem a manutenção do sistema dominante.

Conforme Cunha, para se compreender a historicidade do ser social dos sujeitos, é necessária uma concretização da realidade e do contexto onde se produzem os sujeitos, ou nas suas palavras,

[...] a história, ao desnaturalizar esses elementos constituidores do ser social, que é ao mesmo tempo individual, ao fazer compreender a historicidade, a igualdade e a diversidade humana através dos seus conceitos, temas e teorias, gera reflexões sobre si e sobre o outro, suspensões de saberes, novas compreensões e possibilidades do estabelecimento de outras relações. Em suma uma possibilidade de migração da imaginação histórica para um nível de consciência racional, 'consciência histórica', sobre o sujeito, sua constituição e seus contextos (CUNHA, 2016)¹²⁷.

As classes são produtos inacabados do movimento histórico e social, oriundo da própria dinâmica do sistema capitalista; as classes (grupos sociais e as frações de

¹²⁷ Acesso em 10/10/2018, disponível em <http://simpohis2016.blogspot.com/p/jorge-cunha.html>.

classe ou subgrupos) e as lutas de classes¹²⁸ são um resultado das condições sócio econômicas, históricas e reais produzidas a partir do antagonismo existente entre o proletariado e a burguesia. Na medida em que a realidade econômica produzida pelos homens permitir que uma minoria se aproprie de grande parte daquilo que é produzido pela maioria trabalhadora, existirão as classes, a divisão da sociedade e a luta entre as mesmas. Segundo Marx (2017) existe um direito privado que fica duplicado – “um direito privado do proprietário e um direito privado do não proprietário”; a força dos interesses dominantes subjungando, através de um Estado imaterial que legisla e delibera, tão somente a favor da classe que se apodera do próprio Estado. Os sujeitos pertencerão às classes dominante (exploradores) ou dominados (explorados), resultado típico do modo de produção e das relações de base da sociedade construída a partir desse sistema. Portanto, a luta de uma classe com a outra é o produto de uma luta política, ideológica, filosófica e econômica, fundamental para garantir um mínimo de condições básicas para a manutenção da classe dos operários.

Em “Miséria da Filosofia”, Marx (2008) afirma que “uma classe oprimida é a condição vital de toda a sociedade fundada no antagonismo de classes”. Nesse debate, entendo que Castel identificou que a condição proletária representa uma situação de quase-exclusão do corpo social (2008, p.415). Anteriormente, cita Castel (2008), Auguste Comte ao discorrer sobre o proletário, usara a expressão de que “ele acampa na sociedade sem se encaixar”. Nos dias atuais o proletário (o operário industrial, o trabalhador do chão de fábrica, o assalariado do setor de serviços, o proletariado rural, os trabalhadores terceirizados, os assalariados da economia informal) permanece sendo a força de trabalho necessária e ainda indispensável no processo de industrialização, mas como em um pesadelo que perdura há quase duzentos anos, continua sentenciado a trabalhar para se reproduzir socialmente. No Brasil, parece que o operário deve permanecer em um albergue nos limites periféricos

¹²⁸Conforme Saviani (2007, p.155) a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes, configurando duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem.

da sociedade e viver na condição de inquilino do livre mercado. Ele somente tem o direito de viver e conviver como um albergado¹²⁹ no “lócus do capital”.

Severino apresenta contribuição nessa articulação existente entre a educação, a economia, a ideologia e a base da relação de produção e reprodução do sistema, quando manifesta que

[...] sem dúvida, a educação não é a alavanca da transformação social. No caso da sociedade brasileira, ainda sob o império da formação econômica capitalista, o núcleo substantivo de todas as relações sociais é a relação produtiva. Porém, a educação, como também outras formas de ação sociocultural, está diretamente relacionada com as condições da economia. É por isso que Gramsci (1976) sempre insistiu que nenhuma reforma intelectual e moral pode estar desligada da reforma econômica. [...] Porém, se a educação pode ser, como querem as teorias reprodutivistas, um elemento fundamental na reprodução de determinado sistema social, ela pode ser também elemento gerador de novas formas de concepções de mundo capazes de se contraporem à concepção de mundo dominante em determinado contexto sociocultural (SEVERINO, 2000)¹³⁰.

Observa-se o recorrente esforço em décadas para a manutenção do sistema de treinamento denominado técnico, através do sistema ‘S’ ou sistema fabril / industrial, no sentido de treinar a “mão de obra” dentro da indústria. Logo, são facultados os cursos rápidos, pontuais e com um modelo repetitivo de tarefas específicas, a fim de garantir ao sujeito a perspectiva de permanência no emprego (empregabilidade) e, concomitantemente, de propiciar ao empresário a possibilidade de auferir maiores vantagens econômicas devido a abundante força de trabalho de reserva. A existência dessa “massa” farta, multitarefa e treinada na maquinaria¹³¹, em

¹²⁹ Devido à crise econômica, muitas pessoas ficaram sem emprego, sem moradia e um lugar foi muito procurado no Japão. É o Net Café Nanmin, uma espécie de Lan House para sem teto. Nestes locais tem de tudo, inclusive chuveiros e cadeiras reclináveis para que os “refugiados” possam tirar um belo cochilo. Passar a noite é barato (100 ienes a hora, cerca de R\$ 1,70) e as cabines são privativas e ainda ganham o direito a refrigerantes. Ficam abertos 24 horas, 7 dias da semana; para os desempregados japoneses que não tem condições de arcar com os caros alugueis, continua sendo a opção mais barata, com tudo que precisam à disposição, sem contar que podem estar conectados à internet 24 horas por dia. Acesso em 07/09/2018, disponível em: <https://www.japaoemfoco.com/opcao-para-os-desabrigados-no-japao/> e <http://www.socialistamorena.com.br/os-caras-no-japao-que-moram-em-cibercafes/>

¹³⁰ Acesso em 22/04/2017 e disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000200010

¹³¹ [...] Na revolução industrial, entre o final do século XVIII e a primeira metade do XIX, aprofundou-se pela maquinaria, o processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. [...] o fenômeno da objetivação e da simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual (SAVIANI, 2007, p.158). Processo semelhante acontece nos últimos trinta anos com a introdução da informática, da automação industrial e eletrônica nos processos industriais, administrativos e comerciais em todo o mundo do capital globalizado.

grupos ou células de trabalho, garantirá a continuidade e a qualidade da produção e do produto, agregando mais valor e reduzindo os custos e as paradas na indústria. Ao trabalhador incorporado no modo produtivo, o interesse do capitalista aponta para uma capacitação ou qualificação, manifestando o controle absoluto, salário de subsistência e reposição imediata, uma vez que a existência da massa de reserva assola como um simulacro a vida dos vivos. Com relação àquele trabalhador que será integrado, o empresário deseja encontrar rápida e facilmente um sujeito qualificado adequadamente. Na indústria ele quer comandar um trabalhador especialista; concomitantemente, quando vai ao “mercado de trabalho” ele busca um trabalhador versátil. Evidencia-se assim a manifestação de um paradoxo entre a acentuada universalização da produção social e a individualização dos sistemas de trabalho compartimentados.

A divisão do trabalho e a propriedade privada, segundo Marx (2012), são termos idênticos: um diz em relação à exploração do trabalho escravo a mesma coisa que o outro diz em relação ao produto da exploração do trabalho escravo. As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um estranhamento¹³² entre o trabalhador e o trabalho, pois aquele já não se reconhece nesse. O desenvolvimento da ação na elaboração das mercadorias ou produtos, se incrementa dentro de um ambiente que é do capitalista e entre objetos (ou artigos) que são suas posses. Logo, o capitalista, o dono da fábrica, da indústria ou da empresa, enxerga na força de trabalho do trabalhador, uma simples matéria prima ou insumo, que será incorporado, dissolvido ou absorvido na aparência da coisa-produto final. O trabalhador não se reconhece naquele objeto produzido, uma vez que participa somente de uma fase ou etapa da produção ou porque a sua força de trabalho foi abduzida (metamorfoseada) para dentro (o interior) da mercadoria. O trabalhador ao ser compelido a vender a sua força de trabalho, como condição necessária a sua subsistência material, fica imediatamente distante daquilo que produz e em que incorporou o seu tempo e o seu trabalho social. Logo, ocorre o estranhamento e Marx explicitou que

¹³²“No trabalhador existe, portanto, subjetivamente que o capital é o homem totalmente perdido de si, tal como no capital existe objetivamente que o trabalho é o homem perdido de si. Mas o *trabalhador* tem a infelicidade de ser um capital *vivo* e, portanto, *que tem necessidades*, que perde os seus juros e com isso a sua existência em cada momento em que não trabalha. Como capital, o *valor* do trabalhador sobe segundo procura e oferta e, também *fisicamente*, a sua *existência*, a sua *vida*, se torna e é sabida como oferta de *mercadoria* tal como qualquer outra mercadoria” (MARX, 2015, p.323).

[...] o processo de trabalho, quando ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos característicos; primeiro, o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence o seu trabalho. Depois, o produto é propriedade do capitalista, não de seu produtor, o trabalhador (MARX, 2014, p.219).

Com o aumento do treinamento técnico para os operários e os cursos rápidos de “qualificação ou capacitação”, fica garantida a possibilidade de um contingente extra de mão de obra de reserva, ainda que a lógica de compartimentar esse conhecimento faça com que o trabalhador desconheça o processo de produção como um todo, causando assim o seu estranhamento em relação à mercadoria ou ao produto do seu trabalho. Devo destacar que na sociedade burguesa, “a mercadoria, que a princípio se manifesta como objeto exterior ou como coisa banal, desempenha na economia capitalista a função de sujeito mistificado e mistificador, cujo movimento real cria o sistema capitalista” (KOSIK, 1976, p.182). Portanto, é mister compreender que no capitalismo, a educação (escolarização) e o trabalho humano são tratados como mercadorias e, assim, tanto um como o outro são controlados pelos setores privados. O trabalho seja agroindustrial, comercial, industrial ou no setor de serviços fica restrito, conduzido e monitorado pela máquina administrativa colocada a serviço do capital – supervisionada pelas direções, gerências e chefias em seus diversos escalões e níveis. A força de trabalho pode ser explorada (expropriada) pelo modo de produção capitalista que tudo vê, controla e engendra, seja regionalmente, dentro dos países, ou internacionalmente através da denominada globalização¹³³. A educação passa a integrar e cumprir suas atribuições dentro da sociedade do capital, de um lado fornecendo a qualificação básica necessária aos operários para à dinâmica requerida pela economia, e de outro, engendrando a constituição de grupos qualificados (de alto nível), bem como de sistematizações e metodologias que proporcionem o controle ideológico à gestão privada e ao poder político do Estado.

¹³³ Destaco a importante contribuição de Marx & Engels (1848) afirmando que “pela exploração do mercado mundial, a burguesia tornou cosmopolita a produção e o consumo de todos os países. Para grande pesar dos reacionários, retirou da indústria sua base nacional. As antigas indústrias nacionais foram aniquiladas e ainda continuam nos dias de hoje. São suplantadas por novas indústrias cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para toadas as nações civilizadas: essas indústrias não empregam mais matérias-primas locais, mas provenientes das mais longínquas regiões, e seus produtos acabados não são mãos consumidos *in loco*, mas em todas as partes do mundo, ao mesmo tempo (MARX & ENGELS, 2012, p29-30).

Nessa lógica que circunda a relação capital – poder – trabalho, tipificando correlações tanto nebulosas quanto realimentadas intrinsecamente, fica evidenciado o que afirmaram Capra e Luisi (2014, p.482), que “[...] o mercado global é, na verdade, uma rede de máquinas programadas de acordo com o princípio fundamental: ganhar dinheiro deve ter procedência sobre qualquer outro valor humano”. No entanto, os valores humanos podem mudar; a questão crítica não é a tecnologia, mas a ética e a política. Marx já expôs que “o movimento do capital não tem limites” e que “as mercadorias (como valores de uso) não são objetivo final das operações mercantis do capitalista [...] seu objetivo final é o dinheiro” (MARX, 2014, p. 183). Por sua vez, Harvey explicitou que “o capital é o sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades capitalistas, espalhando-se, às vezes como um filete e outras vezes como uma inundação, em cada canto e recanto do mundo habitado” (2011, p.07). Por mais que os trabalhadores avancem na sua luta pela posse dos meios de produção, no sistema capitalista, inexistirá respeito pela dignidade do ser humano enquanto prevalecer a propriedade humana (o controle e a exploração da força de trabalho).

Nos Cadernos de Paris (1844), Marx (2015, p.203) afirmou que “a existência do dinheiro como metal precioso é apenas a expressão oficial e palpável da alma-moeda que anima todos os elementos da produção e todos os movimentos da sociedade burguesa”. Como consequência histórica da dinâmica do sistema capitalista, Kotler (2015) enumera quatorze deficiências vinculadas a esse sistema e entre as quais posso destacar:

[...] propõe poucas soluções, ou praticamente nenhuma, para a pobreza persistente; gera crescente nível de desigualdade e renda; não cobra das empresas os custos sociais totais de suas atividades; deixa de pagar um salário digno a bilhões de trabalhadores; poderá não propiciar quantidade suficiente de empregos humanos, em face da crescente automatização; permite que os políticos e os interesses comerciais colaborem para subverter os interesses econômicos da maioria dos cidadãos; explora o meio ambiente e os recursos naturais na ausência de regulamentação; cria ciclos econômicos e instabilidade na economia (KOTLER, 2015, p.22-23).

Na realidade, todas essas vertentes expostas por Kotler já haviam sido previstas e denunciadas de outra forma por Marx. O crescimento exponencial da desigualdade social, o desemprego maciço e a flutuação periódica e acerbada dos ciclos econômicos cada vez menos espaçados, conduz a sociedade a um estado de alerta e insegurança. A humanidade produz riqueza suficiente para garantir o bem

estar da maioria dos sujeitos, mas a concentração de riquezas nas mãos de poucos, traz como consequência que 13% da população mundial ainda viva em extrema pobreza e que 800 milhões passem fome¹³⁴. Nessa linha de pensamento, concordo com Wallerstein (2001) quando ele denuncia que o fim do ciclo histórico do capitalismo esteja se avizinando; esse autor apresenta uma análise da atual etapa histórica vivida pelo capitalismo e descreve que esse sistema estaria com o ponto de estabilidade sofrendo seríssimos riscos. Ele aponta que

[...] três contradições básicas, cujo peso crescente determina as perspectivas futuras do capitalismo histórico. Elas são o dilema da acumulação, o dilema da legitimação política e o dilema da agenda cultural (Ibidem, 2001, p.121).

Cada um desses impasses presentes desde o início do sistema, avança e se aproxima de um ponto de inflexão, ou seja, de uma borda ou fronteira limítrofe, onde os ajustes demandantes para o retorno ao equilíbrio, serão onerosos demais do ponto de vista do capitalismo. No dilema da acumulação, existe “a tentativa dos capitalistas de conseguir monopólios, pois quanto maior o grau da monopolização, maior a possibilidade de alargar a margem que separa os custos totais de produção e os preços efetivos de vendas” (ibidem, p.122). Acontece que os próprios mercados são antimonopolistas, pois os fabricantes, industriais e comerciantes, obtêm supremacias passageiras uns sobre os outros. Esse canibalismo capitalista é próprio do sistema e revela a tentativa de todos permanecerem no processo epicentral de acumulação. Como esse ciclo de ampliação contínua e sistemática tem duração provisória, os fabricantes, empresários ou industriais, são impelidos a avançar adiante sobre o mercado para manter ou conquistar o triunfo capitalista. Wallerstein afirma que “eles avançam sobre o Estado, que é concretíssimo como instituição e buscam ‘os costumes’ que são uma instituição amorfa mas real” (Ibidem, p. 122).

Através do controle exercido pela iniciativa privada no Estado, existe a tentativa pelos empresários do controle e manipulação da legislação, embora essa seja limitada pelas fronteiras físicas e que, esse mesmo Estado possa sofrer pressões políticas, econômicas, sociais e outras, de toda ordem, dimensão e de grupos com interesses antagônicos. Mas aqui reside um fator inconstante pois os Estados transmutam muito

¹³⁴ Disponível em <https://nacoesunidas.org/onu-divulga-1o-relatorio-de-acompanhamento-dos-objetivos-do-desenvolvimento-sustentavel/>, acesso em 05/07/2017.

devido as incidências do mercado globalizado, do desequilíbrio de comando – variantes do poder e a sua própria conjuntura interna face ao sistema político. Por outro lado a adoção de uma ideologia mistificadora, impregnada pela publicidade e massificação da construção de um complexo de padrões constituídos sistematicamente na história, através de entidades legitimadoras de hegemonia; aquilo que Wallerstein atribuiu a sociedade de consumo–“a necessidade de adquirir certos tipos (e não outros) de objetos materiais é uma criação social da civilização capitalista” (2001, p. 124). E assegura ainda que

[...] sobre esse fundamento conjunto específicos de produtores podem desenvolver argumentos para persuadir grandes grupos de compradores a comprar tipos específicos de produtos. Este é um elemento-chave da capacidade de estabelecer monopólios relativos. [...] as transações econômicas reais na economia-mundo capitalista têm dependido, muito mais do que se pensa, dos vínculos de comunidade e domicílio, de familiaridade e de confiança (Ibidem, p.124).

Assim, os empresários, os industriais e comerciantes necessitam atuar na possibilidade de alterar o Estado via legislação e os costumes, ou nas práticas de proximidades realizadas a partir de relações vinculantes entre determinados grupos e conglomerados locais, regionais, nacionais ou até mesmo internacionais. Os controladores do poder preconizam que, nas atuais circunstâncias, é necessário a reforma na previdência, o retrocesso ou a extinção da legislação que protege os trabalhadores, a supressão ou uma radical diminuição nos gastos sociais, a retomada enérgica das privatizações e a manutenção histórica da pequena taxaço e tributos sobre as grandes fortunas. Porque não iriam preconizar mudanças no ensino (na educação) e na legislação que o orienta e disciplina? Para os trabalhadores, o Estado sob a tutela do capital, trabalha quase como um inimigo, embora constantemente seja reafirmada a sua neutralidade, quer seja pelos discursos ou através da naturalização da ideologia burguesa. O Estado configura-se assim como uma intervenção que, juntamente com outras mediações que agregam a ordem capitalista, se realiza na dimensão de perpetuar a expropriação do trabalho (mais valia) e o comando estrutural, verticalizado (centralizado) e alienado das metamorfoses sociais humanas.

A desigualdade social¹³⁵ crescente que garante a somente 1% da população a primazia e o estatuto de pleno acesso a totalidade dos bens materiais - 1% da população mundial, aqueles que têm um patrimônio avaliado em 760.000 dólares (2,96 milhões de reais), possuem tanto dinheiro líquido e investido quanto os outros 99% restantes da população mundial; nas questões políticas se concentram temores e acirram os ânimos em termos de eminentes conflitos armados, entre vários países e diferentes regiões do planeta. Ao observar e comparar cada uma dessas realidades, verifico que eles dialogam entre si e convergem à suspeição de que o sistema capitalista possa caminhar para um situação insustentável, não somente para a vida humana como para o planeta como um todo.

Marx & Engels denunciaram no Manifesto do Partido Comunista em 1848, que “a história de toda a sociedade até nossos dias é a história da luta de classes” (2012, p.23) e que “toda luta de classes é uma luta política” (2012, p.39). Ocorre que a história da humanidade foi acelerada no ritmo da necessidade burguesa, do padrão produtivo imposto pelas Revoluções Industriais ou vítima da expansão neoliberal e sua globalização galopante, registrando, em nosso continente, como discorreu Antunes que

[...] o continente latino americano nasceu sob a égide do trabalho; na fase pré-colonial o trabalho coletivo era a base da produção, e, no fim do século XV, com o início de um grande processo de colonização, que se demarca a história do trabalho no continente. Nos países do capitalismo central houve uma transição mais que secular, entre o artesanato, a manufatura e a grande indústria, enquanto que na América Latina esse avanço foi muito rápido entre o trabalho rural ou a escravidão africana / indígena, para novas formas de trabalho assalariado industrial. Aqui desconhecemos a vigência do sistema feudal (ANTUNES, 2011, p.19).

Nesse movimento antagônico, Galeano denunciou que o ímpeto do capital industrial, da concentração da riqueza e da desigualdade social, conduziria o capitalismo à própria destruição, pois:

[...] o sistema é muito racional do ponto de vista de seus donos estrangeiros e de nossa burguesia comissionista, que vendeu a alma ao diabo por um

¹³⁵ http://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/13/economia/1444760736_267255.html, acesso em 12/05/2017 - no Brasil, a renda média doméstica triplicou entre 2000 e 2014, aumentando de 8.000 dólares por adultos para 23.400, segundo o relatório. A desigualdade, no entanto, ainda persiste no país que possui um padrão educativo desproporcional e a presença de um setor formal e outro informal da economia, aponta o relatório.

preço que deixaria Fausto¹³⁶ envergonhado. [...] até a industrialização, dependente e tardia, que comodamente coexiste com o latifúndio e as estruturas da desigualdade, contribui para semear o desemprego, em vez de ajudar a resolvê-lo. Alastra-se a pobreza e se concentra a riqueza nesta região de imensas legiões de braços cruzados que se multiplicam sem parar. Novas fábricas se estabelecem nos polos privilegiados do desenvolvimento – São Paulo, Buenos Aires, Cidade do México – e cada vez menos mão de obra elas necessitam. O sistema não previu este pequeno incômodo: o que sobra é gente. E gente se reproduz. Faz-se o amor com entusiasmo e sem precauções [...] o sistema vomita homens (GALEANO, 2015, p. 21).

Como é possível (ou será possível) recompor ou reconstruir as trajetórias de vida dos sujeitos, dentro da correlação capital e trabalho, concatenadas nos conflitos históricos existentes na economia, nos mercados, na política, na composição das forças dentro das relações sociais e nas correlações internas e externas entre os Estados? Em que dimensão e em que tipo de sistema, pertencente à dinâmica e à trajetória escola ⇔ trabalho, o ser humano poderá habitar para recompor sua trajetória como ser consciente e histórico? Quem irá garantir as condições para que ele reestabeleça as reais fronteiras da convivências, senão os próprios sujeitos – autônomos e conscientes-, enquanto emancipados histórica e socialmente?

No Brasil, essa dinâmica relacional entre a educação e o trabalho, sobressai e está registrada em várias oportunidades; ela aparece atrelada sempre ao movimento do capital agrário e industrial e reflete o domínio e os interesses da burguesia, do Brasil agro rural, do empresariado nacional e internacional, demarcando sinais claros ou difusos, da ideologia dominante, em acordo com o período sócio histórico ao qual represente. Em 2016, Bordignon registrou que o fluxo imigratório na região da cidade de Chapecó, oeste do Estado de Santa Catarina, estava predominantemente associado à possibilidade de trabalho. Entre 4.000 a 6.000 sujeitos chegaram na

¹³⁶Conforme Mário Corso e Diana Lichtenstein Corso, o mito de Fausto firmou-se como um mito moderno; nele o homem estaria disposto a perder-se para saber, para dominar a natureza e conhecer os segredos do universo. Ele representa o anseio humano pelo poder e pelo saber e também que saber é poder. Nos primeiros movimentos, quando do surgimento do mito, Fausto buscava só uma vida melhor, facilidades e riquezas, é a literatura que o vai espiritualizando, fazendo com que busque mais a ciência dos que os prazeres terrenos. [...] A lenda de Fausto se dá no mesmo momento do nascimento da imprensa, quando os primeiros livros a preços populares começam a circular. Graças também às insistências educacionais de Lutero, criou-se um público leitor na Alemanha. Um dos populares livros desta época, que é o grande responsável pela difusão do mito, é o *Faustbuch* (Livro de Fausto), a primeira versão conhecida é de 1587. Este primeiro Fausto que conhecemos é anônimo e suas sucessivas reimpressões vão aprimorando o mito, cada editor o aumentava ou ajustava conforme seu gosto, são conhecidas inúmeras versões diferentes que chegaram a circular naquela época. Disponível em <http://www.marioedianacorso.com/o-mito-de-fausto>, acesso em 26/03/2018.

região aceitando executar o trabalho que os brasileiros declinam. A autora apontou que:

[...] Essas pessoas vieram atraídas pelo trabalho nas empresas do Oeste do estado, voltado principalmente a frigoríficos e a agroindústrias, responsáveis pelo maior movimento da economia regional. Os haitianos formam um contingente populacional exercendo a mão de obra necessária para suprir a lacuna laboral existente nessas empresas. Sobram vagas, menciona-se no depoimento dos empresários, cujo trabalho os brasileiros não querem mais executar, por vários motivos, dentre eles o aumento da escolaridade, a capacitação qualificada na região e a diminuição no número de filhos nas famílias. [...] Chegando os imigrantes haitianos para o trabalho e apoiados numa política para permanência em serviço, é levantada a demanda de necessidade de comunicação e de capacitação para trabalhos diferentes daqueles que realizavam em seu país de origem. O domínio da língua portuguesa é uma barreira para muitos haitianos que residem em Chapecó e região. Em contato com empresas que mais empregam estrangeiros, encontramos projetos de ensino de língua portuguesa sendo desenvolvidos com ajuda de voluntários, a exemplo de algumas empresas que ministram aulas de português para os imigrantes haitianos. O nível de escolaridade é baixo. Poucos completaram o ensino fundamental e o ensino médio (BORDIGNON, 2016, p.85).

Na dinâmica associada ao trabalho, condição natural e primeira do ser humano, entrelaça-se imediatamente à educação; tanto a escolarização formal, como aquela voltada aos interesses do capital, que inclui os denominados cursos “técnicos” de curta duração, cursos de qualificação ou capacitação que geralmente são oferecidos em até 200 horas aulas e, em horários para além do turno de trabalho; ou seja, o trabalhador após cumprir uma jornada diária de trabalho, entre oito e dez horas, permanece no local ou vai até uma sede para receber o treinamento prático essencial a sua função. No topo da indústria de alta tecnologia, são importadas as máquinas e os sistemas de controle, automação e informatização, bem como as pessoas que são os ‘cérebros’ pensantes que comandam, supervisionam, interferem, realizam manutenção e acrescentam performance ao sistema. Desse modo, o capital assiste a roda girar continuamente, ou seja, existe a acumulação da mais valia através da modernização, intensificação e extração do sangue-dinheiro, seja do trabalhador altamente qualificado, quer seja de suas máquinas tecnologicamente abarcadas para funcionar vinte e quatro horas dia de trabalho. Na outra ponta da pirâmide social, Momo e Bógus (2014) registraram que, entre os anos de 2008 e 2013, houve um aumento de 60% nos vistos de trabalho emitidos para profissionais estrangeiros. E que

Trata-se, basicamente, de uma imigração qualificada e formada principalmente por engenheiros da indústria química, óleo e gás e também por trabalhadores especializados em inovação tecnológica. A maior parte é composta por homens (89,5%), com nível superior (54,4%) e, de acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (2013), o Brasil tem atraído cada vez mais estrangeiros para trabalhar no país. [...]A principal cidade de destino desses imigrantes é São Paulo, por ser o maior parque industrial do país. É em São Paulo que se concentram 51,1% dos estrangeiros residentes no país. O que chama a atenção é o aumento de imigrantes italianos, espanhóis e portugueses no Brasil. Desde 2009, o aumento do fluxo de imigrantes de Portugal cresceu 200% seguido pelos espanhóis com o segundo maior crescimento, embora não represente o segundo maior volume de imigrantes, que pertence aos americanos. Segundo estudiosos dos movimentos migratórios, este fato é devido ao agravamento da crise financeira internacional que causou uma grave recessão nas economias do Sul da Europa e também por uma melhor adaptação que alguns imigrantes possuem para trabalhar no Brasil, ao contrário de outras nacionalidades, onde a língua juntamente com os laços econômicos e culturais, constituem fatores importantes. Esses profissionais possuem um nível educacional elevado; 86% têm pelo menos o nível superior e a entrada de estrangeiros com grau de mestrado ou doutorado aumentou dez vezes de 2009 a 2013.¹³⁷

Evidenciam-se nas citações acima, os contrastes existentes entre uma região que concentra praticamente a metade do Produto Interno Bruto e outra que, embora se destaque por ser agroindustrial, está localizada no oeste de SC. Uma representa a perspectiva de acesso para um grupo seletivo de imigrantes – escolarizados, com alta especialização, detentores de uma elevada bagagem cultural, ao lado brilhante da pirâmide brasileira (embora esta também super produza riqueza e miséria), enquanto a outra região recebe os imigrantes refugiados (Haiti, Congo, Senegal, Nigéria), que, sem dominar a língua portuguesa, e mesmo que possuam formação, aceitam se empregar em trabalhos, nos quais os brasileiros não aceitam mais realizar executar, seja pelo aumento da escolaridade, pela capacitação qualificada na região e a diminuição no número de filhos nas famílias.

Ciavatta afirma que é possível identificar-se a educação pelo trabalho, como um dos movimentos de política educacional na história da educação brasileira. A autora refere que se trata de “um movimento do Estado e da sociedade civil que, primeiro, respondia aos sentimentos morais e religiosos da época e, depois, às necessidades nacionais da indústria nascente” (CIAVATTA, 2009, p.175). Nesse imbricamento de interesses difusos e conflitantes, importa aos sujeitos que o projeto de escola providencie em atender aos interesses individuais e coletivos de um grupo,

¹³⁷ Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/22561/16367> acesso em 24/04/2017.

subgrupo ou de todo o conjunto da comunidade; a escola deve operar como catalizadora dos problemas reais e concretos e tentar propiciar um projeto que transforme as práticas e vivências dos sujeitos em condições de apropriação, s e reaprendizado possibilitando uma nova práxis existencial ao coletivo ou a sua comunidade. Severino (2006) explicitou que

[...] a escola se dá como o lugar do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. [...] Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores, para a concretização dos seus fins, de outro os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significado como mediação da humanização dos educandos. Estes encontram na escola um dos espaços privilegiados para a vivificação e a efetivação de seu projeto (SEVERINO. 2006, p.314).

No momento em que existiu uma (nova) proposta de reestruturação do Ensino Médio ¹³⁸ brasileiro (Medida Provisória nº 746/2016) ¹³⁹, sendo sancionada em 16/02/2017 pelo Presidente da República ¹⁴⁰, torna-se importante o resgate e a busca de possíveis aproximações e/ou contradições com aquele conjunto de leis e reformas que foram propostas e regularam um recente período histórico no Estado Brasileiro – o período (01/01/1995 a 31/12/2002) neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso. Importa-se aqui com os movimentos de inclusão ou exclusão do Ensino Profissional (técnico), uma vez que essa pesquisa ocorre nessa dimensão.

Naquilo que engloba a Educação Técnica e Profissional, o texto da LDBEN instituído pela Medida Provisória nº 746 ¹⁴¹(LDBEN), discorre que, “a critério dos sistemas de ensino”, a oferta de formação técnica e profissional considerará “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”. Torna-se necessário explicitar que na Educação Profissional, há uma diferença primordial entre formação técnica e qualificação, capacitação ou preparação

¹³⁸ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39571>, acesso em 24/11/2016.

¹³⁹ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/camara-conclui-votacao-e-mp-da-reforma-do-ensino-medio-vai-ao-senado>

¹⁴⁰ <http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=553876> e <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf> acesso em 24/04/2017.

¹⁴¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/39621-publicada-a-medida-provisoria-que-reformula-o-ensino-medio> acesso em 24/04/2017 e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 acesso em 10/12/2017.

para o trabalho. Para a SETEC - MEC, os cursos de qualificação profissional têm como foco uma formação específica, que possuem – no caso dos cursos oferecidos pelo PRONATEC¹⁴², carga horária mínima de 160 horas e duração média de 200 horas, abrangendo o tempo de três meses. No Ensino Técnico existe um objetivo na compreensão dos processos de contínua melhoria nos setores de produção e de serviços, além de propiciar aos estudantes o emprego de novas técnicas e tecnologias usuais no mundo do trabalho.

Sob a vigência do decreto nº 2.208¹⁴³, de 17/04/1997, foram reinseridas duas possibilidades que habitaram o processo educativo no período neoliberal do governo FHC; a saber, primeiro a formação técnica e profissional, como um itinerário formativo específico desprendido da formação geral de nível médio, possibilitando o término das modalidades concomitantes e integradas; e, a seguir, a possibilidade da formação profissional ocorrer por programas de qualificação, reprofissionalização ou capacitação para o trabalho, com certificados intermediários, o que pulveriza e esvazia mais ainda a formação dos jovens e adultos trabalhadores. Se existe a intenção de emancipar e preparar o sujeito para a compreensão de mundo (inclusive o do trabalho), é insuficiente prepará-lo, sistematicamente, de modo parcial, truncado, com conhecimentos técnicos específicos ou gerais rotineiros, objetivando a utilização desse sujeito como mais um objeto de segmentação (homem máquina), dentro de um amplo modo fracionário de produção industrial. O sujeito trabalhará em uma célula, equipe, ou linha de produção, desconhecendo muitas vezes, as pessoas que estão naquele processo, o produto ou a mercadoria resultante, ou mesmo a sequência de fabricação. Devido ao fato do trabalhador ser transformado em um número na organização do trabalho, ele só reconhecerá os seus números pares ou ímpares que estiverem nas proximidades de sua área ou delimitação de espaço fabril.

Nesse aspecto, incorre-se no eventual retorno ao modelo adotado pelas indústrias e empresas dentro do denominado Sistema S. Resgato um fato histórico recente na Educação Profissional, que trouxe consequências prejudiciais aos

¹⁴²O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) do Governo Federal tem como objetivo oferecer cursos de educação profissional a estudantes, trabalhadores diversos, pessoas com deficiência e beneficiários dos programas federais de transferência de renda; é parte de uma estratégia de desenvolvimento, em escala nacional, que busca integrar a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade, constituindo-se em um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, de inclusão e de promoção do exercício da cidadania (SETEC, MEC, <http://pronatec.mec.gov.br/> acesso em 25/03/2014).

¹⁴³http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm acesso em 25/11/2016.

estudantes no período em que o ensino técnico foi separado da educação geral, na modalidade de cursos concomitantes – o estudante realizava dois cursos separados, em uma escola ou até mesmo em duas escolas diferentes; o estudante possuía duas matrículas e os projetos pedagógicos não estabeleciam uma proposição de continuidade ou interdependência entre si, isolando totalmente o Ensino Médio da parte profissional; é necessário observar todo o decreto lei 2.208 (de 17/04/1997)¹⁴⁴ e em especial alguns artigos, como o 4º e o 5º. Destaco o testemunho dos sujeitos 55 (2006) e de 04 (1987) sobre a importância do ensino médio integrado, não somente pelo conhecimento técnico, mas pela formação humana, por agregar experiências na fase de adolescência e possibilitar vivências diferenciadas:

[...] o ambiente na escola era muito bom entre os colegas e eu fiz muitos amigos no CTISM. Claro que a gente teve algumas desavenças com professores mais velhos e estudantes tão jovens ... mas hoje em dia sou um grande defensor do ensino médio integrado, pois além da profissão agrega um diferencial, um amadurecimento muito bom” (SUJEITO 55, 2018).

“[...] a graduação hoje passou a ser um pré-requisito; eu acredito que as escolas deveriam ser profissionalizantes, pois com o ensino médio a pessoa sai sem subsídio; todas as escolas deveriam ser um centro integrado técnico, um ensino médio integrado, nessa fase de adolescência faz parte da formação cultural da pessoa e fica para vida toda. Mais do que indicaria, meus dois irmãos e inclusive o meu sobrinho realizaram a educação profissional (integrada) aqui no CTISM” (SUJEITO 04, 1987).

Na contramão da perspectiva detalhada acima, o Artigo 4º desse Decreto Lei explicitava que a Educação Profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. Esse Artigo liberava, por exemplo, o sistema S a implementar todo e qualquer tipo de curso técnico sem estar vinculado a uma regulamentação ou itinerário curricular, seja horizontal ou vertical, que possibilitasse o crescimento integral do trabalhador, agregando os seus conhecimentos práticos do mundo (mercado) do trabalho aos conhecimentos teóricos disponibilizados em uma Educação Básica regular obrigatória

¹⁴⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm, acesso em 05/01/2017.

(quer fosse do nível fundamental ou de Ensino Médio). É o braço do Estado atuando com uma procuração da sociedade civil em favor das leis do mercado e da classe dominante.

Nesse movimento, o próprio governo e o sistema de ensino adotado afastavam o adulto jovem trabalhador da possibilidade de, paulatinamente, avançar formalmente na construção do seu currículo escolar. Com isto, garantia a exclusão de acesso a possíveis postos melhores no denominado “mercado de trabalho” devido às exigências próprias do mesmo, posto que o cidadão (sujeito) não apresentava a qualificação necessária à ascensão devido à sua precária escolaridade.

Para Frigotto (2004, p. 182), o conceito de mercado ou mercado de trabalho é altamente banalizado pela ideologia do liberalismo econômico. É frequente ouvirmos ou lermos na imprensa que o “mercado está nervoso, tenso ou deprimido”. O mercado é personificado. Como afirmou o sujeito 54 (2000) *“eu tento não levar nada do trabalho para casa, o mercado está sempre nervoso, mas tu estás nervoso? Eu não quero adoecer, pois a culpa não é minha ... (SUJEITO 54,2018)”*. Esconde-se que o “mercado de trabalho” resulta de relações sociais, relações de força e de poder vinculados a interesses de grupos hegemônicos e frações das classes sociais. Hermida (2012) registrou o momento histórico do final da década de 1990, afirmando que

[...] a proposta para a educação dos governos de FHC teve como princípio determinante a estreita relação ciência – capital que é quem determina a natureza das políticas educacionais. Na concepção educativa do governo, a escola passa a ser o local social privilegiado da formação do novo homem para uma nova cultura, isto é, a cultura urbano-industrial que tem na organização do mundo do trabalho e do capital um dos seus principais determinantes. O caráter minimalista da nova LDBEN, o papel do Estado na universalização da educação nacional, as contradições e os mitos existentes já citados caracterizam a proposta educacional do governo de FHC como neoliberal, pois teve como princípio determinante a estreita relação ciência-capital. Resumidamente, pode-se afirmar que nessa nova conjuntura a função da instituição escolar é a formação de contingentes de indivíduos, a partir do desenvolvimento das competências que lhes permitam inserir-se nos processos produtivos exigidos pela modalidade de trabalho simples. Nesta perspectiva, a educação desempenha um papel duplo no processo de produção e de expropriação do valor excedente, ou seja, dos ganhos econômicos (HERMIDA, 2012, p.1449).

É importante observar nesse movimento que “a cultura é indissociável do processo de produção, entendido este, em sentido supremo, como produção da existência em geral” (VIEIRA PINTO, 1969, p.123). Dessa maneira, mediante a

concepção do governo da possibilidade da escola ser o lócus de formação do novo homem para uma nova cultura, ocorre uma dupla preocupação e estranhamento ao trabalhador em educação (professor): no sistema capitalista o ser humano se produz através da sua interação com a natureza para preservação da vida humana e é pela sua evolução intelectual que avança na sua capacidade de discernimento e de pensamento; simultaneamente, ocorre a produção dos meios materiais que irão garantir a sua sobrevivência e de sua família. Vieira Pinto adverte nesse sentido que

[...] a cultura existente em cada momento histórico sob a forma de ideias gerais, de teorias sobre a realidade e de objetos fabricados de acordo com a técnica então conhecida é absorvida pela geração presente, [...] e neste sentido a cultura é um bem de consumo, que a sociedade obrigatoriamente, mediante a educação, distribui a seus membros. [...] mas, por outro lado, sendo o acervo de conhecimentos e de instrumentos que vão permitir a exploração coletiva do mundo pelo homem, revela-se claramente um bem de produção, um meio de operar sobre a natureza, uma força social a serviço da sobrevivência do indivíduo e da espécie (VIEIRA PINTO, 1969, p.124).

Logo, a manifestação da cultura nessas duas concepções se correlacionam intimamente à própria existência da humanidade e ao desenvolvimento da sociedade que ele engendra. Quando observo essa dinâmica aplicada à Educação Profissional e ao trabalho, no sistema capitalista, parece ficar bem determinado ou estabelecido o tipo de acesso à cultura (logo à educação) que os grupos ou classes terão. Se um pequeno grupo possui acesso à cultura como uma totalidade de possibilidades e opções diversificadas, a maioria fica restrita ao trabalho repetitivo e destinada a operacionalizar a produção de bens e mercadorias ou a prestação de serviços. Assim, existe uma clara divisão na apropriação do processo educativo (que levará e facilitará a compreensão e a naturalização da necessidade da divisão do trabalho, algo exposto como genuíno) como uma extensão do momento e das finalidades sociais. O governo (na condição de Estado) legaliza e normatiza essa intenção como lei, interferindo nas possibilidades e no modo de produção do ser social, como sujeito, uma vez que as suas possibilidades de expansão junto as fronteiras da convivência se encontram delimitadas legalmente ou previamente limitadas pela barreira socioeconômica.

Dessa forma, o sujeito está sendo conformado (física, moral, filosófica, social e economicamente) para enquadrar sua existência dentro de um padrão sociológico (engessamento capitalista) proposto pelo seu País ou Estado que representa o projeto da classe dominante e proprietária do capital, seja ele interno, externo ou ambos.

Surge, então, no âmbito da Educação Profissional (técnica) aquilo que Lima Filho (2003) denominou de “A Desescolarização da Escola” pois se de um lado existe a separação conceitual e prática entre a educação geral e a Educação Profissional, por outro, se propicia gradualmente o movimento de desvinculação daquela tradicional escola técnica de sua identidade histórica. Repete-se, então, a aproximação da Educação Profissional aos interesses e às práticas empresariais, seja pela existência da oferta preferencial de cursos privados e não formais, seja pela absorção do regramento, da estrutura enxuta das fábricas e das práticas comuns no “mercado de trabalho” e no mundo dos negócios, distanciando a escola técnica da sua identidade histórica e conferindo-lhe uma identidade empresarial.

Ao isolar as características estritamente técnicas de uma educação politécnica (integrada e emancipatória), a escola vê-se obrigada a perseguir uma maior capacidade produtiva dos trabalhadores em potencial. Concomitantemente, a educação não integrada, ajuda a pulverizar e a despolitizar as relações de e entre as classes, marcadamente diferenciadas no processo de produção. Possibilita-se manter, aprofundar e prolongar as diferenciadas condições socioeconômicas, políticas, filosóficas, garantindo pelo trabalho alienado, a expropriação (mais valia), o estranhamento (o não auto reconhecimento no trabalho) e o fetichismo (a impossibilidade de garantia de condições mínimas de uma vida digna). A proposta do governo federal vinculou educação e desenvolvimento - progresso; as instituições escolares passam a desempenhar a formação de recursos humanos (o que caracteriza na realidade um investimento na força de trabalho e no exército industrial de reserva). Portanto, a educação atrela-se no objetivo da reprodução socioeducativa das formas econômico-sociais capitalistas, notadamente características de países periféricos dependentes do capital imperialismo. Nesse debate, Hypólito apresenta uma importante contribuição, quando afirma que

[...] as políticas curriculares desenvolvidas no contexto da globalização e do neoliberalismo que têm orientado as ações do Estado no campo educacional, como forma de regulação social. Essas políticas produzem efeitos importantes para o campo educacional, com ênfase no currículo, na gestão e no trabalho docente. Por meio de estratégias de avaliação, tipicamente gerencialistas, o Estado tem obtido êxito na padronização curricular, na implantação de políticas de formação docente e na submissão da escola e da educação aos interesses do mercado. Os modos de gestão, insistentemente mostrados como a solução para a educação, chegam às escolas como formas estranhas de administração e a cada dia mais se mostram ineficientes para enfrentar os problemas escolares. Contudo, essas políticas de regulação

continuam sendo a tônica das políticas de Estado para a educação (HYPÓLITO, 2010, p. 1337).

Entre as ações referenciadas encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o TEC NEP, que é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE e o Acordo¹⁴⁵ com o Sistema S:

Em 2008 foi firmado um acordo histórico entre o governo federal e quatro entidades que compõem o Sistema S - Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SESC). O acordo prevê que as entidades estabeleçam um programa de comprometimento de gratuidade. Entre as medidas do acordo está a aplicação de dois terços das receitas líquidas de Senai e Senac na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores – empregados ou desempregados. SESI e SESC destinarão um terço de seus recursos a educação. Outra novidade é o aumento da carga horária dos cursos de formação inicial, que passam a ter no mínimo 160 h¹⁴⁶.

Nesse contexto de cortes orçamentários (PEC 241)¹⁴⁷, vislumbra-se uma provável formação tão econômica e aligeirada quanto possível para a Educação Técnica Profissional que deverá atingir aos jovens e adultos brasileiros. Trata-se de um duplo ataque requeitado; primeiro por separar a formação geral da formação técnica profissional; e, depois por reduzir a formação técnica à simples qualificação / capacitação profissional sem proporcionar uma possibilidade de integração as matérias de cultura geral (como filosofia e sociologia, por exemplo) e impossibilitando uma formação mais contextualizada para o ingresso no mundo do trabalho.

Defendo a ideia de que, assim como o capitalismo (as indústrias, o seu conglomerado e o sistema sócio metabólico do capital) se deslocou dos países centrais para a periferia em diversos locais do planeta, toda a sua lógica engendrada

¹⁴⁵ Acesso em 25/11/2016; disponível em http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=278&Itemid=213.

¹⁴⁶ Disponível em Programas e Ações SETEC, MEC, 2008, acesso em 24/07/2018 na página eletrônica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=278&Itemid=213.

¹⁴⁷ Proposta de Emenda à Constituição; acesso em 11/08/2017 e está disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>

e as decorrentes consequências se abateram sobre os trabalhadores; o mundo do trabalho (os arranjos produtivos, até então locais) também foi atingido em cada região ou país, em acordo com as suas peculiaridades.

O deslocamento dos acontecimentos e seus efeitos entre meados dos anos 1970 até próximo de 2000, foram sendo transferidos para os países capitalistas periféricos entre 1990 até aproximadamente 2010. Nesse espaço tempo de 50 anos, ocorreram crises mundiais que se expandiram pelo planeta, como aquelas de 1973 e de 2008, trazendo consequências terríveis para o centro (países capitalistas urbanos) e principalmente para os países dependentes da periferia – países capitalistas rurais. Então a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009), que atingiu o conjunto das economias capitalistas centrais, resultou entre as diversas consequências, a que o sistema capitalista adotasse um programa de recuperação ou de reestruturação que afetou fortemente o mundo do trabalho (ANTUNES, 2015, p.217). Existindo a premência do capitalismo em manter o controle no universo do trabalho, todas as metamorfoses existentes em termos de sistemas de produção, de padrões técnico-administrativos de controle informatizados, da formação de possibilidades de expansão e apropriação variável, da utilização de modelos diferenciados como o ‘toyotismo’, terminaram por atingir frontalmente a classe operária.

A metamorfose no sistema do trabalho expõe e facilita a contextualização direta dos processos sociais, políticos, histórico-culturais e obviamente, econômicos que a constitui; é a causa e a consequência de alterações nos direitos sócio civis e políticos e em formas de exercê-los e promovê-los; de avanços e modificações tecnológicas rápidas nos processos produtivos e na atividade dos mercados; de incorporações nas capacidades e funcionalidades de sujeitos e do grupo social sobre a realidade que se transmuta. O Estado tenta desempenhar uma função destacada nesse processo, além da necessidade da vigilância dos sindicatos e movimentos sociais.

4.3 SUJEITOS DO TRABALHO NA ESCOLA DO CAPITAL

[...] eu recomendo fazer esse curso integrado, independentemente da área, principalmente na área de tecnologia, inserir mais eletrônica, computação, hoje eu vejo a importância da educação profissional (SUJEITO 16, 2007).

Desde a constituição do ser humano, passando por diversos períodos da história da humanidade, o trabalho se constitui como uma precondição para a

existência e a integração social dos sujeitos. Entretanto ele evoluiu, assumiu diversas formas e metabolismos e alternou condições e características próprias a cada etapa histórica. Neste sentido, não se deve desconhecer a complexa sequência que perpassa dos tempos dos artesãos até o trabalhador expropriado no modo de produção capitalista e excluído paulatinamente no contexto tecnicista, passando pelos trabalhos no chão de fábrica, domiciliar, terceirizado, intensificado, enfim, expropriado da condição humana de uma subsistência digna. Em todas as fases históricas se imbricaram as dimensões do trabalho e as suas relações econômicas, sociopolíticas, as subjetividades ocultas (ou aparentemente obnubiladas) nas sociedades e a magnitude econômica do trabalho, proporcionando mudanças no modo de produção.

O mundo experimentou pelo menos quatro revoluções industriais, sendo a que primeira, foi gerada pela Revolução Comercial que ocorreu na Europa entre os séculos XV e meados do século XVIII. A expansão do comércio internacional e o aumento da riqueza permitiram o financiamento do progresso técnico e a instalação de indústrias. A Primeira Revolução Industrial teve início na Inglaterra aproximadamente em 1750, alcançando a França, a Bélgica e a seguir a Itália, a Alemanha, a Rússia, o Japão e os Estados Unidos. Neste período histórico eram as atividades comerciais que determinavam o ritmo da produção.

Basicamente, a principal manufatura era a tecelagem de lã e foi a produção dos tecidos de algodão que propiciou o desenvolvimento da mecanização, possibilitando a passagem da manufatura para o sistema fabril. Os tecidos ingleses de algodão eram vendidos no exterior, o que teve foi decisivo para alavancar o sistema industrial da Inglaterra, enquanto que as matérias primas vinham das colônias, especialmente da Índia e dos Estados Unidos. Entre 1760 e 1840, com o surgimento do tear mecânico (indústrias de tecidos de algodão) e a seguir, com o aprimoramento das máquinas a vapor contribuindo nessa evolução (ferrovias) se desenvolve um novo ritmo industrial.

A segunda revolução industrial se desenvolve no final do século XIX com o advento da eletricidade e da linha de montagem (principalmente automobilística); a terceira, nas décadas de 1960 e 1970, com a invenção do computador e o início da

revolução eletrônica – digital. Mas, a quarta revolução industrial¹⁴⁸, vivenciada a partir dos anos 2000, impôs uma velocidade sem precedentes na história da humanidade: a inteligência artificial, a robótica, a internet de banda larga, os veículos autônomos, a impressão em 3D, a nanotecnologia, a biotecnologia, os automóveis híbridos, as telecomunicações em tempo real e os avanços da tecnologia militar e espacial.

Desta forma, a humanidade caminha apressada na esteira histórica do devir no horizonte da quarta revolução industrial; as fronteiras humanas mesclam a informática, a cibernética, a robótica, as telecomunicações, os veículos controlados por computador, o geoposicionamento global via rede, os novos modos de impressão em 3D, reverberam uma amalgamação entre os materiais recentemente desenvolvidos e as técnicas inovadoras nos espaços biológicos, digitais, físico-químicos, acarretando uma profusão de possibilidades.

É previsto que ocorra uma aceleração na automatização (automação, eletrônica, informatização, robôs de alta performance) no sistema mundial de comércio, dentro dos Estados e blocos, e na iniciativa privada, aligeirando o ritmo do mercado globalizado. Inserem-se aí, a alta possibilidade e confiabilidade nas conexões ‘online’, que reverterá em comunicações velozes e de banda larga, diminuindo a interferência do binômio tempo – espaço. Conforme aponta Marcos Cintra, do Grupo de Reflexão sobre Relações Internacionais - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea),

[...] um dos impactos mais importantes da Quarta Revolução Industrial deverá ser no mercado de trabalho. Relatório preparado pelo Fórum Econômico Mundial projeta uma perda líquida de 5 milhões de empregos até 2020, sendo a perda de 7,1 milhões de empregos compensada pela criação de 2,1 milhões de empregos em áreas mais especializadas, tais como computação, matemática, arquitetura, engenharia, mídia e entretenimento (MOREIRA e RITT, 2016 e CANN, 2016)¹⁴⁹.

Observa-se que nessa dinâmica previsão da extinção de cinco milhões de postos de trabalho nos próximos quatro anos, que para além do quadro apocalíptico

¹⁴⁸Sobre as possibilidades e as perspectivas da atual revolução industrial, ela é “diferente de tudo o que a humanidade já experimentou. Novas tecnologias estão fundindo os mundos físico, digital e biológico de forma a criar grandes promessas e possíveis perigos”; ver Klaus Schwab – A Quarta Revolução Industrial, 2016, São Paulo, Editora Edipro. Schwab é formado em Economia e Engenharia, Doutor em Economia e fundador do Fórum Econômico Mundial.

¹⁴⁹ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-grri/a-crise-economica-mundial-e-a-quarta-revolucao-industrial> acesso em 20/05/2017.

em termos sociais, com os trabalhadores rumando ao desemprego, à precariedade, à informalidade e à marginalização com a retirada de suas perspectivas das condições mínimas para a subsistência, existe um paralelismo proximal com aquilo que já ocorreu e foi registrado pela história. Nos últimos 20 a 30 anos, nas sociedades capitalistas industrializadas, houve o ocaso e o surgimento de profissões, passando pela automação industrial, pelo embarque da eletrônica na área mecânica, pelo exponencial crescimento da computação e suas tecnologias periféricas, pela expansão do processamento e das telecomunicações; deste modo, surgiram novas profissões e especialidades, bem como outras tantas praticamente foram extintas.

Durante o surgimento das indústrias (principalmente na Inglaterra) já houvera o registro de que

[...] na primeira metade do século XIX, os industriais favoreciam cada inovação que permitia prescindir de artesãos adultos, que eram substituídos por mulheres e pela mão de obra juvenil. Inclusive quando se substituíam um ofício velho por um processo que exigia a mesma ou maior destreza, poucas vezes encontramos os mesmos trabalhadores transferidos de um para o outro, da produção doméstica para a fábrica (Thompson apud MANFREDI, 2002, p.40).

Aquelas implicações das metamorfoses ocorridas na produção e nos processos do trabalho, relativas aos países do capitalismo central, que Antunes (2015) havia denunciado, se abateram no mundo do trabalho periférico – caso brasileiro – estando entre as mais destacadas as seguintes: redução acelerada do operariado fabril devido a reestruturação; flexibilização e dispersão das linhas produtivas (toyotismo); expansão exponencial do trabalho precarizado, com incremento do subproletariado no chão de fábrica e de serviços; crescimento substancial da força de trabalho feminino que ocorre na dimensão do trabalho informal e precarizado; rejeição dos idosos (40 anos ou mais) e dos jovens especialmente nos países capitalistas centrais, existe uma inclusão perversa e prematura de crianças¹⁵⁰ no “mercado de trabalho” – em especial nos países latino americanos e nos asiáticos; crescimento do trabalho social combinado (MARX, 1978), com a participação de trabalhadores de várias regiões do planeta, tanto no processo de produção como no de serviços,

¹⁵⁰ Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-04/dados-do-ibge-mostram-que-exploracao-da-trabalho-infantil-cresceu> acessado em 22/05/2017.

precarizando¹⁵¹ e intensificando ainda mais a classe. Em 2016, segundo denúncia da Fundação Abrinq, mais de 3,3 milhões de crianças e adolescentes (entre 5 e 17 anos) estavam em situação de trabalho infantil no Brasil¹⁵².

Serna (2012) explicitou que a história do mundo do trabalho vem registrando

[...] a situação de precariedade e a exigência de trabalho excessiva a que estão sujeitos muitos trabalhadores – como é o caso, embora em diferente medida, dos telefonistas de call centers, dos fabricantes de tijolos e dos trabalhadores têxteis clandestinos, cuja situação não foi possível analisar nesta oportunidade – remete-nos à ideia de Hannah Arendt, segundo a qual há uma espécie de marginalização da vida pelo trabalho, que faz com que os trabalhadores, em alguns casos, sofram no corpo e na mente as condições que precisam enfrentar por necessidade. É frequente a situação em que muitos se reduzem à condição de meros corpos submetidos a duras condições de trabalho. Em outras palavras, o retrocesso à crua “necessidade” observada nos relatos de nossos entrevistados, que em termos de sociedade global chegam a 35 a 40% de nossa população em idade trabalhista, leva, devido ao mal-estar produzido, ao menosprezo da pessoa, desta conquista da modernidade democrática que é o cidadão. O exercício dos direitos é restrito, quando não vetado. O esforço dedicado e os riscos assumidos pelos que trabalham na construção e na instituição de representações sindicais não são seguidos por outros sindicatos e, na ocasião da realização deste trabalho de campo, não constituíam uma política eficaz das instituições do Estado.¹⁵³

No capitalismo globalizado, considerações éticas tem sido sistematicamente excluídas, quer se refiram aos direitos humanos, à proteção do meio ambiente para as gerações futuras ou até mesmo à integridade básica para se realizar ‘negócios’ honestamente (CAPRA e LUISI, 2014). E continuam afirmando ainda que

[...] o foco agora recai exclusivamente no empenho de fazer dinheiro, e a escala de recompensas pessoais em Wall Street é tão grande no topo que a ganância eclipsou todas as considerações de justiça e integridade (CAPRA e LUISI, 2014, p.469).

Torna-se importante destacar que Marx (2015, p.202) havia demonstrado porque a propriedade privada deveria chegar ao dinheiro. O movimento do indivíduo que efetua uma troca (intercâmbio) não é uma relação humana ou um movimento social; mas uma relação abstrata da propriedade privada com ela mesma, e esta

¹⁵¹ Disponível em <http://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-01/brasil-resgata-mais-de-mil-trabalhadores-de-condicoes-analogas> acesso em 22/05/2017.

¹⁵² Disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/brasil-tem-33-milhoes-de-criancas-em-situacao-de-trabalho-infantil-diz-estudo.html>, acesso em 22/05/2017.

¹⁵³ Disponível em <http://www.revistaforum.com.br/2012/09/17/a-transformacao-do-mundo-do-trabalho> acesso em 19/05/2017.

relação abstrata só existe como tal na forma de dinheiro. Nessa dinâmica relacional “a propriedade privada alienou-se de si mesma” (ibidem, 202). Portanto, o dinheiro, que simboliza essa correlação, é, por conseguinte, a alienação da propriedade privada, a abstração de sua natureza específica, pessoal (MARX, 2015). Dessa forma, foi subtraída a relação homem – natureza ou homem – homem como ser social, suprimindo os vestígios do fundamento de todas as coisas, de toda a produção material humana a partir do trabalho humano. A troca ou a compra e venda carregam consigo a materialidade real do dinheiro, e esse como objeto de troca ou permuta, esconde ou mascara na sua personificação, a verdadeira essência da produção humana (trabalho) através da circulação do capital. Essa personificação que o dinheiro carrega consigo causa um estranhamento duplo no ser humano; ele não reconhece o (seu) trabalho humano e muito menos se reconhece como trabalhador, uma vez que o dinheiro mercadoria abstraiu com o seu fetiche, a capacidade do ser humano de se reconhecer ou de enxergar além (atrás) do papel moeda, essa relação de expropriação. E

[...] o aspecto fundamental a assinalar aqui reside na relação estrutural, interdependente e contraditória entre o capital produtivo e o capital monetário, em que a remuneração do segundo depende, como demonstra Fontes (2010), da intensificação da extração de mais-valor do primeiro. Ao escamotear-se o fato de que é o trabalho que remunera o capital monetário, oblitera-se, por consequência, o fato de que, se por um lado, o trabalho pode prescindir do capital, por outro, não há possibilidade de que o capital, mesmo sob a forma de capital monetário, exista sem o trabalho (RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA, 2013, p.719).

Nessa perspectiva preocupam os movimentos ocorridos no embate entre educação e trabalho e que registram, por exemplo, fatos como a entrada em vigência do Decreto Lei Nº 2.208, de 17/04/1997, que desvinculou o ensino regular propedêutico (médio) do técnico profissional. A perspectiva de manterem-se duas escolas, uma destinada a conduzir os filhos dos burgueses e dos detentores do capital¹⁵⁴ ao Ensino Superior e suas projeções do saber; e outra escola voltada para o mecanicismo de um ensino compartimentado, repetitivo, para dar conta de atender aos filhos dos pobres, trabalhadores e operários, atentou contra a ideia de um ensino

¹⁵⁴ Segundo Marx, [...] o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo. [...] o capital, entre outras coisas, é também um instrumento de trabalho, é trabalho passado, objetivado. Logo, o capital é uma relação natural, geral, pois separa precisamente o que é específico e o que do “instrumento de produção”, do “trabalho acumulado”, se torna capital. (MARX, 2008, p. 267-240).

integrado, humanizante, emancipatório e indispensável ao rompimento das diferenças históricas ocorridas na educação brasileira. Os trabalhadores e seus filhos necessitam também construir o conhecimento sociopolítico para adquirir uma compreensão do todo social e as suas correlações estabelecidas concretamente. É primordial que os operários ultrapassem o processo repetitivo da denominada formação técnica do interior da indústria e acessem os instrumentos da metodologia e da teoria social e histórica, a fim de compreender e poder superar a desigualdade entre as classes. Neste aspecto, Kuenzer salienta que

[...] apesar de suas limitações, a escola se constitui, como a alternativa da qual eles dispõem para superar os aspectos de parcialização e fragmentação do saber que elaboram com a prática. Em última instância eles percebem a escola como local de democratização do saber. Contudo, esta não tem sido, historicamente, a função da escola burguesa. Caracterizada por um projeto pedagógico adequado às necessidades e características da burguesia, e praticamente impermeável aos operários e aos seus filhos, essa escola exerce suas funções reprodutoras pela via da exclusão. Ao mesmo tempo, são reduzidas as possibilidades concretas de escolarização para os trabalhadores já inseridos no processo produtivo, e quando estas existem, se caracterizam pela má qualidade (KUENZER, 2011, p.190).

Desmontava-se um projeto de avanços e melhorias na base da escolarização, uma vez que se corrompia e se desintegrava, distanciando-se a possibilidade concreta de aproximação de uma escola que emancipe, humanize e coloque em condições de igualdade todos os sujeitos, independentemente de quaisquer condições - de concepções políticas, religiosas, classes sociais ou econômicas, advindas desta ou daquela região do país. Essencialmente, essa delimitação se faz primordial para explicitar aspectos sócio políticos e filosóficos do dia-a-dia, da realidade que abrange o contexto escolar. Deste modo, as permutações nas fronteiras da convivência (social) entre os sujeitos, que são invariavelmente políticas¹⁵⁵ (mas muito afetadas pela ideologia dominante, pelo sistema econômico engendrado e o seu AIE), em muito se naturalizam e convergem nos interesses do capital, rotulando como fora de moda ou de época, tantos quantos ousem questioná-lo ou confrontá-lo, como projeto de sociedade que supere as divergências e ambiguidades gritantes desta época.

¹⁵⁵ Mézáros explicita em *A Crise Estrutural do Capital* (2011, p.73) “porque o caminho para o estabelecimento de novas instituições de controle social deve passar por uma radical *emancipação da política do poder do capital*. [...] Existe uma patente subordinação da política aos ditames mais imediatos do determinismo econômico da produção do capital”.

Para compreender e tentar apreender esse movimento pendular do sujeito imerso em um grupo social, buscando ele e grupo ou classe, adquirir uma consciência de classe, cito aquilo que Antunes explicita sobre os sujeitos que convivem em um contexto de proximidade e semelhanças:

[...] se o indivíduo é expressão da singularidade e o gênero humano é uma dimensão da universalidade, a classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e reprodução social. A consciência de uma classe é, pois, a articulação complexa, comportando identidades e heterogeneidades, entre singularidades que vivem uma situação particular. Essa consciência do ser que trabalha é, portanto, uma processualidade, algo em movimento, em seu ir-sendo. Neste longo, complexo, tortuoso percurso, com idas e vindas, encontra-se ora mais próximo da imediatidade, do seu-ser-em-si-mesmo, da consciência contingente, ora mais próximo da consciência auto emancipadora, do seu-ser-para-si-mesmo que vive como gênero, que busca a omnilateralidade, momento por certo mais difícil, mais complexo, da universalidade auto constituinte (ANTUNES, 2005, p.164).

Desta forma, desvelar as fronteiras da convivência (social) demanda compreender convicções, valores, práticas, enfim, formas socioculturais e relações próprias dos e entre os grupos (e os sujeitos) com o qual se passa a coexistir e produzir (se produz) a existência social. Nessa dimensão extremamente envolvente, densa, viscosa e nebulosa, estão encadeados trabalho, educação, ambições (inclinações) do Estado e dos sujeitos, imposições políticas, desigualdades sociais e econômicas, propósitos filosóficos e ideológicos, em um tecido emaranhado e impregnado de pressupostos humanos que envolvem historicamente essas fronteiras.

Todas as pretensões e contingências estão encharcadas em um sistema capitalista, que pendula entre o neoliberalismo e a pretensão de um neodesenvolvimento, mas que caminha *pari passu* com a burguesia, com os impérios econômicos e os detentores do capital, protegendo os seus interesses e a sua soberania diante da classe trabalhadora, dos operários, dos precariados e expropriados. Posso compreender então por que a manifestação dominante acerca da ideologia busca denotar apenas o seu caráter negativo, tornando-a medular no bloqueio da consciência em direção à emancipação e à autonomia; procura mascarar (encobrir) a verdade e tornar nebulosas as perspectivas e possibilidades no caminho do entendimento dos seus vestígios reveladores; obnubila o discurso e equipara a ideologia à falsa consciência e ao engano puro e rasteiro. Por conseguinte, somente as mentes privilegiadas podem decifrar as importantes revelações, e a

maioria dos trabalhadores permanece atrelada a própria rota, sentenciada como refém de uma ideologia preponderante.

Em um panfleto anônimo, publicado em Roterdã, no dia 14/08/1649, constava a acusação contra o Tiranopócrita desmascarado, apresentando a discussão entre o poder, a propriedade e a aplicação da legislação vigente:

[...] os poderosos devem ser exemplarmente punidos, porque os pecados dos governantes são duplos e inaceitáveis: roubarás, tu que ordenas aos outros que não roubem? Serás ocioso, tu que ordenas aos outros que trabalhem? Serás soberbo, tu que instruis os outros a ser humildes? Mas esses ricos e astuciosos ladrões que não agem à beira das estradas para tomar a bolsa dos outros nem se esgueiram pelas janelas – porque encontraram maneira mais astuta, mais ímpia de roubar que a dos pobres ignorantes -, eles se creem em segurança. Porque a lei e o carrasco são seus escravos e ninguém se atreve a enforcá-los, eles se fazem ladrões por lei do Parlamento, não sendo pois ladrões! De fato, tudo o que furtam e roubam pertence a eles, pelo direito do leão da fábula, e, se necessário, podem apresentar pergaminhos em que está escrito que tal ou tal região, cidade, vila, ou aldeia, que tais terras, casas, bens, etc., que tudo pertence a eles (MARX, 2017, p.31-32).

Proponho estabelecer um breve comparativo ao que ocorre entre a ação da ideologia dominante e a educação destinada aos trabalhadores (jovens e adultos).

A necessidade de uma educação nominada como universal, partiu da expansão do sistema capitalista industrial, que passou a utilizar a escola como um dos lócus para a instrumentalização e a incorporação dos trabalhadores ao “mercado de trabalho”. Desse modo, ao mesmo tempo em que prepara o trabalhador ao *status quo* tipo chão de fábrica, introduz o seu sistema de pensamento ideológico, com todo o arsenal de naturalizações e banalizações quanto possível. Resulta disto um protótipo estudante-operário, versátil e flexibilizado. Versátil pela qualificação geral mínima, com controle totalmente assistido (garantido) e uma pronta substituição face ao exército da força de trabalho de reserva. Flexibilizado pois como técnico generalista incorpora padrões de trabalho adaptáveis e disponíveis para uma ampla gama de sistemas, englobando possibilidades de trabalhos em projetos, linhas de produção e montagem, na manutenção, na assistência técnica, em vendas de produtos e também nas terceirizações. Todos os modelos já devem vir da fábrica-escola com possibilidade de intensificação no ritmo de trabalho, aceitação prévia de horas extras, facilidade de *upgrade* tecnicista e ideologicamente embarcados na doutrina do capitalismo.

Ou seja, a escola e a escola de fábrica produzem e garantem a reprodução do sistema sócio metabólico do interesse do capital. Se na discussão sobre o furto¹⁵⁶ da madeira pelos pobres (MARX, 2017) estava presente a dicotomia entre o que (até então) era público e o que seria privado, com aplicação do direito de propriedade, aqui, na escola pensada para servir ao sistema do capital, o que está presente é a preparação e a apropriação dos sujeitos, preferencialmente, pelo comprometimento do sistema de ensino do Estado, para que esses sujeitos possam trabalhar a serviço do interesse privado. E a apropriação do sujeito pode ser pensada e implantada via escola, mas ela ocorre em praticamente todos os níveis de convivência e etapas da vida. Reproduzem-se as relações de dominação em diferentes ambientes da sociedade; conforme argumenta Chauí (2012),

[...] a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de condutas) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que e como devem pensar, o que e como devem valorizar, o que e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação ou o Estado (CHAUI, 2012, p.131-132).

Particularmente, posso sugerir o acréscimo ainda de outros referenciais homogeneizadores visando ao domínio do senso comum, tais como a fraternidade, o fetichismo, a alienação, o estranhamento, a ordem e o progresso. Os seres humanos podem ser induzidos a adquirir uma visão distorcida da realidade. Platão, na Alegoria da Caverna (2006) advertiu que os prisioneiros são aqueles que enxergam e acreditam apenas em imagens criadas pela cultura, conceitos e informações que recebem durante a vida. A caverna simboliza o mundo, pois apresenta imagens que não representam a realidade. Os sujeitos somente poderão conhecer a realidade, quando estiverem libertos destas influências culturais e sociais – abstraídas da

¹⁵⁶ Coleta histórica e culturalmente legitimada, que passa a ser considerada “furto” pelo Decreto de Frederico Guilherme IV, na medida que a madeira passa a ter um preço comercial mais relevante e ocorrem o cercamento das terras e florestas.

realidade, ou seja, quando saírem da caverna e caminharem no mundo da materialidade. Somente pelo conhecimento e transformação da realidade, é possível captar a existência do mundo sensível (conhecido através dos sentidos) e do mundo inteligível (conhecido pela razão e pelo saber).

A metáfora do iceberg é frequentemente usada para descrever a mente humana, em que a parte que fica à superfície é aquela consciente e a maior - a parte submersa - é relativa ao subconsciente. Esta metáfora pretende revelar aos sujeitos, que muitas vezes, há muito mais verdade além daquilo que os olhos conseguem ver. Através dela também pode-se aprender que existem muitas coisas para além da superfície e que, diversas vezes, englobam muito mais valor do que a aparência enganadora das coisas, visível para todos, esconde. O conhecimento da vida se dá pelas experiências práticas e reais do cotidiano e pelos sentidos do ser humano. Mézáros explicita que

[...] a verdade é que em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até de distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica” (MÉSZARÓS, 2012, p.57).

No sistema social estabelecido, a ideologia representativa do grupo dominante se expande em todas as esferas, posição e camadas, elegendo as suas prioridades, validades e conotações engendradas nos vários patamares dos discursos ideológicos. Em nome de uma suposta objetividade e da comprovação científica, tão prementes na naturalização da ordem do sistema dominante e típico em uma sociedade liberal conservadora, são rejeitadas sumariamente as tentativas de detecção de pressupostos dissimulados ou convicções tácitas com que a ordem dominante está implicada. O pensamento analítico tem suas categorias deslegitimadas para que toda e qualquer suspeição acerca da ideologia dominante possa ser orgânica. Ressalta Mézáros ainda que,

[...] compreensivelmente a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, uma vez que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por causa da relação de forças existentes quanto ao sistema de dois pesos e

duas medidas aplicado às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2012, p.05).

Especialmente no mundo do trabalho e na educação repetitiva (qualificação, capacitação, atualização) proposta aos trabalhadores objetivando o acesso e/ou a manutenção de um posto de trabalho, o treinamento essencialmente técnico é totalmente divorciado de uma educação mais integrada que propicie ao trabalhador, condições de emancipação, de percepção da totalidade (descolando-se dos movimentos sociais, políticos e econômicos) engendrada na sociedade e de um domínio do senso crítico. O discurso do sujeito 24 (1992) exemplifica esse argumento pois, para ele,

[...] o estágio é a porta de entrada para o mercado formal de trabalho. Atualmente estou empregado em empresa pública e acredito que as condições de trabalho poderiam ser melhores, principalmente em termos de meritocracia, desenvolvimento pessoal e remuneração” (SUJEITO 24, 2018).

O sujeito 58 (1994) segue o raciocínio, pois externou que

[...] na atualidade o profissional somente com o curso técnico talvez não mais terá ascensão a cargos mais elevados na hierarquia das empresas principalmente das médias e grandes empresas que já possuem as políticas de cargos e salários bem definido; todavia, continua sendo a principal porta de entrada do profissional no mercado de trabalho mais específico e com remunerações com padrões mais elevados que vão proporcionar a ele poder se manter e custear um curso superior” (SUJEITO 58, 2018).

Logo, a proposição da técnica pura alija e condiciona o pensamento do trabalhador unicamente ao processo e ao regime de execução de tarefas sistemáticas, exercendo forte influência no (mercado de) trabalho de qualidade total e na importância da disciplina, precisão, horário e da boa conduta do trabalhador a fim de que ele consiga se manter nos quadros da empresa. Parece que a inculcação desenfreada da ideologia do capitalismo (através dos AIE e da grande mídia) obscurece a capacidade de reflexão e percepção do trabalhador. Conforme Segnini,

[...] qualificação para o trabalho é uma relação social (de classe, de gênero, de etnia, geracional), muito além da escolaridade ou da formação profissional, que se estabelece nos processos produtivos, no interior de uma sociedade regida pelo valor de troca e fortemente marcada por valores culturais que possibilitam a formação de preconceitos e desigualdades. Isso quer dizer que os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador através de diferentes

processos e instituições sociais – família, escola, empresa, etc. – somados às suas habilidades, também adquiridas socialmente e acrescidas de suas características pessoais, de sua subjetividade, de sua visão de mundo, constituem um conjunto de saberes e habilidades que significa, para ele, trabalhador, valor de uso, que só se transforma em valor de troca em um determinado momento histórico se reconhecido pelo capital como sendo relevante para o processo produtivo (SEGNINI, 2000, p.79)¹⁵⁷.

São criados cursos, rotinas e novos sistemas de administração da produção, estratégias de gestão de negócios, que envolvem sistematicamente os trabalhadores em aprender a otimizar o tempo e as diversas formas de organizar a produção para atender a demanda e ser competitivo. Logo, são elaborados e melhorados os produtos e serviços através da informatização e da qualidade total; nos sistemas de produção, são adequados os arranjos físicos e os fluxos produtivos. Nos processos produtivos são incluídas a produção artesanal, produção em massa e produção enxuta. A ergonomia comanda agora o projeto e a inovação a fim de tornar corretamente adaptável as novas necessidades introduzidas pelo próprio avanço mercadológico e pela globalização. Ocorre o estudo de tempos e movimentos objetivando ao planejamento da produção em sua capacidade, mínima e máxima, em cooperação com os planos financeiros, de marketing e das possibilidades da empresa em atender aos clientes.

Existe um planejamento criterioso, treinamento contínuo, fiscalização e supervisão constantes nas linhas de produção e o controle de projetos via reengenharia, 'Just in Time', 'Kanban', o FMEA e o Kaizen; toda essa metodologia e sistemas de gerenciamento, execução, administração e produção, objetivam que o trabalhador envolva-se integral e constantemente com a empresa, atingindo aquilo que Tumolo (2003) denominou de "o lócus do capital".

Os trabalhadores estão imersos na ciranda capitalista, estrangulados entre a premência do emprego e a volatilidade do mercado de trabalho, reféns da proximidade de ficarem desempregados, subempregados ou expropriados da sua condição básica de sobrevivência. Nesse turbilhão espiralado que configura a correlação educação ⇔ trabalho, resgato aquilo que Sader registrou, pois "o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana" (2008, p.15). E mais

¹⁵⁷ Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>, acesso em 26/04/2017.

[...] a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER, in MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Destaco também Vieira Pinto visto que ele explicita que o conceito de “era tecnológica procura embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade” (2005, p.41). Nesse aspecto, confluem a propaganda, o marketing, o poder do fetiche da mercadoria ou do produto, mediante o bombardeio midiático efetuado por diversas ferramentas. Desde a mais antiga – o rádio – até as mais sofisticadas tecnologicamente como o telefone celular, que com o caráter de pessoalidade, serve para blindar, individualizar e fazer o sujeito submergir em um mundo estranho, controlado pelo sistema cibernético que coordena, controla e rastreia os seus passos digitais. Aliado a isto, no conglomerado do mercado de trabalho, existe todo um aparato de administração, vigilância e controle do tempo dos operários, mantendo atento um fluxograma que coordena todo o modo de operação, supervisão e do funcionamento da indústria, da empresa ou mesmo do setor de serviços.

Esse monitoramento e a divisão do trabalho existiam nos primórdios do capitalismo, e eram evidenciados na desigualdade (contraditório) de oportunidades existentes entre os filhos dos trabalhadores ou operários e os filhos dos burgueses, tanto que Frigotto (2004) destaca Destitut de Tracy¹⁵⁸:

[...] Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo na escola. [...] Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar por muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimento que só pode aprender-se quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade; ninguém está em condições de poder muda-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis

¹⁵⁸ De Tracy, D.M.C. (1917) *Éléments d'idéologie*. Paris, Coutcier, Imprimeurs Libraire, v.1.

dos quais temos de partir (DE TRACY, 1917 apud FRIGOTTO, 2004, p.195-196).

Anteriormente, John Locke já havia sugerido que, ao contrário de cortar apenas a metade da orelha dos criminosos reincidentes (leis de Henrique VIII e de Eduardo VI), fossem extirpadas ambas as orelhas nos réus primários; conforme explica Mészáros (2008, p. 41) no *Memorandum on the reform the poor law*, Locke sugeriu a criação de uma oficina com caráter correccional, recomendando um trabalho compulsório para os meninos pobres em uma penitenciária especial, uma vez que

[...] os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, são mantidos na ociosidade e se perde o que produziram para a população até eles completarem doze ou quatorze anos. [...] a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, é a de que, na lei decretada seja determinado, que se criem escolas profissionalizantes em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, ... entre quatro e treze anos de idade, devem ser obrigados a frequentar.¹⁵⁹

Cabe ressaltar o depoimento do sujeito 29 (1984) quando explicita que: “a educação profissional foi decisiva, a vida da gente era ‘peladura’ andar de ônibus, de chinelinho, depois, nunca fiquei desempregado nenhum dia (SUJEITO 29, 2018)”.

Corroborando na mesma linha de pensamento de Locke, Bernard de Mandeville, tendo expressado que

[...] numa nação livre onde se proíbe a escravatura, a riqueza mais segura é constituída por um grande número de pobres laboriosos. Constituem fonte inesgotável para o recrutamento da marinha e do exército; sem eles, nada se poderia fruir nem poderiam ser explorados os produtos de um país. Para tornar feliz a sociedade (isto é, os que não trabalham) e para que o povo viva contente, mesmo em condições miseráveis, é necessário que a maioria permaneça ignorante e pobre. O saber aumenta e multiplica os nossos desejos, e, quanto menos um homem deseje, mais fácil é satisfazer as suas necessidades (Bernard de Mandeville, citado por Marx, 2015, p.726).

Destarte, ocorria algo senão similar, ainda incipiente ao que Ciavatta denomina de “socialização precoce da criança no local de trabalho e na escola do trabalho, tentando aplacar a ociosidade, o ingresso nas fileiras da criminalização e no mundo das drogas – lícitas e ilícitas” (CIAVATTA, 2009, p.175). Na realidade, conforme Marx (1980) as crianças foram encaminhadas à escola, parcialmente durante o dia, para

¹⁵⁹ John Locke, ‘Memorandum on the reform the poor law’ citado por Mészáros (2008, p. 42).

retirá-las do trabalho excessivo a que eram submetidas. Ciavatta destaca ainda que logo foi percebido que as crianças que trabalhavam, também estudavam com maior interesse e rendimento (2009, p.19).

Com quase duzentos anos de existência no modo de produção capitalista, as contradições se intensificaram, pois após a virada do século XXI, com a dinâmica da sociedade imersa em um capitalismo avançado, existem paradoxos inimagináveis no atual estágio da vida humana; a mundialização do mercado global é a forma que o capital encontrou de prosseguir seu ímpeto voraz e cumulativo, centralizado e concentrador, eliminando os adversários menores e extraíndo os direitos da classe trabalhadora. À medida que se estuda o Capital (Marx), e, se aprofunda na compreensão dos conceitos capitais como valor – de uso e de troca, a mais valia, a mercadoria, a divisão do trabalho, os meios e o modo de produção, dentre outros tantos, se desvela a conclusão de que o capital, no modo de produção capitalista, é o sistema de incremento (geométrico ou exponencial) ininterrupto do valor, ou seja, se aprofunda o entendimento de que existe a necessidade de um ciclo interminável que se expande e se apropria, cada vez mais, englobando acréscimos ao valor básico inicial a cada volta do ciclo ao novo ponto de partida. Assim, o processo de valorização do capital é auto realimentado, partindo de um degrau valorativo sempre maior do que na etapa anterior. Em fases mais elaboradas (capital industrial mais o financeiro), diversos fatores e variáveis poderão se somar e contribuir na expansão do capital, sendo importante determinar o grau de avanço (forças produtivas, metabolismo do capital, sistema financeiro, grau de maturidade das forças políticas e sociais do Estado, etc....) em que se encontra o capitalismo naquele momento histórico. Existe a extração do lucro e o constante reinvestimento (desde que o empreendimento esteja reverberando dividendos), de forma que a roda gigante do capital, além de permanecer girando, ganha em estatura ou dimensão, ficando cada vez mais expandida. Jessé Souza (2015) explicita que, na expectativa do sujeito, existe um ponto de partida que envolve basicamente “três capitais”: o econômico, o cultural¹⁶⁰ e o social. Diz mais ainda:

¹⁶⁰Capital cultural para Bourdieu (1997) é tudo aquilo que logramos “aprender”, e não apenas os títulos escolares. [...] “Para mim, no fato de não perceber que a faceta mais importante do *capital cultural* é o fato de ser uma *incorporação*, literalmente, *tornar-se corpo* de toda uma forma de se comportar e agir no mundo, a qual é compreendida por todos de modo inarticulado e não refletido” (Jessé Souza, 2015, p.226).

[...] o ponto decisivo aqui é que os indivíduos são constituídos, em seus limites e possibilidades na competição social, de modo muito distinto dependendo do seu ponto de partida de classe; [...] assim, uma família de classe média, que tem menos capital econômico que a classe alta, só pode assegurar a reprodução de seus privilégios – como empregos de maior prestígio e salário no mercado ou no Estado – se possuir algum capital econômico “para comprar” o tempo livre dos filhos (que não precisarão trabalhar cedo como os filhos das classes populares) para o estudo de línguas ou de capital cultural técnico ou literário mais sofisticado (JESSÉ SOUZA, 2015, p.227).

Pode-se observar que esse movimento de adquirir o tempo livre dos filhos, repete, de maneira caseira, a estratégia das elites brasileiras quando enviavam os filhos para estudar na Europa (séculos XIX e XX), vislumbrando a garantia dos cargos e empregos para os quais seriam indicados dentro da ordem burguesa existente. Essas perspectivas compreendidas em um sistema capitalista que oscila entre o neoliberalismo e o neodesenvolvimentista¹⁶¹, e que não abandona os interesses da burguesia, dos detentores do capital, protegendo a sua hegemonia perante à classe trabalhadora, aos operários, precariados¹⁶² e expropriados, ocorre mediante o controle e o consenso entre as classes. O modo dissimulado e de reprodução do padrão vigente, estrategicamente implantado, estende-se pela grande mídia e pelo aparato das telecomunicações, pelo mercado de trabalho representado pelos conglomerados de empresas e indústrias e perpassa no senso comum, banalizado em uma ideologia aparentemente inócua. Assim, a hegemonia da classe dominante exerce sua dominação, disfarçada como um consenso integrado a toda sociedade. A

¹⁶¹ Giovanni Alves (2013) expõe um argumento em que confronta “a persistência do Estado neoliberal no Brasil que se contrasta com a perspectiva de mudança social alimentada pelo capitalismo neodesenvolvimentista”; acrescentando que: “sob os constrangimentos da mundialização do capital no elo mais forte do imperialismo na América Latina, os governos pós-neoliberais deixaram intactos, deste modo, o complexo de sistemas de poder hegemônico e dominação burguesa no Brasil instaurado pela ditadura militar e apropriados pelo neoliberalismo nos últimos cinquenta anos de civilização brasileira”. E mais, “existe uma linha de continuidade candente, com respeito à organização estatal-burocrática, entre Estado neoliberal e ditadura civil-militar. A reforma gerencial do Estado ocorrida nos governos neoliberais da década de 1990 e herdado pelos governos Lula e Dilma, apenas confirmam a normalidade brasileira restaurada. Deste modo, podemos caracterizar o Estado neoliberal no Brasil como sendo um Estado político-oligárquico, produto de reformas administrativas de cariz modernista (como adotadas no governo FHC) que encontra-se constrangido pelos interesses do capital financeiro e pelos interesses privados do bloco de poder (empreiteiras e grandes empresas oligopólicas nacionais e internacionais do ramo industrial-financeiro, agroindustriais e dos serviços). Acesso em 28/03/2018 e disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2013/12/02/neodesenvolvimentismo-e-estado-neoliberal-no-brasil/> Blog da Boitempo.

¹⁶² A identificação, análise e classificação dessa “nova” categoria de trabalhadores assalariados, para alguns chamada de “precariado”, passa por amplo debate no campo intelectual, de modo que o aprofundamento sobre esse tema pode ser obtido em “A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista”, de Ruy Braga (2012) e “Trabalhadores Precários: o exemplo emblemático de Portugal”, de Alves e Fonseca (2012).

mídia e os meios de comunicação podem se constituir como instituições ideologizadas (AIE) que aparentam uma certa independência, mas que são controlados e/ou cooptados por conveniências difusas. Estes interesses compõem os grandes conglomerados econômicos, o complexo financeiro-empresarial que orienta o domínio imperceptível (ou oculto). Dessa forma, cooperam na atividade invisível da ideologia dominante utilizando os recursos de formação de consciência, inculcação de concepções e o controle dirigido de valores. Uma parcela considerável dessa ideologia se aprende fora da escola,

[...] porém, nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe, durante tantos anos, dessa 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).

Nesse processo são eternizadas, ao longo do tempo, as relações de predominância entre os coletivos sociais. Essas relações que se estabelecem entre as classe partem através da divisão do trabalho e da apropriação, por uns, dos meios de produção. Consequentemente, a educação torna-se um fator preponderante para o estabelecimento de um sistema que reproduza socialmente as diferenças existentes, e concomitantemente as neutralize ou naturalize como banais ou inerentes à condição humana. É principalmente mediante a reprodução da estratificação das classes sociais frente à cultura hegemônica, ou seja, do processo de difusão da cultura, que a educação colabora no processo de reprodução e manutenção do ‘status quo’ social. Cury explicitou que

[...] exercer a hegemonia implica formar um conjunto orgânico e compacto em torno de princípios, necessidades e diretrizes. A aliança com outras classes favorece a coesão dessa hegemonia. [...] Assim, a reprodução das relações sociais exige mais do que coerção. Exige sincronia entre coerção e consenso. [...] O Estado capitalista, quando se sente suficientemente forte em sua dominação para coexistir com a sua negação, admite o pluralismo e tenta dirigir o todo social apresentando-se como intérprete dos interesses gerais (CURY, 1987, p.51).

Neri (2011, p.74) evidencia nessa dinâmica que “a educação regular e profissional funciona como o passaporte para o mercado de trabalho formal”, suscitando algumas inquietações e questionamentos que poderão importar sobremaneira aos sujeitos e estudantes imersos nas fronteiras da convivência demográfica e social no entorno das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades

Federais. Mais do que isto, poderão influenciar e determinar as suas condições de existência e produção do ser social e histórico no decorrer do seu espaço tempo vivido. A realidade do mercado-mundo do trabalho atual no Brasil evidencia, conforme o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, mês de Fevereiro de 2017)¹⁶³ do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que

[...] no trimestre que foi de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017, havia aproximadamente 13,5 milhões de pessoas desocupadas no Brasil. Este contingente apresentou crescimento de 11,7% frente ao trimestre de setembro a novembro de 2016, quando a desocupação foi estimada em 12,1 milhões de pessoas. No confronto com igual trimestre do ano anterior esta estimativa subiu 30,6%, significando um adicional de 3,2 milhões de pessoas desocupadas na força de trabalho.

E destaca-se ainda que o contingente de empregados no setor privado com carteira de trabalho assinada, estimado em 33,7 milhões de pessoas, apresentou redução em ambos os trimestres comparativos; em comparação ao trimestre de setembro a novembro de 2016 (-1,0% ou 337 mil pessoas). No confronto com o trimestre de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016 (-3,3%, ou 1,1 milhão de pessoas). Além disso, o contingente na força de trabalho, (pessoas ocupadas e desocupadas) no trimestre de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017 foi estimado em 102,9 milhões de pessoas. Observou-se que esta população apresentou elevação de 0,5% quando comparada com o trimestre de setembro a novembro de 2016. Se comparada ao mesmo trimestre do ano anterior, houve uma expansão de 1,4% (acréscimo de 1,4 milhão de pessoas). É importante acrescentar que a força de trabalho no Brasil cresceu em função do aumento da desocupação¹⁶⁴. Desse modo, falta trabalho (ocupação, vagas ou a oferta de emprego) para 22 milhões de pessoas no País, conforme dados do IBGE (em 23/02/2017) e isso pode se refletir em aproximadamente 75 milhões de brasileiros, uma vez que cada lar possui, em média, 3,3 moradores segundo o censo demográfico de 2010. Nessa mesma pesquisa, fica demonstrado o

¹⁶³ Acesso em 26/04/2017 e disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Mensal/Comentarios/pnadc_201702_comentarios.pdf.

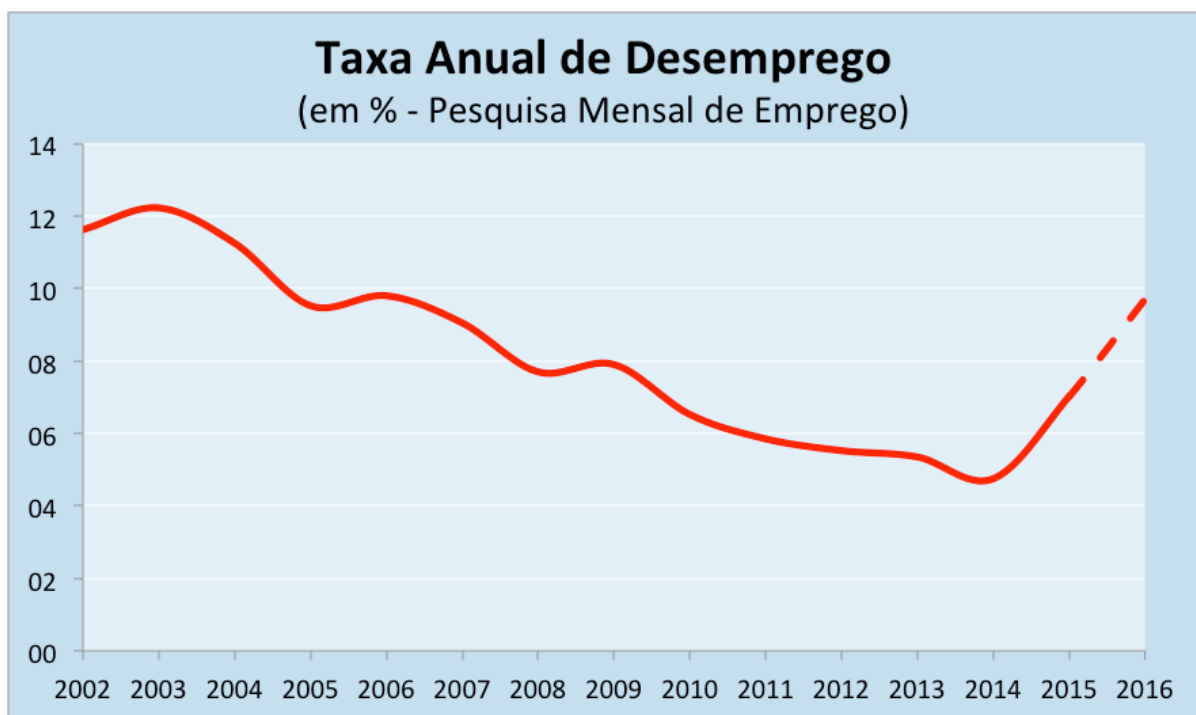
¹⁶⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Mercado de Trabalho Conjuntural, divulgação mensal - Fevereiro de 2017; divulgação em 31/03/2017. Abrangência Geográfica: Brasil. Construção dos Indicadores: trimestre móvel, período entre dezembro de 2016 a fevereiro de 2017; disponível: <http://www.redebrasilatual.com.br/economia/2017/02/falta-trabalho-no-pais-para-22-milhoes-de-pessoas-aponta-ibge>.

aumento do tempo por busca de emprego, que a taxa de desemprego é maior para os negros e que a diferença de rendimentos revela um "abismo", conforme o coordenador da pesquisa.

A figura abaixo mostra o que era uma previsão em 2016, agora confirmada pelo IBGE (2017), pois a taxa de desemprego no Brasil ficou em 13,7% no trimestre encerrado em março de 2017, conforme os dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)¹⁶⁵. Observa-se que no mesmo período em 2016, a taxa de desemprego medida pela Pnad Contínua estava em 10,9%.

¹⁶⁵ Acesso em 16/08/2017 e disponível:
http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2017/04/28/internas_economia,865736/taxa-de-desemprego-no-brasil-sobe-para-13-7-aponta-ibge.shtml

Figura 5 – Taxa Anual de Desemprego 2002 – 2016



Fonte: IBGE. Disponível em <http://terraeconomico.com.br/ate-onde-vai-taxa-de-desemprego-no-brasil>. Conforme o IBGE¹⁶⁶.

A taxa de desocupação do trimestre móvel abril / junho de 2017 (13,0%) recuou 0,7 ponto percentual em relação ao trimestre de janeiro / março de 2017 (13,7%), embora mantendo-se 1,7 ponto percentual acima da taxa do mesmo trimestre móvel de 2016 (11,3%). Foi o primeiro recuo estatisticamente significativo dessa taxa desde o trimestre outubro / dezembro de 2014. A população desocupada (13,5 milhões de pessoas) recuou 4,9% (menos 690 mil desocupados) em relação ao trimestre móvel anterior, mas ficou 16,4% acima do contingente estimado no mesmo trimestre móvel de 2016. Foi a primeira redução da população desocupada desde o trimestre outubro / dezembro de 2014. A população ocupada (90,2 milhões no trimestre) cresceu 1,4% (mais 1,3 milhão de pessoas) em relação ao trimestre janeiro-março de 2017, mas recuou 0,6% (menos 562 mil pessoas) em relação ao mesmo trimestre móvel de 2016.

Essa conclusão inserida nos destaques sobre a população fora da força de trabalho quer representar o aumento da “mão de obra” de reserva, que possibilita no sistema capitalista, a realimentação do ciclo do capital e a transformação do trabalho em capital, através da possibilidade da diminuição do salário face a abundância de

¹⁶⁶ Acesso em 03/07/2017 e disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias.html?view=noticia&id=1&idnoticia=3484&busca=1&t=trimestre-encerrado-junho-desocupacao-foi-13-0>.

sujeitos que necessitam vender a sua força de trabalho. Acrescente-se a isso a flexibilização das leis trabalhistas nesse atual estágio do capitalismo e tem-se um total desmonte e ataque aos direitos e as condições de sobrevivência dos trabalhadores brasileiros.

A lei nº 13.467 da Reforma Trabalhista¹⁶⁷, de 13/07/2017, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo governo federal instaura uma série de mudanças na CLT, incorporando entre outras que as férias poderão ser fracionadas em até três períodos, sendo um deles, com no mínimo 14 dias corridos, e os demais com pelo menos 5 dias corridos; o pacto sobre cumprimento da jornada de trabalho, sendo que a jornada diária pode chegar até a 12 horas, e o limite semanal a 48 horas; não serão consideradas período da jornada de trabalho as atividades no âmbito da empresa, como descanso, estudo, alimentação, interação entre colegas, higiene pessoal e troca de uniforme. O intervalo dentro da jornada de trabalho poderá ser negociado, desde que tenha pelo menos 30 minutos; além disso, em o empregador não concedendo o intervalo mínimo para almoço, ou se concedê-lo parcialmente, a indenização será de apenas 50% do valor da hora normal de trabalho incidindo somente no tempo não concedido (ao invés de incidir sobre o total do tempo de intervalo devido). O pagamento do piso ou salário mínimo não será obrigatório na remuneração por produção. As empresas e os trabalhadores poderão negociar todas as formas de remuneração, que não precisam fazer parte do salário (prêmios, gratificações, comissões, etc.).

O plano de carreira poderá ser negociado entre patrões e trabalhadores sem necessidade de homologação no Ministério do Trabalho, nem registro em contrato, podendo ser mudado constantemente. O tempo entre o local de trabalho e o retorno, por qualquer meio de transporte, não será computado na jornada de trabalho; anteriormente, esse tempo de deslocamento no transporte oferecido aos trabalhadores pela empresa, para irem e retornarem do trabalho, em localidades de difícil acesso ou não servida de transporte público, era contabilizado como jornada de trabalho. Até agora, a legislação não permitia a modalidade de trabalho por período ou intermitente; com a nova lei, o trabalhador poderá ser ressarcido por período trabalhado, recebendo por dias ou horas. Ele tem direito a férias, FGTS, previdência e 13º salário proporcionais. No contrato deverá estar estabelecido o valor da hora de

¹⁶⁷ <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=14/07/2017> e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm (acesso em 31/10/2018).

trabalho, que não pode ser menor do que o valor do salário mínimo por hora ou à remuneração dos outros empregados em cargos ou funções iguais ou similares. Passa a existir oficialmente o trabalho remoto (home office) pois tudo o que o trabalhador produzir em casa poderá ser formalizado com o empregador (via contrato), sendo o controle do trabalho realizado por tarefa ou etapas.

Quanto ao trabalho parcial, a CLT previa uma jornada de até 25 horas semanais, sem possibilidade de horas extras. O trabalhador tinha o direito a férias proporcionais de 18 dias e não poderia vendê-las. Com a nova legislação, a duração pode chegar a 30 horas semanais, sem horas extras semanais, ou de até 26 horas semanais, com até 6 horas extras, pagas acrescidas de 50%. Um terço do período de férias pode ser comprado pelo empregador e pago em dinheiro. Praticamente fica estabelecida a livre negociação, pois as convenções e acordos coletivos poderão prevalecer sobre a legislação.

Logo, os sindicatos e as empresas poderão negociar condições de trabalho diferentes daquelas previstas em lei, mas não necessariamente em um patamar melhor para os trabalhadores. Acordos individualizados de livre negociação para empregados com instrução de nível superior e salário mensal igual ou superior a duas vezes o limite máximo dos benefícios do INSS (R\$ 5.531,31) prevalecerão sobre o coletivo. Os acordos e as convenções coletivas praticamente desapareceram pois aquilo que for negociado não precisará mais ser incorporado ao contrato de trabalho. Os sindicatos e as empresas poderão dispor livremente sobre os prazos de validade dos acordos e convenções coletivas, bem como sobre a manutenção ou não dos direitos ali previstos quando expirados os períodos de vigência. E, em caso de expiração da validade, novas negociações terão de ser feitas. A contribuição sindical que era obrigatória e representava um dia de trabalho ao ano, torna-se opcional. Também, passa a ser permitido o trabalho de mulheres grávidas em ambientes considerados insalubres, desde que a empresa apresente atestado médico que garanta a inexistência de risco ao bebê nem à mãe. Sobre a homologação da rescisão contratual que até então era realizada nos sindicatos, agora pode ser feita na empresa, com a presença de advogados do empregador e do trabalhador, com assistência do sindicato.

Não bastasse isto, a lei da terceirização, de nº 13.429/2017¹⁶⁸, sancionada pelo Presidente da República Michel Temer, no dia 31/03/2017, acarretou como principal mudança à permissão das empresas para terceirizar quaisquer atividades, não apenas aquelas acessórias ou secundárias. Isso significa que uma escola que antes poderia contratar só serviços terceirizados de limpeza, alimentação e contabilidade, agora poderá também contratar professores terceirizados. Surge então, a possibilidade do contrato de instrutor de atividades físicas, pelo menor preço em pregão presencial, como este proposto pela Prefeitura Municipal de Angelina¹⁶⁹, cidade da região da grande Florianópolis – SC. Eis a notícia na imprensa

Quem dá menos de R\$ 1,2 mil para ensinar educação física em duas escolas por 20 horas semanais? Ou melhor, quem cobra menos? A prefeitura de Angelina, cidade de 5 mil habitantes da Grande Florianópolis, abriu licitação para "contratação de serviços de instrutor de atividades físicas" por meio de lance de menor preço. O edital 018/2017 se refere à contratação na modalidade pregão com menor preço global. Trata-se de um tipo de contratação classificada na lei federal 10.520¹⁷⁰ (de 17/07/2002) como um leilão invertido feito em sessão pública. Acontece que o recomendável para contratar professores é concurso público ou processo seletivo simplificado, no caso de temporários, porque garante também direitos trabalhistas recebendo o salário inicial da categoria, segundo Felipe Boselli, presidente da Comissão de Licitações e Contratos da subseção de Santa Catarina da Ordem dos Advogados do Brasil (fonte: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/04/prefeitura-de-angelina-abre-leilao-para-contratar-professor-de-educacao-fisica-por-menor-preco-9780413.html>).

Após a polêmica causada junto à sociedade civil, consta que o edital seria cancelado¹⁷¹, embora continue a ser exibido no portal da Prefeitura até essa data (17/05/2017). Aqui, além de poder acontecer uma intensificação e exploração da força de trabalho do sujeito, fica sombreada a necessidade do profissional ser ou estar habilitado – já graduado no curso superior de Educação Física. Destaco o que diz em entrevista o professor Ricardo Antunes (UNICAMP – SP) sobre temas como o mercado de trabalho, terceirização e o desemprego:

¹⁶⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm acesso em 26/04/2017.

¹⁶⁹ <http://www.angelina-sc.com.br/licitacao/84/Edital%20PP%20n%C2%BA%20018/2017%20-%20Contrata%C3%A7%C3%A3o%20de%20servi%C3%A7os%20de%20Instrutor%20de%20Atividades%20F%C3%ADsicas> acesso em 17/05/2017.

¹⁷⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10520.htm acesso em 17/05/2017.

¹⁷¹ <http://www.angelina-sc.com.br/licitacao/84/Edital%20PP%20n%C2%BA%20018/2017%20-%20Contrata%C3%A7%C3%A3o%20de%20servi%C3%A7os%20de%20Instrutor%20de%20Atividades%20F%C3%ADsicas> acesso em 17/05/2017.

[...] entramos numa era terrível, como se constata agora com a votação do PL 4330, que é um projeto selvagem porque amplia de modo absoluto a terceirização e outras medidas que penalizam os trabalhadores. É uma regressão profunda que equivale ao caso brasileiro, com uma metáfora forte, a uma regressão à escravidão do trabalho. Esse projeto rasga a CLT¹⁷² no que ela tem de melhor. Ele precisa ser derrotado pela classe trabalhadora, é imperioso, senão nós entraremos em uma lei da selva que vai nos aproximar de trabalhadores escravos modernos em pleno século 21¹⁷³.

Mas a história já mostrou inúmeros embates recrudescentes entre o capital, as suas guerras pela posse da propriedade privada e os trabalhadores sendo escravizados pela luta de e entre as classes. Eis o que registrou Marx, sobre um encontro em Putney (outubro de 1647), explicitando a controvérsia da restrição do direito ao voto e de uma concepção de igualdade existente na Inglaterra dos Levellers¹⁷⁴:

[...] O leveller Sexby se revolta - milhares de soldados como nós arriscaram a vida; nós não recebemos propriedades na forma de bens, mas recebemos nosso direito ao nascimento. Parece, porém, que, se um homem não tem propriedade estável no país, ele não tem direito. Admira-me que nos tenham enganado a esse ponto. [...] o Leveller Rainsborough vai além: vejo que é impossível ter liberdade sem que toda a propriedade privada seja suprimida! Porque o soldado combateu tanto até hoje? Ele combateu para se escravizar, para dar o poder aos ricos, aos proprietários de domínios, para fazerem dele um eterno escravo. Constatamos que, em todos os recrutamentos obrigatórios, não se recruta ninguém que faça parte dos proprietários de terra (MARX, 2017, p. 31).

Mesmo que a priori ninguém possa sobreviver sem o ato do trabalho, como explicou Saviani (2007), “o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar” (SAVIANI, 2007, p.155). A escravidão moderna expõe justamente o lado perverso da dominação da força de trabalho pelo capital, implementando via Estado, toda a legislação que, ao mesmo tempo que intensifica e aumenta o tempo de trabalho, diminui os direitos e o valor da remuneração paga por

¹⁷²O decreto lei nº 5.452 da Consolidação das Leis do Trabalho, publicado em 1º de maio de 1943, sofreu diversas pequenas mudanças nesse tempo; recentemente foi significativamente alterado pela Lei nº 13.467, de 13/07/2017, “a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho”; disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm acesso em 07/08/2017.

¹⁷³ Disponível em <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2015/05/17/projeto-de-terceirizacao-gera-escravos-modernos-analisa-antunes/> acesso em 18/05/2017.

¹⁷⁴No século XVII, os ‘Levellers’ ou niveladores, era a denominação que designava a ala radical igualitária da revolução inglesa (1647-1653) e era apoiada pelos artesãos, soldados rasos, pequenos comerciantes e trabalhadores independentes; a mesma palavra serviu para estigmatizar os comunistas, comunistas ou vermelhos no século XIX (MARX, 2017, p.30).

esse trabalho, propiciando a extração da mais valia e do enriquecimento dos patrões, capitalistas e rentistas em patamares nunca antes atingidos, revelando uma desigualdade social sem precedentes na ciranda (no caminhar) do capitalismo brasileiro. E Marx advertiu que “a escravidão é uma categoria econômica como qualquer outra” (2008, p.96). Acrescentando que

[...] a escravidão direta é o ‘pivot’ da indústria burguesa, do mesmo modo como as máquinas, o crédito, etc. Sem a escravidão, não teríamos a indústria moderna. Foi à escravidão que deu às colônias o seu valor, foram as colônias que criaram o comércio mundial, é o comércio mundial que é a condição da grande indústria. Assim, a escravidão é uma categoria econômica da maior importância (MARX, 2008, p.96).

Destaco também a importância do entendimento de como o capitalismo se configurou no Brasil; historicamente ele oscilou entre a possibilidade de um capitalismo nacional e a de um “capitalismo associado”, conforme Ianni (1989). Mesmo com diversas divergências, disputas acirradas e contrariedades de origens políticas, econômicas, tecnológicas, militares, dentre outras, prevaleceu o segundo tipo, que é “sistema econômico altamente associado com as multinacionais, com matriz nos Estados Unidos, em países da Europa e no Japão” (IANNI, 1989, p. 255). Recorro então àquilo que Mézáros (2011) evidenciou sobre as nuances do capitalismo e a sua premência em intensificar a taxa de exploração no estágio em que se encontra, pois

[...] o capital, quando alcança um ponto de saturação em seu próprio espaço e não consegue simultaneamente encontrar canais para nova expansão, na forma de imperialismo e neocolonialismo, não tem alternativa a não ser deixar que a sua própria força de trabalho local sofra as graves consequências da deterioração da taxa de lucro. De fato, as classes trabalhadoras de algumas das mais desenvolvidas sociedades “pós-industriais” estão experimentando uma amostra da real perniciosidade do capital “liberal” (MÉSZÁROS, 2011, p. 70).

O contraponto da burguesia para inverter a decrescente lucratividade foi incorporar a receita do neoliberalismo; essas ideias inferem na adoção de um Estado soberano para romper o movimento dos sindicatos e estabelecer um padrão econômico estável. O Estado deve ser rígido com as demandas e os ‘gastos’ sociais e, também, mínimo na interferência na área econômica. As classes dominantes desejam ampliar os lucros, expandir os seus negócios e diminuir ao mínimo aquilo que

o governo destina aos direitos sociais dos trabalhadores. Logo, apregoam a ineficiência do Estado e que o liberalismo do livre mercado é que irá garantir o bem-estar e a coesão social. Basicamente o receituário compreende a privatização de empresas públicas (rentáveis) integrantes da base econômica autossuficiente; a desregulamentação das atividades econômicas e da legislação social, fundamentada na eficácia reconhecida do livre mercado quando comparado a burocracia estatal; e, ainda, a reversão do quadro mínimo de bem estar social, conquistado ao longo de muitas greves e lutas históricas, que garantiria acesso à educação, à saúde e à habitação aos sujeitos.

Conforme Pochmann, “o Brasil, constituiu, historicamente, um dos principais exemplos internacionais de profunda diferenciação entre a modernização econômica e o atraso das condições de bem estar social do conjunto da população” (2011, p.182). Importa ainda acrescentar que, segundo Ianni, “o fenômeno mais importante do período posterior a 1930, notadamente após iniciar-se a guerra mundial, é a acelerada transformação da estrutura econômica nacional” (IANNI, 1989, p.137). E, devo ressaltar que no meu entendimento, os pressupostos e os desencontros históricos existentes entre a educação e o trabalho, no Brasil, se configuram indissociavelmente das questões econômicas, políticas e sociais. Parece que a dinâmica roda gigante mundial do capital apontou para o Brasil nesses últimos anos e trouxe consigo, entre outras consequências, os empregos temporários de trabalho ou de serviços, flexibilização de horários, subcontratação, diminuição dos salários e até mesmo a demissão dos atuais trabalhadores em regime celetista (CLT) possibilitando a sua substituição por trabalhadores terceirizados. Anteriormente, Segnini havia registrado que

O mercado de trabalho brasileiro não conseguiu estabelecer uma situação em que o emprego formal (aquele que possibilita garantias e direitos sociais) tenha se tornado algo generalizado para o conjunto da população; ao contrário, criou-se um mercado “altamente flexível” com situações completamente diferenciadas e, em grande medida, precárias (SEGNINI, 2000, p.74).

Dessa forma, percebe-se que o embate gerado nas correlações entre a educação e o mercado - mundo do trabalho desdobra-se em várias possibilidades como dimensão de pesquisas e tem se configurado como um grande cenário a ser

explorado. Os investimentos¹⁷⁵ na Educação Profissional entre 2003 e 2016 foram consideráveis; da mesma forma, observou-se uma grande preocupação, por parte da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC), em fomentar programas e cursos, como o Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Ensino a distância dentro do denominado sistema Rede e-Tec Brasil visando à oferta de Educação Profissional e Tecnológica a distância; no meu entendimento, na prática, ambos alcançaram parcialmente os seus objetivos e precisam de um olhar mais cuidadoso e rigoroso dos gestores locais, tanto nos aspectos administrativos como principalmente no que tange às práticas e ao trabalho pedagógico¹⁷⁶.

Na condição de ex-Diretor de uma Escola Técnica vinculada à Universidade, compreendo que o trabalho pedagógico é o centro nervoso ou a base medular que necessita pensar a escola como um todo orgânico; ele deve ser central e planejar as ações do ensino objetivando a escolarização e a emancipação dos sujeitos, administrar a conexão com os ambientes teóricos e práticos de aprendizagem, coordenar o controle e o planejamento das ações pedagógicas e administrativas. Seja na infraestrutura necessária, nos protocolos de realização de estágios, nas viagens de estudo, na projeção de calendários e cursos, no cuidado com a legislação educacional, enfim, o pedagógico deverá incorporar as demandas do planejamento estratégico da escola, proporcionando o acompanhamento das atividades, a supervisão do todo escolar e a concatenação dos objetivos e prioridades no ambiente educacional. Conforme Ferreira (2010),

[...] o trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente.

¹⁷⁵ Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 escolas técnicas previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. O MEC investiu mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da Educação Profissional; atualmente, a Rede Federal que teve a maior expansão de sua história, entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>, acesso em 19/02/2018.

¹⁷⁶ Disponível em <http://www.gestrado.net.br/pdf/223.pdf>, acesso em 16/11/2016.

Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico; indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem (FERREIRA, 2010, UFMG).

Destaco aqui a importância desse conceito por ele ser central na produção e construção de programas e políticas (públicas) educacionais a partir da escola ou do núcleo escolar e permear/capilarizar em todas as áreas educacionais. Se ele carrega (consigo) a intenção e possui uma concepção política, o trabalho pedagógico poderá interferir diretamente na construção e transformação dos sujeitos sociais (estudantes), influenciando nas possibilidades desses sujeitos junto as fronteiras da convivência. E na Educação Profissional pode ocorrer o imbricamento do trabalho como princípio educativo, logo, trabalho e educação são duas faces de uma mesma moeda. Nas perspectivas dos sujeitos 04 (1987), 44 (2001) e 06 (2006), podemos observar como o trabalho pedagógico perpassa e vai se modificando no tempo histórico e no espaço escolar

“[...] na época o colégio tinha um foco na atividade industrial, era notado pela vocação e pelas características dos professores que possuíam experiência nas indústrias. A questão pedagógica está muito ligada a questão prática... um docente que nunca conviveu com uma empresa ele tem uma visão um pouco mais limitada, dentro do aprendizado que ele próprio teve. A visão de fora, o trabalho prévio ajuda muito até na ilustração dentro da sala de aula, auxilia o professor; eu acredito que faça a diferença em qualquer área, em tudo o que for voltado a tecnologia... a prática força de certa forma um aprendizado mais eficiente (SUJEITO 04, 2018)”.

“[...] existia um trabalho pedagógico sim, provavelmente, pois os professores tinham segurança e conhecimento com o planejamento e preparo das aulas teóricas e práticas (SUJEITO 44, 2018)”;

“[...] penso que havia um trabalho pedagógico pois a maioria dos meus colegas estão bem empregados e havia uma cobrança forte no CTISM. Acredito que o pessoal estava bem preparado, pois as aulas fluíam muito bem e atingiram muito bem o objetivo; meus colegas passaram em concursos e isto comprova o esforço da escola no processo de ensino e do aluno em estudar. O último colega que ingressou aqui proveniente de SM tem um nível técnico excelente também... (SUJEITO 06, 2018)”.

Corroborando nesse sentido a perspectiva do sujeito, pois a necessidade do trabalho e a urgência na escolarização devem ser centrais na produção de sua existência. Ferreira (2017) explicita que

[...] se os sujeitos-estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender. E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam

objetivando ampliar as compreensões de mundo, inserir-se cada vez mais na cultura e “genteificar-se”¹⁷⁷, ainda mais. [...] percebe-se então, não haver como dissociar uma concepção do pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento (FERREIRA, 2017, p.117).

A autora correlaciona o espaço escolar, o trabalho dos professores, a presença do estudante pelo conhecimento e o tempo em que essas ações ocorrem no âmbito da instituição; o movimento elaborado, através da escolarização e da compreensão do sujeito, enquanto produz a sua historicidade e emancipação, requer um encadeamento de princípios que, somente a escola pode realizar por ser o lócus da educação.

Maraschin (2015), na sua tese de Doutorado, apresenta o debate e a discussão sobre as políticas e os programas voltados para a Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, incorpora a Educação Profissional no campo da dialética das disputas e conclama os professores, gestores e estudantes a argumentarem e a dialogarem sobre o trabalho pedagógico, expondo a necessidade de

[...] ultrapassar as disputas, entender as lutas de classes, compreender as contradições e posicionar-se a serviço de quem estão as políticas e o trabalho pedagógico. Se serve aos interesses de políticos oportunistas, professores e gestores que pensam em si e que desenvolvem um trabalho pedagógico ingênuo ou se os sentidos críticos do trabalho e da tecnologia perpassam os discursos dos gestores, professores e estudantes construindo no dia a dia o currículo integrado e a motivação e reivindicação dos estudantes por aprender continuamente e dos professores para construir uma proposta pedagógica coerente com as necessidades dos jovens e adultos – classe trabalhadora (MARASCHIN, 2015, p.293).

Nesse celeiro interminável de disputas, habitualmente quem estabelece as normas, medidas provisórias e a proposta de legislação, é o governo, ou seja, o Estado na condição de tutor da vontade geral – vontade da classe dominante. Talvez por isto, Ciavatta afirma ainda que mediante ao desafio de propor uma Lei que abarcasse as reais necessidades e condições existentes no Brasil, houve avanços e retrocessos na proposta e uma inquietação permanente nos pesquisadores, uma vez que

¹⁷⁷ Em referência a obra de Paulo Freire.

[...] no Brasil, diante da penúria e das más condições de vida e de trabalho de operários e de trabalhadores do campo, ao final da Ditadura civil-militar, nos anos 1980, foram muito discutidas as propostas da educação na Constituinte de 1988 e os termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os pesquisadores e educadores da área trabalho e educação tiveram de enfrentar uma questão fundamental: se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser princípio educativo, humanizador, de formação humana?¹⁷⁸

Historicamente a educação científica, artística, literária e superior foi reservada ao grupo ou a classe dominante e seus filhos, sobrando à classe trabalhadora, aos operários e seus descendentes, a educação para o trabalho. Aqui, descortinam-se as possibilidades de educação muito básica e não universal aos pobres, bem como, o preparo as atividades técnicas secundárias profissionalizantes, especialmente aquelas ligadas ao sistema fabril, indústrias e coordenadas pelo Sistema S. Então, esse ambiente registrou ao longo do tempo, primeiro: uma escola assistencialista, moralizante e religiosa; depois: outra escola limitada aos grilhões e as penúrias da ação (do papel) de coadjuvantes como artífices, soldadores, mecânicos, eletricitas, etc., enfim para os trabalhos manuais, segmentados pelo chão de fábrica; e, ainda, terceiro: a escola tecnicista industrial moldada a formar técnicos para servir de ligação entre o saber (engenharia, projeto, administração) e o fazer (operação, produção, serviços e manutenção) na indústria.

Na conjuntura recente proposta pelo governo federal, entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população 214 escolas técnicas previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional¹⁷⁹. Nos dados constam que o MEC investiu mais de R\$ 3,3 bilhões entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade, agora distribuídas a maioria entre a composição dos trinta e oito (38) Institutos Federais, oferecendo cursos de qualificação, Ensino Médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede é formada também, por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas que oferecem Educação Profissional em todos os níveis. São dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs RJ e MG), vinte e cinco

¹⁷⁸ Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>, acesso em 06/04/2017.

¹⁷⁹ Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>, acesso em 19/07/2017.

(25) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II (RJ) e uma Universidade Tecnológica (PR).

Maraschin (2015) explicita um recorte do embate existente na Educação Profissional e Tecnológica, no que tange ao movimento ocorrido entre a oferta e a aceitação dos programas PRONATEC e PROEJA no Rio Grande do Sul. A autora registrou que

[...] alguns campus novos iniciam pela oferta de PROEJA e outros nunca ofertaram a modalidade. Nesse processo de oferta em todas as instituições, há o PRONATEC, inclusive nos novos campus. [...] sobre o PRONATEC apesar dele não ter em seus princípios uma formação humanizadora e prolongada, algumas instituições, por meio do programa, trazem os trabalhadores e oferecem a ele uma educação mais ampla e contínua através do chamamento para participação em outros cursos nos IFs. Quanto ao PROEJA, enquanto algumas lutam para dar continuidade ao programa, outras estão encerrando a modalidade. [...] entre o PROEJA e o PRONATEC percebeu-se, então, conexões e desconexões. Conexões por ambos destinarem-se aos trabalhadores e por alguns gestores se valerem do PRONATEC para divulgarem os IFs e conquistar novos estudantes para o PROEJA. Desconexões em torno dos pressupostos, do entendimento pedagógico e da forma de fazer parte do cotidiano dos IFs. O fato é que na maioria das realidades pesquisadas o PRONATEC ainda é visto com certa desconfiança e como uma pressão política do governo. O PROEJA é visto como uma política que precisa de investimentos, pois colabora com a inclusão de jovens e adultos nos IFs e para a transformação/reinvenção do professor da EP (MARSCHIN, 2015, 285-286).

Em 2017, os três Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul, em seus quarenta e dois campus, ofertam (ou ofertaram) pelo menos vinte e três (23) cursos na modalidade PROEJA.

4.4 (SERIA A) ESCOLA DOS SUJEITOS - UM ESTÁGIO PARA O TRABALHO NO MUNDO DO CAPITAL? ESCOLA DOS SUJEITOS IMERSOS NO TEMPO E NO ESPAÇO DO TRABALHO NOSISTEMA DO CAPITAL

[...] Considero a estrutura escolar vivenciada entre 1974 e 1976 no curso de Eletrotécnica com um padrão técnico alto, exigente e com bastante qualidade nas disciplinas de formação geral que compunham o segundo grau, na época chamado de Científico. Na minha interpretação, creio que isto foi resultado de uma estrutura escolar inteligente acompanhada de um corpo técnico docente responsável da época, comprometido e de grande conhecimento nas disciplinas aplicadas (SUJEITO 07, 1976).

[...] Até eu começar o curso técnico eu não tinha expectativa, de fazer nada e o curso técnico me guiou para a engenharia elétrica, trabalhar nessa área (com informática e eletrônica); tive uma experiência muito boa. A EPT com certeza auxilia a melhorar o relacionamento pessoal, a gente se relaciona

com pessoas mais maduras, experientes e isso faz a gente adquirir bastante experiências (SUJEITO 63, 2010).

Conforme Severino

[...] a escola deve se caracterizar como a institucionalização das mediações reais para que uma intencionalidade possa tornar-se efetiva, concreta, histórica, para que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhem forma real (SEVERINO, 2006, p.314).

Cabe ainda ao pesquisador questionar, nesse contexto histórico, se educar é transformar o sujeito e produzir conjuntamente uma consciência de classe, uma capacidade crítica para o mundo do trabalho, ou, se o emprego existe e está-se preparando os sujeitos para o mercado de trabalho. Pode-se imaginar, por exemplo, pela grandeza do número divulgado nas ações do PRONATEC (oito milhões de sujeitos), se existiria, uma urgência em disponibilizar um contingente de sujeitos como mão-de-obra de reserva. Nesse debate é primordial dialogar com Frigotto (2004) pois ele afirma que

[...] não menos controverso e complexo é o tema do trabalho e do emprego, em torno do qual há simplificações e mistificações de toda ordem. A mais elementar é reduzir o trabalho, de atividade humana vital – forma de o ser humano criar e recriar seus meios de vida – a emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: compra e venda de força de trabalho (FRIGOTTO, 2004, p.181).

Na dinâmica do mercado-mundo do trabalho, saliento aquilo que evidenciou Althusser (1985) a respeito da (gangorra) balança capital - força de trabalho - jornada - pagamento justos quando se exercem os interesses dos capitalistas

[...] diante do capital a qualidade é imediatamente quantidade. Assim, o trabalho humano, qualitativo, único, sob o capital é encarado como força de trabalho, quantidade que pode ser somada, diminuída, trocada, substituída por equivalente (inclusive, e sobretudo, em dinheiro) (ALTHUSSER, 1985, p.10).

Além desses fatores, será que diante de uma crise quase permanente e situação conjuntas, está-se remetendo (novamente) a expansão dos programas

educacionais com o deslocamento da ênfase na função e no papel que a escola deve desempenhar na formação para o desemprego¹⁸⁰.

O análogo silogismo de progresso que converteu a díade “trabalho / ausência de trabalho” em uma união indivisível, talvez tenha introduzido na sociedade a ideia de uma escola universal, generalista e para todos. O que talvez tenha ficado oculto, é que o mercado escolheria (meritocraticamente) aqueles mais aptos, os mais ativos, com melhor desempenho e disponibilidade, e, principalmente, aqueles que por suas condições históricas e socioeconômicas, mais necessitassem ter um emprego. Desse modo, o mercado pode exercer uma de suas premissas universais: a lei da oferta e procura¹⁸¹. Quanto maior a procura de trabalho (ou seria emprego?), menor o salário dispendido com uma força de trabalho qualificada. O debate fica mais rico e denso quando Enguita explicita que:

[...] o capital se relaciona de duas maneiras com o trabalho ou em dois momentos diferentes. Com respeito ao trabalhador já incorporado ao processo de produção, seu interesse aponta para a qualificação mínima que, como já se indicou, significa o mínimo salário e os máximos controle e possibilidade de substituição. Com respeito ao trabalhador a incorporar, seu interesse está em encontrar com a maior facilidade a pessoa com a qualificação adequada. Na fábrica quer lidar com um trabalhador especializado (no pior sentido do termo); no mercado de mão de obra – externo ou interno, com um trabalhador versátil. Desta forma manifesta-se a contradição entre a crescente universalidade da produção social e a unilateralidade dos processos de trabalho individuais (ENGUITA, 1989, p. 231).

Para a escola fica um questionamento medular: será que a maioria dos seus egressos terá oportunidades em postos de trabalhos que exijam uma alta especialização (ou qualificação), média ou quase nenhuma qualificação? Aqui ingressa a necessidade momentânea do mercado-mundo de trabalho, acrescidos de outros fatores imprevisíveis e aleatórios (globalização) inerentes a esse processo sócio metabólico, que poderia ser suavizada mediante uma presença forte na

¹⁸⁰Explicita Gentili que [...] educar para o emprego levou ao reconhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que devia de *formar* também para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla “trabalho/ausência de trabalho” num matrimônio inseparável (GENTILI, 2013, p. 89).

¹⁸¹<http://www.direitobrasil.adv.br/arquivospdf/revista/revistav61/ensaios/op.pdf> acesso em 24/07/2017; <http://exame.abril.com.br/blog/instituto-millennium/a-irrevogavel-lei-da-oferta-e-da-procura/> (idem); <http://exame.abril.com.br/negocios/dino/precificacao-dinamica-e-a-representacao-moderna-da-lei-da-oferta-e-da-procura-dino89087177131/> (ibidem).

orientação de estágio (Lei nº 11.788 de 25/09/2008)¹⁸² e encaminhamento profissional. Abro um parêntese na escrita, pois para debater diretamente o período de estágios, pois os sujeitos estudantes oriundos da educação técnica profissional, obrigatoriamente, deverão cumprir uma determinada carga horária, como estagiários. Esse componente previsto no projeto pedagógico dos cursos, pode variar conforme a área, mas fica compreendido geralmente entre 400 e 600 horas aula.

Conforme prevê a Lei, o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de estudantes que frequentem o ensino regular em instituições de Educação Superior, de Educação Profissional, de Ensino Médio, da Educação Especial e dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. Uma vez que estive à frente do DREC/CTISM durante quatro anos (como diretor do departamento), acompanhando depois por mais oito anos o seu funcionamento, como diretor geral e vice-diretor do CTISM, além de realizar supervisão e acompanhamento de estágios técnicos profissionais praticamente por trinta anos, não posso deixar a oportunidade de registrar algo sobre o assunto. Na realidade, a experiência que vivenciei, foi a aproximação sucessiva de empresas e indústrias, através de seus representantes de recursos humanos, ávidos em buscar os melhores estudantes (aqueles proativos, com iniciativa, currículo exemplar, capacidade técnica e que precisassem se empregar imediatamente).

Para tanto, lançavam mão de diversas técnicas: entrevistas individuais e/ou dinâmica em grupos, questionários elaborados por especialistas da empresa, análise de currículo, entrevistas e conversas com os coordenadores de cursos e professores das áreas técnicas, visitas e entrevistas na sede da empresa, enfim, um arsenal de métodos e técnicas sistematizadas com o objetivo de caçar os melhores talentos. Sobre esta realidade, eis o que registraram os sujeito 12 (1972) e 18 (1998):

[...] a gente vivia situações inusitadas, coisas que hoje entrariam em outro nível de discussão. Mas como eu faço parte do passado...; havia empresas que faziam seleção na escola e traziam duas pessoas a mais que circulavam pelo corredor para observar o comportamento dos estudantes fora do ambiente de teste, de entrevista; inclusive coisas assim, observavam as roupas, os tipos de cabelos, de acessórios, eles ficavam observando e eu observava eles (da empresa) também...; na realidade parece que existia uma seleção antes do próprio processo, antes de verificar o nível de

¹⁸² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm, acesso em 03/08/2017.

conhecimento. A gente costumava acompanhar este pessoal de recursos humanos que vinham aqui, íamos almoçar juntos e eu questionava certas coisas que a gente via, e eles explicavam que em função do perfil da cidade, tipo de população, então eles já faziam uma seleção pelo exterior e não somente pelo conhecimento e pela capacidade (SUJEITO 12, 2018).

[...] até porque as pessoas são contratadas pelos dois fatores – técnicos e comportamentais, mas são demitidas pelo comportamentais; o saber fazer tu vais aprender um pouquinho mais dentro da empresa, mas agora as relações humanas se tu não consegues adaptar dentro de um local de trabalho, tu vais ser excluído ou demitido de alguma forma, ou tu vais te demitir ou tu vais ser excluído da empresa, as pessoas vão te tirar de alguma forma, pelo próprio ambiente (SUJEITO 18, 2018).

Reforça os discursos acima a afirmação do sujeito 53 (2000, 2001): “a incapacidade técnica da pessoa tem de ser muito grande para ela ser demitida por incapacidade técnica; o problema maior é o comportamental mesmo, é a causa da maioria das demissões na prática” (SUJEITO 53, 2018). A lógica do mercado e da ambição empresarial de extrair o máximo de lucratividade através da utilização do trabalho de uma equipe de força de trabalho qualificada revelam algumas das incoerências expostas e as ramificações insuperáveis do capitalismo. Para avançar no debate, reinsiro outro pensamento que considero crucial na compreensão dessa dinâmica educação – trabalho – mercado–mundo do trabalho:

[...] o capitalismo e a escola têm uma história. Nem a organização do trabalho nem o acesso ao ensino têm se mantidos invariantes no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. [...] tal evolução abriu um fosso entre a educação e o trabalho. Este parece ser o caso no que concerne às funções cognitivas da escola, à instrução propriamente dita: a brecha abriu-se ao evoluir em sentido diferente a qualificação dos postos de trabalho e a qualificação dos trabalhadores (ENGUIA, 1989, p. 231).

O autor refere-se aos diferentes estágios e planos em que se encontram à escola e o mercado-mundo do trabalho; no sistema capitalista devido ao investimento tecnológico ter primazia sobre uma educação emancipatória de qualidade, criou-se uma fenda colossal entre a rápida incorporação técnica e científica nas indústrias e nos seus produtos e a lenta construção desses conhecimentos no campo educacional. A escola não tem instrumentos e a capacidade de investimentos para colocar-se a frente, quer seja no processo tecnológico ou no humano-social-filosófico; logo, ela acontece como lócus de reprodução dos saberes do capital. A escola reproduz aos estudantes, na realidade sensível e concreta, aquilo que a indústria criou através de programas de investimentos (P&D) tecnológicos em produtos de vanguarda. A escola

torna-se a guardiã do lócus do capital; ela se transforma em um entreposto educação – mercado-mundo do trabalho. É uma aduana fronteiriça que carimba os certificados de qualidade, de capacitação que o mercado-mundo do trabalho exige dos estudantes. É, tal qual, uma alfândega globalizada que vigia, fiscaliza e orienta os rumos que a escolarização deve seguir para encaixar o seu produto (estudante) na atividade industrial.

Deste modo, o máximo que a escola profissionalizante pode proporcionar foi um treinamento maciço e reprodutor de conceitos, técnicas e métodos, afim de subsidiar o denominado apagão da mão de obra (FUENTES e FERREIRA, IFRN, 2013)¹⁸³ técnica. Importa ainda destacar e explicar que qualificação significa, segundo o dicionário Aurélio¹⁸⁴, indicar a que qualidade ou classe pertence alguém ou alguma coisa; qualidade significa apreciar, avaliar, ilustrar, classificar ou enobrecer. Portanto, a escola está ensinando e desenvolvendo ao máximo possível o conhecimento dos estudantes, para, classificá-los e avaliá-los objetivando uma ordenação (ou rotulação) a fim de serem escolhidos para ingressar no mercado-mundo do trabalho.

Realço aquilo que afirmaram Cassiolato e Garcia¹⁸⁵, no texto denominado “PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à Educação Profissional”, IPEA (2014), que:

[...] em 2003, teve início uma trajetória inédita no mercado de trabalho brasileiro: forte criação de novos postos e simultânea formalização dos contratos. A retomada do crescimento econômico, a partir de 2004, provocou, em relativamente pouco tempo, um bom problema: em 2006-2007 começaram a aparecer os primeiros indícios de escassez localizada de mão de obra qualificada. No entanto, o governo federal, como tratado a seguir, vinha tomando medidas nesse sentido antes mesmo de este fenômeno se manifestar. E será desse conjunto de ações que se originará o PRONATEC, em 2011.

Observando-se a apresentação e atentando-se para o guia Pronatec, disponível na página eletrônica¹⁸⁶, evidencia-se uma busca pela urgente profissionalização, capacitação ou qualificação de um enorme contingente de sujeitos,

¹⁸³ Disponível em <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1369>, acesso 19/02/2018.

¹⁸⁴ Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/> acesso em 24/07/2017.

¹⁸⁵ PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à Educação Profissional, IPEA, Brasil, 2014. Acesso em 12/05/2015, disponível na página eletrônica: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf.

¹⁸⁶ <http://pronatec.mec.gov.br/> acessos em 25/03/2014 e 05/05/2015.

para que tenham a perspectiva de acessar rapidamente ao denominado mercado de trabalho. Lá consta que:

[...] o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é um programa do Governo Federal que tem como objetivo oferecer cursos de educação profissional a estudantes, trabalhadores diversos, pessoas com deficiência e beneficiários dos programas federais de transferência de renda. O programa é parte de uma estratégia de desenvolvimento, em escala nacional, que busca integrar a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade, constituindo-se em um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, de inclusão e de promoção do exercício da cidadania (SETEC, MEC, <http://pronatec.mec.gov.br/> acesso em 25/03/2014 e 05/05/2015).

Certas apreensões e incertezas deverão suscitar dúvidas nos sujeitos e estudantes junto as fronteiras da convivência demográfica e social, no entorno das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Campi dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia espalhados pelo território nacional. Além disto, poderão desencadear e caracterizar as suas oportunidades de existência e produção do ser social e histórico no decorrer do seu espaço tempo histórico geográfico vivido. Se existe a necessidade de um contingente da força de trabalho de reserva, é imprescindível dialogar com Frigotto (2014) pois, aqui encontram-se imbricadas e liquefeitas as relações sociais de produção capitalistas quando o processo de expropriação do trabalho, realizado pelos detentores do capital - em prejuízo dos trabalhadores - se descortina e se tipifica nesse modo específico de exploração capitalista. Esse autor afirma que

[...] O trabalhador sofre de uma tríplice alienação: um estranhamento e separação com o que produz; a expropriação legalizada de parte do tempo de trabalho despendido na produção; e a não possibilidade de adquirir os meios de subsistência para reproduzir a sua vida dignamente (FRIGOTTO, 2014, p.63).

Nos “Manuscritos Econômicos Filosóficos”, de 1844, Marx (2015) assinalou que “o capital é trabalho armazenado, [...] é o *poder de governo* sobre o trabalho e os seus produtos”; e mais, que “o capitalista possui o poder de comprar do seu capital, a que nada pode resistir, esse é o seu poder” (MARX, 2015, p.264). Logo, pode-se também deduzir como engendram-se essas forças do governo, aqui representadas pelo Estado, que ao atuar com uma procuração da sociedade civil, movimenta a estrutura e a superestrutura, controlando através do capital, o trabalho, as mercadorias e todos

os produtos; o capital e o capitalista através desse, exercem o comando da dinâmica que produz as mercadorias (produtos ou serviços) de uso ou de troca, suas necessidades e o seu exército de operários, empregados – terceirizados, subcontratados, precarizados ou como força de trabalho de reserva.

Conforme explicita Sader

[...] Para Marx, o Estado capitalista é o que realiza de maneira mais profunda as tarefas que o Estado esboçou como suas através dos diferentes tipos de sociedade. É a anatomia do Estado moderno que serve de chave para as formas anteriores de Estado; [...] os múltiplos aspectos do poder do Estado encontrariam seu unificador na vontade da classe dominante. Assim, essa interpretação pressupõe: a) a existência de uma vontade unificada que exerça o poder do estado como seu instrumento; b) a ausência de frações distintas nessa unidade, que possibilitem diversidade e conflitos dentro da classe dominante; c) a manipulação da superestrutura política como instrumento sem consistência e imediatamente amoldável aos interesses da classe dominante. [...] toma-se a dominação em última instância do econômico sem quaisquer mediações: a classe dominante subjuga à sua vontade os mecanismos da estrutura capitalista. É a partir desse polo de referência que se iluminariam todas as relações sociais. A própria ideologia torna-se assim impostura, uma simples mentira, de que se vale essa classe para cristalizar seu domínio social (SADER, 2014, p.88-89)

Na teoria de Marx (2007), a superestrutura seria responsável pela manutenção das relações sociais existentes na estrutura e esta possibilita a sua existência, pois a riqueza para garantir a subsistência da superestrutura, seria produzida na estrutura por meio das relações de produção e de intercâmbio (comércio). Logo, para Marx, a estrutura é composta pelas forças de produção, pelo conjunto das matérias-primas, os meios de produção e os próprios trabalhadores – a força de trabalho (onde ocorrem as relações de produção: empregados-empregados, patrões-empregados). Nessa base material da sociedade, são produzidas as relações de trabalho, impregnadas pela exploração da força de trabalho imersas no processo de acumulação do capital.

A superestrutura compreende a estrutura política e jurídica mais as instituições ideológicas (Estado, igreja, meios de comunicação, clubes, escola, etc.). A superestrutura é pensada e difundida por estratégias dos grupos dominantes objetivando a consolidação e a perpetuação da hegemonia. Para tanto, estes grupos utilizam estratégias que derivam da representação de um discurso ideológico ou, se necessário, do uso da força por intermédio do Estado. O uso da força pelo Estado é legitimado pelo arcabouço jurídico construído a partir de uma legislação fundamentada na democracia burguesa (controlada pela ideologia hegemônica do

liberalismo). O tecido cerzido para a constituição do Estado parece ser realizado com um fio de sutura tênue e que é absorvido pela estrutura estatal crivada de diversos contrastes, quer na esfera política, na econômica, na jurídica e na dimensão social. Portanto, “capital e trabalho se fazem representar, ambos, dentro do Estado e nos aparatos que lhe são próximos” (MASCARO, 2013), mas a sua compreensão e o dimensionamento são extremamente abstruso e enigmático. Nessa tentativa de compreensão da mercantilização sócio-político e estrutural do Estado capitalista, Mascaro, expõe que

[...] a localização do fenômeno político no todo social capitalista esparrama-se por uma geografia complexa. [...] o Estado é atravessado por contradições políticas variadas. [...] o processo de dominação social capitalista é complexo, necessariamente atravessado por formas sociais. Não se identificando apenas à função de poder que assume, mas fundada em objetivações sociais que estão além de sua autonomia, a forma estatal é derivada da forma mercantil e nesse contexto estabelece as suas estruturas. [...] o Estado não é domínio dos capitalistas; menos e mais que isso: o Estado é a forma política do capitalismo (MASCARO, 2013, p.63).

E, na contramão do capitalismo está a possibilidade da extinção da sociedade mercantil, ou como afirmou Ellen Wood “[...] a democratização deve ir na mão da ‘desmercantilização’”. E, ela destaca que “toda a prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático” (WOOD, 2006, p.382), revelando concretamente que no sistema do capital, no tipo de democracia assumido, dificilmente o conjunto dos seres humanos poderá se emancipar e viver uma experiência compartilhada em um contexto mais igualitário, de distribuição das riquezas produzidas e de igualdade social. Conforme afirma Ohlweiler

[...] o poder do Estado e a prática política emergem como mecanismos imprescindíveis à regulação da luta de classes e como campo para a interação dos interesses conflitantes em jogo. O campo de interação dos interesses de classe se constitui no nível político da sociedade, que, obviamente, só aparece – ao lado do nível econômico e ideológico, comuns à generalidade das sociedades – nas sociedades classistas. O poder do Estado pode ser definido como o conjunto dos aparatos – econômicos, políticos e ideológicos – que, conjugadamente, são usados pela classe dominante para preservar os seus privilégios. O poder do Estado é – no dizer de Marx – ‘a violência organizada e concentrada da sociedade’, que tem a função de garantir a constante reprodução das relações de produção vigentes, salvos nos períodos de transição, quando então ele é posto a serviço da transformação da estrutura das relações sociais entre classes. Em última instância, as relações sociais entre as classes é que constituem o campo da prática política (OHLWEILER, 1985, p.51).

Para garantir e preservar o “estado das coisas” o grupo dominante necessita manter e preservar o exercício do poder do Estado e para que ocorra uma mudança (revolução) no arcabouço social é necessário a tomada do poder pela nova classe social (proletariado). Logo, sob a visão burguesa, o Estado estará eternamente destinado a servir à classe dominante, buscando manter o seu padrão de vida. A intenção da práxis política é, basicamente, a gerência e o comando tático do mando do Estado. Conforme entendimento anteriormente apresentado, a ideologia é a maneira de naturalizar conceitos e ideias como verdadeiras e aceitas pela maioria da sociedade, embora essas sejam criadas pela classe dominante na conveniência dos seus interesses. O uso da força será compreendido como necessário e justificável por uma legislação democrática coletivamente aprovada e aceita pela maioria. Cabe à classe dominante buscar produzir, reproduzir e difundir ideias que legitimem as ações do Estado na defesa dos seus interesses. Em consequência, através da ideologia, a burguesia assume a pretensão de justificar as relações de trabalho, das desigualdades socioeconômicas, bem como da exploração do homem sobre o homem. Nas democracias dos Estados ditos modernos inexistem incoerências primordiais entre o governo legalmente instituído, a legislação constitutiva que arregimenta o direito dentro do Estado e os preceitos articulados pelos proprietários, enquanto classe hegemônica como guardiã da iniciativa privada. Assim, destaco Ianni na assertiva de que

[...] o empresário industrial brasileiro não é contra a ação do poder público na economia. Nem o grande nem o pequeno [...] a parte dominante, contudo, encara a atividade governamental como básica, para a própria prosperidade do sistema privado de produção. Essa burguesia ‘é francamente favorável a qualquer iniciativa governamental que vise ao desenvolvimento econômico, contando que esta não interfira na esfera tradicionalmente reservada à iniciativa privada’¹⁸⁷ (IANNI, 1989, p.91).

Então, fica explícito que a democracia (de direito) existe no sentido de representação dos sujeitos e não como um exercício pleno (de fato) dos interesses de todos os sujeitos e as classes, posto que

[...] o ponto central desta definição de democracia é limitar o poder arbitrário do Estado afim de proteger o indivíduo e a “sociedade civil” das intervenções indevidas deste. Mas nada diz sobre a distribuição do poder social, quer dizer,

¹⁸⁷Richers e outros, Impacto da Ação do Governo sobre as Empresas Brasileiras (1963, p.199-200).

a distribuição de poder entre as classes. [...] esta concepção de democracia focaliza meramente o poder político, abstraindo-o das relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado (WOOD, 2006, p. 383).

Na realidade, os denominados sistemas ‘democráticos’ dos estados modernos, somente convocam os sujeitos a se manifestarem, no momento do sufrágio para legitimar uma eleição representativa. Os deputados, senadores, prefeitos e governadores ficam teoricamente comprometidos com a base eleitoral que os elegeu. Na prática, parece que o sistema realimenta historicamente um compromisso dos políticos para com sua base de financiamento tanto pré-eleitoral, quanto pós-eleitoral. Assim, após a eleição democrática e com os eleitos empossados, ocorre um divórcio entre os fundamentos político-filosóficos com aqueles pretensos preceitos econômico-ideológicos, que interferem diretamente nas possibilidades da melhoria da sociedade e na diminuição das desigualdades sociais.

É importante destacar que Marx e Engels (2007), na Ideologia Alemã, observaram que

[...] os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante (e, na verdade, os homens tal como são condicionados pelo modo de produção de sua vida material, por seu intercâmbio material e por seu desenvolvimento ulterior na estrutura social e política), mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar as suas formações mais desenvolvidas. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX e ENGELS, 2007, p. 94).

Concatenam-se e ficam homogeneizadas diferentes formas ou tipos de capitais; quer seja capital agrário, industrial, econômico/monetário, humano ou cultural, todos podem ter como ponto de partida o capital como trabalho humano produtivo em sua origem. O capitalista apropria-se do trabalho e de sua mais valia, para engendrar a possibilidade de fazer uso da estrutura (e/ou da superestrutura), expropriando aos trabalhadores e gerando a mais valia em uma ou mais de uma forma

nas quais o capital se apresenta dentro da variedade que existe no capitalismo. Tudo é feito dentro da lei e sob o manto regulador do Estado, com aval da sociedade civil¹⁸⁸.

Nesse ponto, Marx e Engels haviam revelado que

[...] o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns que adquirem uma forma política são mediadas pelo Estado. Daí a ilusão de que a lei assentaria na vontade e, mais ainda, na vontade dissociada da sua base real, na vontade livre. Do mesmo modo o direito é, por sua vez, reduzido à lei. O direito privado desenvolve-se simultaneamente com a propriedade privada, a partir da dissolução da comunidade natural (MARX e ENGELS, 2009, p.112).

Depreende-se daí o que entendo por naturalização como a tentativa de tornar geral, aquilo que é particular; trazer, legitimar e tornar verdadeiro para o senso comum, uma ideia que somente é válida para alguns, e não para a maioria. Assim, “no direito privado, as relações de propriedade são declaradas como o resultado da vontade geral” (MARX e ENGELS, 2007, p.76) e, obviamente, que ao legislar em causa própria, “os representantes da burguesia devem fornecer uma expressão geral de si mesmos, precisamente porque dominam como classe” (ibidem, p.77). Outro exemplo ocorre ao impedir os pobres de recolher a lenha caída na floresta, passando essa lenha a ser considerada roubada (do direito à lenha); houve uma legislação de apropriação e de direito jurídico para algumas pessoas, isto é, foi transformada a ideia de posse e de propriedade. Para Marx (2017), na realidade, o que está oculto no debate da ‘Dieta’ sobre “o furto de madeira, é a distinção moderna de privado e público e sua aplicação ao direito de propriedade” (MARX, 2017, p.20). Se a madeira seca, velha, caída ao chão, até então era utilizada pelos pobres para se aquecer, cozinhar ou como bem material com residual valor de troca, pouco importou. No momento em que ela adquiriu valia mercantil, carregando consigo a possibilidade real de gerar rendimentos aos pobres camponeses, através da venda dessa mercadoria devido a

¹⁸⁸[...] A expressão sociedade civil surgiu no século XVIII, quando as relações de produção já se libertaram da comunidade antiga e medieval. A sociedade civil desenvolve-se somente com a burguesia; com este mesmo nome, no entanto, foi continuamente designada a organização social que se desenvolve diretamente a partir da produção e do intercâmbio e que constitui em todos os tempos a base do Estado e da restante superestrutura idealista. [...] a sociedade civil abarca o conjunto do intercâmbio material dos indivíduos no interior de um estágio determinado das forças produtivas. Ela abarca o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e, nessa medida, ultrapassa o Estado e a nação, apesar de, por outro lado, ela ter de se afirmar ante o exterior como nacionalidade e se articular no interior como Estado (MARX & ENGELS, A Ideologia Alemã, 2007, p.74).

sua escassez, os proprietários de domínio, trataram de propor uma lei que punisse a apropriação *indevida* dos produtos da floresta. Este tempo histórico vincula-se a um momento crucial na ressignificação das correlações de posse, direito e propriedade. Logo, naquele período histórico,

[...] o dilema vem precisamente do fato de que a integração da madeira no circuito de criação de valor comercial torna seu valor de uso e seu valor de troca indissociáveis. O desafio da nova legislação é fazer valer o direito de propriedade, distinguindo com rigor os títulos de propriedade dos títulos de necessidade, a economia de troca da economia de subsistência. Em consequência, a evolução do dispositivo de sanções penais institucionaliza novas formas de delinquência e criminalidade social. [...] a lei dos pobres significou, portanto, a revogação do 'direito de viver' (MARX, 2017, p.17-24).

A lenha caída de ontem metamorfoseia-se no desemprego de hoje e dialoga-se aqui com o que escreveu Tumolo (2003) sobre o efeito e o controle exercido pelo capital na vida social dos trabalhadores – “o lócus do capital” -, que passam a se comportar como seres humanos comandados sistematicamente pela necessidade do emprego e pela ameaça constante do desemprego, visto que o

[...] domínio sobre praticamente todas as atividades humanas, sobre a produção social da vida e redução generalizada do preço da força de trabalho combinada com um imenso (e insolúvel) contingente supérfluo de trabalhadores, eis os ingredientes fundamentais para o controle do capital sobre a vida dos trabalhadores. A subsunção real do trabalho e a subsunção formal da vida dos trabalhadores ao capital transformam-se, na contemporaneidade, em subsunção real da vida dos trabalhadores ao capital. Mais do que isso, tendo em vista o controle do capital sobre toda a vida social, transformam-se em subsunção real da vida social ao capital. Dessa forma, o controle do processo de trabalho realiza-se por intermédio do controle da vida social, o primeiro subordinando-se ao segundo, de tal maneira que o capital tende a prescindir de um controle mais sistemático e hostil sobre os trabalhadores no âmbito dos processos de trabalho, dispensando, inclusive, os empregados que desempenham esse tipo de função, tendo em vista o autocontrole exercido pelos próprios trabalhadores (É possível considerar que não exista instrumento mais eficaz de controle ou autocontrole dos trabalhadores que “o medo do desemprego numa sociedade de desempregados”). Tudo isso significa, portanto, o coroamento da articulação orgânica do “espaço do trabalho” e do “espaço fora do trabalho” num único e mesmo “espaço”, o lócus do capital (TUMOLO, 2003, p.174).

Ora, com efeito, afirmar que o lócus do capital¹⁸⁹ controla toda a vida social, significa supor que existe uma influência direta do sistema capitalista sobre as fronteiras da convivência dos sujeitos; que existe uma interferência nas possibilidades dos arranjos sócio educativos e no fluxo ao mundo (mercado) de trabalho. Pode denotar que todos esses parâmetros que circundam a convivência social dos sujeitos, estejam contaminados pelos interesses mercantilistas e do mercado do capital, tangenciando e afastando reais condições de uma vida mais digna, com melhores condições de acesso e de igualdade social e que busque no trabalho e na educação, chances efetivas de emancipação e de melhorias na vida dos trabalhadores.

É primordial devido ao momento político e econômico vivenciado no Brasil, observar aquilo que Robert Castel registrou em “As Metamorfoses na Questão Social: uma Crônica do Salário”, que “o desemprego recorrente constitui, pois, uma importante dimensão do mercado de emprego” (2008, p.528) e “[...] que o problema atual não é apenas o da constituição de uma periferia precária, mas também o da desestabilização dos estáveis” (2008, p.526). Na realidade parece que o movimento preconcebido pelo capitalismo central apenas realiza um turismo global, calculado e predatório, deslocando-se entre os países periféricos a fim de extrair todas as riquezas produzidas. Como a mais-valia é sempre obtida a partir da expropriação na relação capital – trabalho, ocorrem as transferências de empresas, indústrias, filiais e subsidiárias a fim de explorar naquele país ou continente, a farta força de trabalho excedente (seja aquela de reserva, sejam jovens ou idosos à deriva no mundo do trabalho, sejam os novos instabilizados pela legislação neoliberal) nos locais ditos subdesenvolvidos ou emergentes.

Como uma nuvem de gafanhotos, os grandes conglomerados instalam-se por décadas em alguns países, e depois, levantam suas máquinas e os altos escalões técnicos administrativos, direcionando-os a um outro país ou uma nova região do planeta. O que sobra de uma plantação agrícola é semelhante às ruínas de fábricas abandonadas; o prejuízo na terra fica com os agricultores e proprietários das plantações. Nas regiões industriais o prejuízo é muito maior, sendo no mínimo duplo:

¹⁸⁹Entendo que vivenciar o lócus do capital é quase viver “a divina comédia humana” – Belchior(1978) onde nada é eterno... mas para o trabalhador seria comédia ou tragédia humana? Marx afirmou que “o trabalhador só existe como trabalhador logo que existe ‘*para-sí*’ como capital, e só existe como *capital* logo que um capital existe *para ele*. A existência do capital é a *sua* existência, a sua *vida*, tal como determina o conteúdo da sua vida de um modo indiferente a ele (MARX, 2015, p.324).

as pessoas ficam sem a possibilidade de trabalhar naquilo que foram treinadas ou habituadas e o Estado, abandonado, deixa de arrecadar os impostos e tributos que poderiam servir para a melhoria das condições da infraestrutura (saúde, educação, saneamento básico, estradas, etc.) voltadas justamente para aqueles trabalhadores e suas comunidades. Confirma-se então a afirmativa de que “[...] o capital é um produto coletivo, [...] é uma força social” (MARX, 2012, p.49), uma vez que o trabalho do operário¹⁹⁰ produz o capital e, este, através da mais valia, torna a beneficiar-se do trabalho assalariado, através da contínua valorização do valor. O sistema capitalista orbita inicialmente e finalmente em torno da exploração e intensificação do trabalho, e após, refaz esse ciclo (trabalho acumulado) agregando também novas formas de apropriação tais como o aluguel, os juros sobre o capital através da financeirização, o sobre preço na intermediação das mercadorias, o lucro exacerbado na circulação dos produtos, o incremento dissimulado nas etapas posteriores ao trabalho original, etc.

Portanto, esta pesquisa está inserida em uma dimensão e espaço densos, envolventes e nebulosos, pois concatena trabalho, educação, conveniências do Estado, possíveis interesses conflitantes das empresas e indústrias em relação aos dos sujeitos, agravado pelo quadro sócio-político e econômico vivenciado no País. Impõe-se aqui, face ao fenômeno da mundialização, os desassossegos sociais, as posições ideológicas e políticas, completando um emaranhado de pressupostos humanos que interferem historicamente nas correlações sociais e fronteiras da convivência entre os sujeitos. Nessas bordas limítrofes e invisíveis sob o discurso da igualdade de oportunidades dissimulado pelo capitalismo e chanceladas pelas possibilidades alardeadas em terminologias ideologizadas como o da empregabilidade, Chauí destaca que, no Brasil, historicamente

[...] a divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação ou da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação uma e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobrem as divisões reais que a constituem (CHAUI, 2013, p.87).

¹⁹⁰ O trabalhador produz o capital, o capital o produz, portanto ele a si próprio, e o homem como *trabalhador*, como *mercadoria*, é o produto de todo o movimento. Para o homem que não é senão *trabalhador*, e como *trabalhador*, todas as suas qualidades humanas só existem na medida em que existirem para o capital dele *alienado* (MARX, 2015, p.323).

Retomo a importância do conceito e da diferenciação entre o trabalho e o emprego neste aspecto, revelando concretamente o pensamento que tem a sociedade burguesa de responsabilizar o trabalhador por sua capacidade se manter no mercado de trabalho. Segundo Moraes

[...] a empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo, e não mais a situação, boa ou ruim, da empresa ou do país. É o oposto do antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [Empregabilidade] é como a segurança agora se chama (MORAES, 1998, nº171).

Como estão ocorrendo algumas iniciativas de pesquisas na área e por se tratar de um vasto campo que interfere em todas as dimensões da existência do ser humano, é que, pela minha trajetória e compromisso com a educação e o mundo do trabalho, busquei desenvolver essa pesquisa nesse Programa de pós-graduação. Cumpro ao pesquisador, observar, ponderar, pesquisar e anunciar o atual estágio e momento da relação do trabalho, educação e tecnologia, para que os sujeitos egressos não sustentem como surpresa, ao adentrarem no mundo do trabalho, sobre a atual fase de transformação do trabalho e do mercado de trabalho, nesta lógica do capitalismo central e periférico. Para que se possa perceber a situação e o contexto educacional dos sujeitos desta pesquisa, é importante que se examine qual a dinâmica do histórico embate entre as forças industriais (empreendedores, burgueses, detentores do capital e seus representantes) e os estudantes e trabalhadores que adentram e convivem no mercado - mundo de trabalho. Conforme Chauí (2013), com o fim da geopolítica da guerra fria, “a terceira via”¹⁹¹ pretende “modernizar o centro”. E acrescenta que:

¹⁹¹A constatação de que o neoliberalismo vem se desenvolvendo no Brasil das últimas duas décadas por meio de um programa político específico – o programa da Terceira Via – é ponto de partida para uma análise sobre a difusão na sociedade brasileira dos novos ideais, ideias e práticas voltados para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso sobre os sentidos da democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional. Assim, como estratégia de legitimação social da hegemonia da burguesia, o Estado Brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES, 2005, introdução – A Nova Pedagogia da Hegemonia).

[...] o foco da política passa a ser as liberdades ou iniciativas individuais, promovendo no lugar do antigo Estado do Bem-estar, uma “sociedade do bem-estar”, cuja função é dupla: em primeiro lugar, excluir, sem danos aparentes, a ideia de um vínculo necessário entre justiça social e igualdade socioeconômica; em segundo lugar, e como consequência, desobrigar o Estado de lidar com o problema da exclusão e da inclusão de ricos e pobres, pois a exclusão de ambos desestabiliza os governos e a inclusão de ambos é impossível (CHAUÍ, 2013, p.93).

Nesta dinâmica de inclusão ou exclusão, tentando jungir igualdade social e justiça econômica, estando o Estado no epicentro da sociedade do bem estar, Chesnais (1996) contribui evidenciando que a mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento das conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p.34).

Justifica-se, por conseguinte, o cuidadoso manto regulador exercido historicamente pelo Estado, no controle do conhecimento e uso da técnica e da tecnologia; se existir verdadeiramente o desejo de que a educação se propague em uma direção abrangente e emancipatória, é pertinente considerar o que escreveu Vieira Pinto (2010), quando explicitou que:

[...] em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Desta maneira deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da educação de adultos. A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses. Por consequência, educação é a formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos. Desse modo, a educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Todavia, é histórico em duplo sentido: primeiro no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. Sendo um processo, desde logo se vê que não pode ser racionalmente interpretada com os instrumentos da lógica formal, mas somente com as categorias da lógica dialética. (VIEIRA PINTO, 2010, p.32).

Configura-se explicitamente a questão da dialética objetividade / subjetividade; a educação é dual e antiparalela, uma vez que a sua prática pressupõe mediações subjetivas. Ela não deve ser tratada linearmente e ser facilmente equacionada, e sim,

com todas as distinções e inconstâncias sócio-políticas, filosóficas, emocionais e econômicas que se apoderam da construção do sujeito, no seu entorno (fronteiras da convivência) imerso na correlação com a família, no grupo social, no seu meio, no ambiente escolar, de trabalho e nas eternas e individuais práxis construtivas de ser humano (do seu 'ser humano'). Nesse movimento, propicia-se um diálogo com o que apontaram Lima e Martins (2005) afirmando que

[...] A governabilidade no sentido proposto pela Terceira Via significa a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada (base e fundamentação do conceito de público não-estatal) em âmbito nacional e internacional em uma única direção. Trata-se de um duplo reconhecimento de mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo (LIMA e MARTINS, 2005, p.51).

No decorrer desse trabalho, ficaram estabelecidos alguns nexos causais que propiciam possibilidades de percepção do atual estágio das relações e correlações sociais, econômicas e políticas, quando se investiga criticamente os sentidos imbricados entre trabalho, educação, mundo e mercado de trabalho, através da observação, pesquisa e transformação ocorrida na Educação Profissional e sentida nas metamorfoses sociais vivenciadas pelos estudantes inseridos no mundo do trabalho – sujeitos que coexistem nessa condição, dentro de suas fronteiras da existência e de convivências.

Para realizar um exercício dos antagonismos vivenciados pelos sujeitos (trabalhadores, operários, expropriados e outros sujeitos da base da pirâmide social) no Brasil e vislumbrar um provável cenário do topo da pirâmide econômica brasileira¹⁹², denota-se que Márcio Pochmann (2004), a partir do estoque de riqueza e do acúmulo de fluxo de renda anual, considera que os verdadeiramente ricos perfazem pouco mais de cinco mil famílias, o que equivale a 0,01% do total de famílias, em grande parte concentradas no eixo Rio de Janeiro – São Paulo.

[...] Utilizando o também arbitrário percentual de 1% atribuído por Reinaldo Gonçalves (2003), e referido em estudos do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e do

¹⁹²Em 1º de março de 2017, às 15h05, a estimativa da população brasileira feita na página eletrônica do IBGE era de 207.157.384 sujeitos, resultando que o valor arbitrado em 1%, seria portanto, de aproximadamente 2 milhões brasileiros muito bem situados no topo da pirâmide social. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), chegar-se-ia a um total de um milhão e oitocentos mil brasileiros situados no topo da pirâmide social. A característica essencial desse segmento absolutamente minoritário é a acumulação do capital¹⁹³ econômico com múltiplos privilégios assegurando não apenas poder mas, reconhecimento e legitimidade sociais. Dele, obviamente, faz parte o 0,1% anterior e mais um conjunto heterogêneo de empresários dos mais diversos setores, aplicadores no mercado de ações e capitais, grandes proprietários, profissionais liberais e altos funcionários públicos que podem ser designados como a classe A, os setores dominantes, a alta burguesia, a elite econômica ou, simplesmente, os muito ricos (CATTANI, 2007, p.80).

E se deve considerar que, ao longo do processo histórico da humanidade, o capital na eterna correlação com o trabalho¹⁹⁴, o emprego e a renda, se dissimulou, perpetuou e foi camuflado conforme os interesses, muitas vezes, sem escrúpulos por parte de seus detentores. Ao observar a estrutura da desigualdade e a composição da acumulação de capital, diversos fatores se sobrepõem. Desde a especulação no mercado financeiro, os elementos resultantes da capacidade de empreendedorismo - que segundo os economistas é indispensável ao desenvolvimento econômico, até o enriquecimento por heranças. O capital pode se incorporar e travestir de rendimentos voláteis, nebulosos e imprevisíveis, gerando condições de ganhos ou perdas, seja em investimentos imobiliários, nas bolsas, na especulação financeira, no comércio, nas incorporações e no agrobusiness. Mas a acumulação primitiva do capital começa na expropriação, na extração da mais valia através da exploração da força de trabalho.

Busca-se aporte em Saviani (2007), quando ele correlaciona educação e trabalho, como temas fundantes na dimensão humana, inseridos no próprio ato histórico da produção do ser, que interage, sobrepõe e se envolve diretamente na identificação que existe no trabalho a partir do ato educativo e na educação a partir do ato do trabalho, coexistindo um duplo sentido imbricado nessa relação histórica; discorre o autor que

¹⁹³Capital é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece - na forma de capital "monetário", "mercantil" etc. - vários séculos antes de a formação social do capitalismo emergir e se consolidar. De fato, Marx estava muito interessado em aprender as especificidades históricas das várias formas do capital e suas transições de uma para outra, até finalmente o capital industrial se tornar a força dominante do metabolismo socioeconômico e objetivamente definir a fase clássica da formação capitalista (MÉSZÁROS, 2009, p. 76).

¹⁹⁴O Trabalho [...] fundamento do valor das coisas [...] a quantidade de trabalho necessário para produzi-las (Ricardo apud MARX p. 192, Cadernos de Paris). O Trabalho foi o primeiro preço, a moeda com que se pagou na compra primitiva de todas as coisas. Não foi absolutamente com ouro e dinheiro, mas com trabalho que foram compradas originariamente todas as riquezas do mundo (Smith apud MARX, p.192, Cadernos de Paris).

[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas, isto é, apenas o ser humano trabalha e educa. A essência do homem é um feito humano e o que o homem é, é-o pelo trabalho, o mesmo trabalho que é um processo histórico (se desenvolve se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo). O homem não nasce homem, ele precisa aprender a produzir a sua própria existência e a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. Então a origem da educação coincide com a origem do homem. Assim, no ponto de partida, a relação entre o trabalho e a educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la; eles aprendiam a trabalhar trabalhando e lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007, p.154).

Nas relações sociais justamente os aparelhos ideológicos do Estado (AIE) tentam dissimular e naturalizar a ideologia dominante (burguesia) tentando fazer crer ao proletariado (e neutralizando as possíveis e manifestas contradições) que inexistem diferenças de classes e de condições de sobrevivência, sendo que cada indivíduo recebe ou é gratificado conforme a sua capacidade ou competência adquirida. Esconde-se aqui o fato de a escola servir de aparelho de reprodução das teorias da classe dominante, ou conforme Althusser que é justamente

[...] o aparelho ideológico escolar que assumiu a principal posição no capitalismo já fortalecido, depois de vencida a acirrada luta de classe e ideológica contra o velho aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985, p.77).

Corroborando nesse sentido a afirmação de que

[...] a relação que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA:RAMOS, 2005, p.03).

Nesse aspecto, no decorrer do processo histórico no qual a Educação Profissional brasileira se desenvolveu, sucederam-se diversos momentos de hiato e afastamento da dimensão que deveria incluir o trabalhador, sua família, as comunidades em condições de vulnerabilidade social como uma de suas prioridades. No entanto, ocorreram duas vertentes de sistemas escolares bem distintos e com funções regulatórias: uma voltada para os filhos dos burgueses, latifundiários, grandes empresários, que objetivava a educação para o pensar; e, simultaneamente, em outra linha antiparalela, traçava-se uma educação segmentada, descontinuada e sem

fomento, para os trabalhadores, operários, seus filhos e os expropriados, a fim de que esses reproduzissem - sem pensar - o trabalho manual que lhes era oportunizado. Então, quando ocorre um movimento dos sujeitos que se deslocam da Escola Técnica em direção ao mundo do trabalho, tornar-se preponderante que

[...] ao pensar a Educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre Educação e Trabalho, como que afirmando: diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. [...] Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? (SADER, 2008).

Tanto o trabalho, a educação para o trabalho e o assistencialismo são “pilares de processos educativos associados à escola do trabalho” (CIAVATTA, 2009), abarcando o resgate da cidadania pelo trabalho e esse trabalho servindo ao impulso da industrialização e das novas técnicas na produção e linhas de montagens. Dentro deste contexto existente, Frigotto (1985) ocupa-se com a análise política das condições em que o trabalho e educação se exercem na sociedade capitalista brasileira e de “como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores; [...] é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (FRIGOTTO, 1985, p.178). Torna-se importante dialogar com os argumentos de Boito Jr. e Galvão (2012), que se entrelaçam nos pressupostos da educação e trabalho e perpassam pela indissociabilidade da economia, sociedade e política, tais que:

[...] A ciência política contemporânea separa as instituições e o processo político da sociedade e da economia. É a orientação teórica conhecida como institucionalista... Na nossa perspectiva teórica, a política, a sociedade e a economia estão indissolivelmente ligadas. O que procuramos mostrar ... é que o processo político é uma dimensão do conflito distributivo que opõe classes e frações de classes presentes na sociedade brasileira” (BOITO JÚNIOR e GALVÃO, 2013, Jornal da UNICAMP, número 580).

Justamente nas bordas ou fronteiras da convivência dos sujeitos (de interesse direto dos estudantes, egressos e trabalhadores), a partir desta ou aquela posição política, econômica, social e ideológica, é que se revolve e decorre toda a entropia social, determinante do modo concreto de vida dos sujeitos, de seus subconjuntos ou coletivos. Dessa forma, consciente do trabalho realizado há 30 anos no CTISM, ciente

da experiência vivenciada há mais de 35 anos como servidor na UFSM, busquei o desafio da investigação e do entendimento das políticas e práticas construídas para a mobilidade dos estudantes em direção ao mundo do trabalho e das incoerências e aproximações entre os discursos dos empresários e a real prática realizada no cotidiano. Confirma-se a importância da Educação Profissional (Educação de jovens e adultos), entrecruzando e abarcando as tendências do mundo do trabalho em direção a uma possibilidade de práxis reelaborada na realidade da vida dos sujeitos, e as situações – perspectivas e realidades referenciadas na minha dissertação de Mestrado em Educação. Como afirmou um dos sujeitos da EPT em seu discurso

[...] Eu nunca tinha presenciado em nenhum outro espaço, essa possibilidade, essa característica, do CTISM chamar as pessoas, de se envolver em uma convivência. Hoje em dia as coisas estão muito aceleradas, muito dinâmicas; mas foi uma experiência muito boa para a vida, a educação profissional faz a diferença (SUJEITO 61, 1998).

Esta afirmação carrega consigo a possibilidade da transformação pela vivência social, pela dinâmica do coletivo junto a teoria-prática vinculada a Educação Profissional, envolvendo as pessoas, os sujeitos naquele espaço geográfico tempo histórico, para a construção de suas realidades concretas de vida. Conforme Vázquez, a práxis produtiva é tão humana como a práxis social, não só no sentido de que o homem é o seu objeto – na práxis social – como também no sentido de que é sempre o sujeito de toda a práxis; portanto, nada acontece na história que não contenha necessariamente a sua intervenção (VÁZQUEZ, 2011, p.341). Neste contexto, observo que denunciar a realidade que se produz no cotidiano dos sujeitos, e não aquela evidenciada pela aparência da sociedade burguesa, configura uma transgressão evidente e um ataque à sua ordem e aos princípios da sua tradição, da sua família, das suas propriedades e do seu modelo de reprodução trabalho-escola.

A realidade do mercado-mundo do trabalho no sistema do capital, mediante a sua natureza, carrega (consigo) práticas contraditórias e excludentes, reservando, para poucos, o lado reluzente da pirâmide. Para a maioria, é destinado o trabalho exacerbado, contínuo e extenuante. Não obstante, quando necessário, é incluído nessa rotina um treinamento básico (denominado de educação técnica para o trabalho) para adequar à fábrica, um operário capaz de repetir tarefas, movimentos ou detentor de uma mecanicidade rotineira.

O sujeito 18 (1998) afirmou no Grupo de Interlocução que

As relações interpessoais dentro da escola são diferentes, com os teus colegas e mesmo com os professores é um tipo de relacionamento; e tu chegas dentro da empresa, as relações são predatórias, o pessoal tem um pouco de receio com os novos e eu caí de paraquedas, e fui trabalhar em manutenção elétrica onde tinha só macacos velhos lá e todo mundo tinha medo. Eu não vou te ensinar, pois eu tenho vinte anos de empresa e vão me mandar embora e te contratar por um salário que é um terço do meu; [...] um dia tu vais aprender, pois eu aprendi sozinho, na prática tu vê um negócio que tu não aprendes aqui (escola), embora existam os laboratórios da escola, lá (na empresa) existe um tempo de adaptação, mas depois tu tens um prazo para trabalhar, tem um prazo para a manutenção, e o tempo é bem acelerado, entra uma competição (SUJEITO 18,1998).

Prontamente, o sujeito 54 (2000) explicou ao grupo a importância da Educação Profissional na sua vida, pois

Tudo começou aqui (CTISM) a gente está naquela idade 'saindo das fraldas', está começando a entrar no mundo profissional, pega num ponto da vida que é decisivo, que tu vai tomar um rumo para algum caminho; muito embora o técnico não vai te limitar em si, tu faz eletrotécnica ou mecânica, o que vai fazer depois, mas é só uma ideia inicial uma base pra ti conhecer o mundo. Depois você vai ter muita oportunidade, muitas escolhas, muitas possibilidades; sempre tinha algum sujeito (professor) que dizia que eu tinha que fazer engenharia; tanto foi que eu acabei fazendo, e valeu a pena, risos ...” (SUJEITO 54,2018).

Os sujeitos vão explicitando as realidades vivenciadas, que já estão caracterizadas na lei e na naturalização da lei – aquilo que se transforma em consenso ou é legitimado pelo discurso homogeneizador, e que se torna incontestável pela prática reprodutivista e utilitarista do capital. Conforme consta na página da SETEC:

Com esta concepção, a LDB situa a educação profissional e tecnológica na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227¹⁹⁵ da Constituição Federal, ao incluir o direito a “educação” e a “profissionalização” como dois dos direitos que devem ser garantidos “com absoluta prioridade”¹⁹⁶.

Os sujeitos possuem o direito à escolarização que o Estado disponibiliza; e também o direito ao trabalho que o mercado oferta. Isto para além de um direito são transformados em privilégios dos cidadãos, pelo discurso do Estado. Como se no

¹⁹⁵ Acesso em 21/09/2018 e disponível na página eletrônica: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp

¹⁹⁶ Acesso em 21/09/2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>

modo de produção capitalista, o sujeito fosse capaz de se manter vivo, de garantir a sua sobrevivência sem vender a sua força de trabalho (ou seja, ser explorado). Então o sujeito se torna um refém do próprio sistema que foi engendrado a partir das relações e correlações estabelecidas entre os seres humanos, a comunidade, a sua estrutura e a superestrutura. A própria superestrutura do Estado se levanta contra os sujeitos, e afim de garantir a posse aos meios privados de produção (e a consequente exploração da mais valia), estabelecendo um estatuto jurídico que protege alguns (capitalistas) em detrimento da maioria (trabalhadores). Não bastasse este grau de subsunção, o Estado normatiza que o jovem adolescente trabalhador possui o direito a educação. Observo aquilo que afirmou o sujeito 18 (1998) ao Grupo de Interlocução: *“quando tu tens seis anos a mãe diz assim, tu vai para a escola senão tu não vai ser alguém na vida e não diz tu vai para a escola para ser uma pessoa mais inteligente; e o professor te diz estuda senão tu não vai conseguir trabalhar”* (SUJEITO 18,1998).

Mas que tipo de educação ou escolarização? Ela pode ser emancipatória? Ela é integral e integrada? Está articulada com os fundamentos do ensino médio profissional conforma prevê a legislação. Além disto, a educação profissional que historicamente foi suplementar, foi caracterizada como uma escolarização compensatória, que conseguiria agregar, incluir, transformar e emancipar aos estudantes do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos)?

Verifica-se que a educação técnica profissional concatena diversas possibilidades a serem pesquisadas; e foi nessa dimensão que eu propus produzir conhecimento, me apropriar de saberes, o que me levou a suscitar questões, conversar com os sujeitos, tentar compreender as suas realidades no movimento escola – mercado-mundo do trabalho. Foi neste ambiente de trabalho e educação, onde me produzi como Servidor Técnico Administrativo e Professor em Educação Profissional no decorrer de trinta e cinco anos. A experiência acumulada induz a uma diversidade de interfaces problematizadoras, uma vez que os espaços percorridos no tempo histórico, se entrecruzaram e se entrelaçaram no movimento entre as salas de aula, os laboratórios, as coordenações e os projetos de cursos, a direção de departamentos e da Escola (CTISM), além de possibilitar um choque de realidade no embate do mercado-mundo do trabalho (através do DREC). Seja nas visitas em indústrias, nas viagens de estudos, nas supervisões de estágios, o contexto e a

dinâmica entre a escola e a empresa, suscitaram e configuraram um concreto pensado a partir da realidade.

As fronteiras entre a escola e o mundo do trabalho podem se constituir e construir uma convivência medular entre os sujeitos, proporcionando uma constante revolução: elas se apresentam nebulosas, dinâmicas, turvas, voláteis e singularizadas para cada estudante – trabalhador, face as suas decisões, perspectivas, vivências e o modo concreto como ele pôde produzir, no seu espaço tempo de vida, as suas correlações entre a educação profissional, o mercado-mundo do trabalho e a comunidade. Interessante observar que, embora o Estado construa propostas de políticas públicas homogêneas e abrangentes (generalistas) e o encadeamento entre a estrutura e a superestrutura tente abarcar a todos os sujeitos uniformemente, as respostas, os arranjos e movimentos ocorrem individualmente, são particulares. Talvez este fato concreto se dê pela inferência da proposição do modelo capitalista de impor um modo de vida (moderno) aos sujeitos e pela perda da capacidade de construções sociais e de pensamentos a partir dos coletivos da comunidade.

Parece que o fator econômico como determinante do ser social político assume a condição de vanguarda, de preponderante sobre todas as demais relações sociais estabelecidas na sociedade e pré-determina o modo de conduta dos sujeitos; muito menos pela sua necessidade de subsistência, muito mais pelo modo de produção e engendramento do sistema capitalista. Os fins justificam os meios ou o lucro deve ter preponderância sobre os valores éticos humanos. O mercado-mundo do capital, através da utilização dos Aparelhos Ideológicos do Estado molda os sujeitos à sua imagem; parece que o ter (a posse e a propriedade física) se sobrepõe ao ser social dos sujeitos e impõe limites as possibilidades de maior convivência e igualdade social junto as fronteiras humanas.

Após averiguar as respostas e reunir o material produzido, propus debater as ideias e concepções com o Grupo de Interlocução, em conformidade a proposta metodológica, ao trabalho de pesquisa racional e a busca de perspectivas, de resultados plausíveis junto as teorias das referências bibliográficas e aos depoimentos e afirmações concretas dos sujeitos da pesquisa.

No próximo capítulo apresento para além das reflexões e expressões dos pensamentos individuais e do Grupo de Interlocução, um entendimento no qual reverbera as possibilidades, algumas conclusões e remete as infinitas provisoriedades existentes no limiar da correlação entre a EPT e o mundo do trabalho.

5 NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA ENTRE OS SUJEITOS: SINGRANDO ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO

“É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori” (MARX, 2014, p.28).

5.1 DA PRODUÇÃO DE DADOS

A pesquisa que apresento, apoiou-se em uma intensa construção teórico-prática e uma concreta produção de dados. Após um levantamento e estudo do referencial teórico e bibliográfico, boa parte realizado antes da qualificação, busquei novamente uma análise acerca do tema fronteiras da convivência entre os sujeitos no portal e no google acadêmico. Justificou-se a proposição do tema em diversas afirmações dos sujeitos sobre a correlação e a triangulação existente entre Educação Profissional – mundo do trabalho – sujeitos –as suas determinações, as alternativas e as correlações sócio históricas, político econômicas sobre a compreensão do mundo e das possibilidades que, se concatenam e se dispersam, na dinâmica destas fronteiras transitórias – histórico-geográficas (espaço temporais). Desta forma, evidencio alguns dos discursos que evidenciam a suspeição inicial:

[...] em tudo a gente vai crescendo, tendo mais responsabilidade, o que foi aprendido no CTISM foi a ponta do Iceberg. Me sinto privilegiado por ter estudado no CTISM. A relação com os colegas e professores foi muito sadia e isto vale muito no campo profissional, o ‘network’ é essencial hoje. O berço para mim foi o próprio colégio. Me sinto muito realizado pessoalmente e profissionalmente! (SUJEITO 44, 1991).

[...] a educação técnica abre um leque muito grande, estabelece uma rede de relacionamentos muito grande, pois possibilita uma vitrine; o curso técnico foi um divisor de águas, foi muito vantajoso, te coloca no mercado de trabalho muito rápido (SUJEITO 45, 2004).

[...] comecei adquirir alguma coisa na vida foi depois do curso técnico, tudo o que eu tenho hoje é devido ao CTISM (educação profissional); em termos de relacionamento, a gente sai daqui e te ensinaram a forma de como tratar com diferentes indivíduos (extratos sociais), uns mais rústicos e outros mais flexíveis, até para escrever, para você entender os eletricitistas (SUJEITO 48, 2002).

[...] traz uma bagagem de relacionamento social, de convivência geral. Toda vivência anterior que o professor tenha só soma; é válido também para a academia, em projetos em grupos de pesquisa. Mas para trabalhar aqui tem focar nas aulas práticas. A Educação Profissional Técnica foi um diferencial na minha vida, me proporcionou experiências que eu não teria se não tivesse passado pelo CTISM (SUJEITO 32, 2003).

Junto aos possíveis sujeitos, estudantes-trabalhadores egressos do Colégio Técnico Industrial vinculado à UFSM, além do convite formal a participar da pesquisa, foi encaminhado um questionário prévio visando à elaboração de um levantamento de dados, não somente em termos de quantitativos, mas também de uma prévia dos dados qualitativos (descritivo) externados pelos sujeitos, com a finalidade de orientar e reorientar as questões teórico metodológicas da entrevista. Cada um dos sessenta e cinco questionários (apêndice 1) que retornaram, foi analisado em suas respostas descritivas e a partir daí foram produzidos dados que contribuíram na compreensão da pesquisa e, também, subsidiaram o encaminhamento das entrevistas individuais.

Os questionários também contribuíram para uma quantificação em termos de variáveis como idades, renda, relações de trabalho - emprego e educação – trabalho, satisfação com a área técnica e a atividade profissional atual, evidências quanto a satisfação com a remuneração média mensal e com a carga horária de trabalho, tipo de vínculos empregatícios, quantidade de trabalhadores nas empresas, relação entre o trabalho atual e a formação técnica, atividade exercidas trabalho atual, tempo em que o sujeito trabalha na área técnica, imediatividade de trabalhar ao concluir o curso técnico, satisfação com a área técnica escolhida, opções profissionais nas ofertas de trabalho nas cidades onde vivem, enfim, todo um conjunto de subsídios teóricos que possibilitaram uma excursão qualitativa a partir do conhecimento de determinados parâmetros e variáveis – conjuntura vivenciada no engendramento da coexistência do sujeito.

Para que o ser humano se produza socialmente e possa transformar o seu lócus espaço-temporal de correlações e de convivências, é primordial que ele exista, objetivamente, como um ser político, um ser do trabalho, um ser da educação, um ser sócio filosófico; somente assim, a partir de uma subjetivação coletiva da sua realidade concreta, poderão ocorrer as condições de superar a historicidade e as contradições que se apresentam na sociedade produzida pelos seres humanos, dentro da lógica do sistema do capital. Castoriadis explica que

[...] a autotransformação da sociedade diz respeito ao fazer social - e, portanto, também político no sentido profundo do termo - dos homens na sociedade e nada mais. O fazer pensante e o pensar político - o pensar da sociedade como se fazendo - é um componente essencial disso (CASTORIADIS, 2007, p. 418).

Portanto, somente no devir e agir histórico humano é que poderão advir as condições de transformação e de metamorfose do atual ponto de mutação pelo qual a humanidade se caracteriza. As fronteiras da convivência humana dependem do modo com que os próprios sujeitos agem, pensam, interagem e se correlacionam; a concretude das correlações existentes se objetivam naquilo que se apresenta dentro da estrutura e superestrutura. As diversas instituições (políticas, sociais, econômicas, jurídicas, etc.) que se engendram nas fronteiras da convivência humana, são tão reais quanto as relações concretas estabelecidas em comunidade pela própria humanidade. Estas instituições são representações concretas do modo de agir humano, são o resultado daquilo que de melhor pôde produzir o ser humano a partir de uma convivência e dos seus arranjos coletivos neste planeta.

Na tabela abaixo caracterizo um resumo dos tempos históricos dos sujeitos na construção de suas trajetórias como estudantes dos cursos técnicos da EPT, no espaço geográfico do CTISM – o lugar social de produção do estudante-trabalhador desta pesquisa, que vai se transformando com a historicidade dos servidores, dos professores e dos próprios novos espaços e ambientes de convivência (salas, laboratórios, biblioteca, quadra esportiva, prédios) e a tecnologia que se concentra nestes diversos espaços coletivos.

A tabela ficou composta por diversos cursos técnicos – concomitantes, subsequentes (pós-médios), integrados e de educação profissional de jovens e adultos, com duração entre dois a quatro anos, diurnos e noturnos, abrangendo os anos entre 1972 e 2015, representando um movimento importante e significativo, observada a realidade histórica da Escola Técnica.

Tabela 6 – Sujeitos estudantes que participaram desta pesquisa - por curso e ano de conclusão, entre 1972 e 2015

(continua)

| Sujeito | Curso | Ano |
|----------------|---|--------------|
| 1. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 2008 |
| 2. | Mecânica Integrado Eletrotécnica Subsequente Noite | 1986 1990 |
| 3. | Eletrotécnica Integrado | 1997 |
| 4. | Eletrotécnica Integrado | 1987 |
| 5. | Mecânica Subsequente Noite | 2003 |
| 6. | Eletrotécnica Concomitante | 2006 |
| 7. | Eletrotécnica Integrado | 1976 |
| 8. | Mecânica Subsequente | 2002 |
| 9. | Eletrotécnica Integrado | 1979 |
| 10. | Eletrotécnica Integrado | 1974 |
| 11. | Segurança do Trabalho | 2010 |
| 12. | Eletrotécnica Integrado | 1972 |
| 13. | Eletromecânica Integrado Noite | 2015 |
| 14. | Eletrotécnica Integrado | 1970 |
| 15. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 2009 |
| 16. | Eletrotécnica Concomitante | 2007 |
| 17. | Eletrotécnica Integrado | 1983 |
| 18. | Eletrotécnica Integrado | 1998 |
| 19. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 2006 |
| 20. | Eletrotécnica Concomitante | 2000 |
| 21. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 2003 |
| 22. | Mecânica Concomitante | 2004 |
| 23. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 2008 |
| 24. | Eletrotécnica Integrado | 1992 |

(continuação)

| Sujeito | Curso | Ano |
|----------------|--|--------------|
| 25. | Eletrotécnica Integrado Eletrônica Subsequente Tarde | 2010 2014 |
| 26. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 1990 |
| 27. | Eletrotécnica Integrado | 1998 |
| 28. | Eletrotécnica Integrado | 1995 |
| 29. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 1984 |
| 30. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 2012 |
| 31. | Eletrotécnica Concomitante | 2005 |
| 32. | Eletrotécnica Integrado | 2003 |
| 33. | Eletrotécnica Integrado | 2010 |
| 34. | Mecânica Integrado | 1993 |
| 35. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 1990 |
| 36. | Eletrotécnica Integrado | 1981 |
| 37. | Eletrotécnica Integrado | 2013 |
| 38. | Mecânica Concomitante Eletrotécnica Subsequente Noite | 2007 2009 |
| 39. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 2012 |
| 40. | Eletromecânica Subsequente Noite | 2014 |
| 41. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 2006 |
| 42. | Eletromecânica Subsequente Noite | 1997 |
| 43. | Eletrotécnica Integrado | 1991 |
| 44. | Eletromecânica Subsequente Noite | 2001 |
| 45. | Mecânica Integrado | 2004 |
| 46. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 1982 |
| 47. | Eletrotécnica Integrado | 1991 |
| 48. | Eletromecânica Subsequente Noite | 2002 |
| 49. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 1983 |

(conclusão)

| Sujeito | Curso | Ano |
|----------------|---|--------------|
| 50. | Eletrotécnica Concomitante | 2006 |
| 51. | Eletrotécnica Concomitante | 2001 |
| 52. | Eletromecânica Subsequente Noite | 2010 |
| 53. | Eletrotécnica Mecânica | 2000 2001 |
| 54. | Eletrotécnica Subsequente Tarde | 2000 |
| 55. | Eletrotécnica Integrado | 2006 |
| 56. | Eletrotécnica Integrado | 1992 |
| 57. | Eletrotécnica Concomitante | 2004 |
| 58. | Eletrotécnica Integrado | 1994 |
| 59. | Mecânica Integrado | 1988 |
| 60. | Eletrotécnica Integrado | 1983 |
| 61. | Eletromecânica Manhã e Tarde (duração de 1 ano) | 1999 |
| 62. | Eletromecânica Subsequente Noite | 2008 |
| 63. | Eletrotécnica Subsequente Noite | 2010 |
| 64. | Eletrotécnica Concomitante | 2007 |
| 65. | DREC CTISM | 1991-2010 |

Fonte: Dados produzidos na pesquisa - CTISM/UFSM.

No decorrer das entrevistas, entre os meses de janeiro e maio de 2018, pude produzir uma rica compilação (ao ouvir, recapitular e transcrever as sessenta e cinco entrevistas) do pensamento e das vivências e convivências dos sujeitos; tanto no período entre a ponte de convergência escola – estágio –mercado-mundo do trabalho, como também na dimensão do trabalho (“emprego”) realizado hoje, muitos deles ainda fortemente marcados e entrecruzados pela origem na educação profissional e tecnológica (CTISM – escola técnica). Neste período de averiguação objetivei conhecer a realidade vivida pelos sujeitos em seus detalhes, analisar o movimento e as variados momentos de desenvolvimento e de investigar as correlações e o entrecruzamento existente que há entre eles.

Os discursos elaborados pelos sujeitos foram saturados de informações relevantes e encharcados por uma realidade social, econômica, política e histórica, individualmente vivenciada, mas coletivamente esclarecedora do contexto produzido entre a escola técnica profissional e o mundo do trabalho. O sujeito 50 (2006), Técnico em Eletrotécnica, discorreu que

[...]o CTISM é uma escola diferenciada, cheia de laboratórios e aberta, dentro da Universidade e isto é importante pela vivência que te possibilita. Não é igual a uma escola de ensino médio, onde tudo é gradeado, fechado. São vários prédios, você vai a biblioteca, ao restaurante, várias opções, isto te abre os horizontes, você assiste e acompanha outras aulas práticas nos laboratórios de mecânica; depois que eu entrei, já comecei a visualizar que tinha empresas que vinham aqui e aí eu disse: vou me formar e trabalhar (SUJEITO 50, 2018).

Diversos sujeitos referiram-se ao fato da Escola Técnica estar geograficamente localizada em um Campus universitário; esse movimento externo – convivência em bibliotecas, restaurantes universitários, contato de proximidade de fronteiras com os estudantes de cursos superiores, principalmente para os estudantes dos cursos diurnos (Ensino Médio integrado), parece ser importante, não somente na opção profissional, como na possibilidade de construir uma trajetória acadêmica.

Outro destaque faz-se evidente na condição do estágio profissional, evidenciado no discurso de aproximadamente 70% dos sujeitos. Para aqueles que obtiveram uma possibilidade de um estágio declarado muito bom ou ótimo – apresentação, visitas e processo seletivo orientado, orientação da escola técnica, supervisão na empresa, realização em empresas com políticas de acompanhamento do estagiário, poucos não trilharam o caminho da área técnica escolhida inicialmente. Não é por acaso que os sujeitos 51 (2001), 31 (2005), 07 (1976) e 02 (1986,1990) revelaram que

[...] o estágio serviu tanto para solidificar a formação profissional, como a pessoal. A gente sempre tem aquele tipo de receio, do que aprendeu na escola. Quando iniciei o estágio eu não tinha nenhum conhecido na cidade, no estágio, na empresa. Depois chegou outro estagiário, que eu não conhecia. A gente aprende a fazer amizades, se virar na cidade, morei no hotel um mês e depois alugamos um apartamento (SUJEITO 51, 2018).

[...] sim, houve encaminhamento e acompanhamento da escola; a entrevista foi na própria escola e as vagas eram para início de estágio imediato. Trabalhei como outro empregado qualquer, exercendo as atividades técnicas, com orientação do supervisor da empresa. Ganhei muitos conhecimentos e maturidade. Foi uma experiência decisiva na minha vida, pois somente após

o estágio decidi seguir carreira nesta área de formação e estudar engenharia elétrica (SUJEITO 31, 2018).

[...] Ela (a EPT) me proporcionou três estágios supervisionados e remunerados – no parque militar e no estaleiro, muito bons, junto com engenheiros, que me deram uma visão muito grande da área industrial. Eram empresas grandes com 2.000 funcionários projetos internacionais; e o outro foi de ter participado do Projeto Rondon que foi a grande experiência que a universidade (CTISM) me proporcionou, no Campus avançado, durante o curso de eletrotécnica, ministrei aulas de eletricidade, fiz a minha parte social, tive outra visão do país, questão de integração, cívica e moral (SUJEITO 07, 2018).

[...] a prática era intensa; o estágio é muito importante não só pela prática aplicada mas pela disciplina, conviver com as pessoas, hierarquia, cumprimento de horário, respeito aos superiores; até porque o estágio demarca uma barreira: é somente até este nível ou vou seguir adiante no conhecimento? (SUJEITO 02, 2018).

De um modo geral, todos os sujeitos parecem compreender o mercado de trabalho como uma realidade de carne e osso; com identidade, endereço, detentor até mesmo de CPF e/ou CNPJ e alguém que possui um histórico, um currículo, um passado, presente e futuro; assim, deve ser respeitado, seguido e obedecido. O mercado é real nas suas promessas e exigências, é pontual – acorda diariamente, embora não se tenha certeza que vá dormir. Na realidade parece que ele funciona vinte e quatro horas entre os lados oriental e ocidental do planeta. É abnegado, resiliente, cumpridor de tarefas e de promessas, voraz, impaciente, perspicaz e controlador. É humanamente impossível enganar o mercado de trabalho. Ele é insaciável nas suas imposições, é um líder natural e, parece, um fiel devoto das tradições e bons costumes.

Eis que houve 45 citações dos sujeitos sobre o mercado de trabalho, 76 para mercado, 109 para trabalho (+ 36 para trabalhar = 145), 37 para mundo do trabalho, 103 para profissional, mundo - 41, escola - 104, pedagógico 17 e 11 para trabalho pedagógico, estágio = 207, prática = 63, professor / professores = 236, CTISM = 146 e EPT = 65, conhecimento = 46, família = 22, social = 21, ascensão = 13, teoria – 13, prática – 63, engenharia = 39, experiências = 32, técnico = 139, educação = 65, formação pedagógica – 07, amadurecimento – 8, fronteiras – 7 e convivência – 21.

A quantidade de citações contidos nos discursos dos sujeitos indicam que o ato de trabalhar (145) é mais primordial e concreto do que o convívio social (21) e familiar (22). Contrapõem-se aquilo que foi apontado nos questionários individuais, onde a pontuação (de zero a dez) do parâmetro 'família' indicou uma nota média de 9,75, enquanto que o parâmetro 'círculo de amizades e relacionamentos' ficou com 8,0 e as

‘amizades de infância / adolescência ou adquiridas na vida adulta’ demarcaram 8,0. O trabalho (desde o primeiro emprego até hoje) entre 1 e 10 ficou com uma nota média de 9,5, colocando-se assim, tão ou mais importante na realidade concreta da vida dos sujeitos quanto à família.

Dos sessenta e cinco sujeitos entrevistados, 81% trabalham na mesma área de formação técnica, sendo 49% totalmente e 32% parcialmente inseridos; 90% deles declararam que a renda mensal aumentou após o Curso Técnico, sendo que 48% estão muito satisfeitos, 42% satisfeitos, 3% indiferentes e 7% insatisfeitos com a área técnica escolhida.

As aparições ou citações do termo ‘mercado’ (ou mercado de trabalho), iguais a 121, são mais frequente do que ‘conhecimento’ (46) ou ‘educação’ (65). Enquanto ‘tecnologia’ (19) ou ‘engenharia’ (39) representam 58 menções, ‘amadurecimento’ e ‘convivência’ somam 28 citações. Estes resultados condizem com a lógica do capital, pois a ideologia embutida e disfarçada nos aparelhos ideológicos e hegemônicos do Estado (AIE), busca naturalizar e neutralizar os efeitos da classe dominante (burguesia) tentando apontar aos trabalhadores, que possíveis discrepâncias e diferentes condições de sobrevivência, são, por méritos, devidas às capacidades individuais ou as competências adquiridas. Oculta-se que na realidade a escola serve como uma ferramenta de propagação dos princípios da classe burguesa. No dizer de Frigotto (2004, p. 182), “o conceito de mercado ou mercado de trabalho é altamente banalizado pela ideologia do liberalismo econômico”. É frequente a imprensa publicar que o mercado está nervoso, tenso ou deprimido. O mercado é personificado, a economia é política e vice-versa. Esconde-se que o mercado de trabalho resulta de relações sociais, relações de força, relações de produção e de poder vinculados a interesses de grupos e frações das classes sociais, a serviço do capital. Reinsiro a realidade referenciada na pesquisa por Marx, sobre onde ir buscar o exame das construções sociais humanas que subsidiam as correlações autônomas adquiridas no tempo histórico e espaço geográfico, em razão do processo e do estágio das suas

forças produtivas materiais¹⁹⁷ - “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”.

Reforço as afirmações acima com a asserção de Severino que

[...] a força do processo de ideologização é, sem dúvida, um dos maiores percalços da prática educativa, porque ela atua no seu âmago. A educação pode se tornar também uma força transformadora do social, pois... [...] educar contra ideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às práticas mediadoras de sua existência real (SEVERINO, 2006, p.313-314).

No contexto histórico, como possibilidade de emancipação do ser humano, pelo conhecimento, é necessário contrapor-se ao sistema capitalista, que configura e representa a expressão e a realidade, sobre a qual que a sociedade moderna construiu as suas bases. O progresso da sociedade burguesa industrial tenta desmanchar e apagar a historicidade e a realidade concreta de todas as outras comunidades onde o capitalismo acampa, tentando subtrair ou esmaecer a história dos povos e das regiões onde projeta os seus tentáculos. Importante trazer ao debate a afirmação de Lander sobre que

[...] a sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e que por essa razão define o modelo que define a *sociedade moderna*. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer (LANDER, 2005, p.34).

Portanto, ingressar ou permanecer no mercado é o que movimenta a realidade e a ambição dos sujeitos na ponte de transferência entre a escola (educação profissional) e o trabalho (mercado-mundo do trabalho). Se existiu o pecado original – que produziu o fetiche e a alienação no mundo dos seres humanos – este foi a criação

197 “[...] Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. [...] na produção social da própria existência os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p.47).

do mercado (logo após o advento da propriedade privada); e o ser humano criou o mercado (ou a mercadoria – afinal quem chegou primeiro?). Assim, fez-se o comércio, o valor de uso foi transformado como num passe de mágica em valor de troca. E, para guardar o excesso do valor de troca, criou-se a moeda, o equivalente, o dinheiro. E para que a distância fosse maior ainda do trabalhador (aquele que produz a mais valia), foram orquestradas as ações, o simbolismo do acúmulo do dinheiro; do valor que gera valor sem necessitar de trabalho (será?).

A ideologização através da mídia produz uma fascinação coletiva que transporta para a cabeça do sujeito uma pseudo realidade que não condiz com aquilo que se apresenta de fato na sua condição real de trabalhador. Parece uma consciência invertida capturada pela massificação de uma “teologia da máquina” (VIEIRA PINTO, 2005) e proporcionada pelo interesse das elites (classe dominante). À medida que os modernos sujeitos da técnica aprofundam os seus conhecimentos científicos, parecem descolar-se das bases materiais nas quais estes saberes são produzidos. Passam a integrar uma multidão ou um contingente de seguidores que deslocam-se da realidade da produção humana, da centralidade humana no processo do trabalho. Hoje, essa teologia passa pela produção intensiva de uma ideologia da máquina sobre o modo humano de construção do pensamento; assim, o AIE age através da mídia, bombardeando os espaços tecnológicos – seja no rádio, televisão, celulares, aplicativos, etc. – propiciando um afastamento dos sujeitos da realidade humana. Ao mesmo tempo em que o sujeito é cooptado para viver no trabalho, a serviço do capitalismo – no lócus do capital, ele é afastado da capacidade de compreender a sua atividade humana principal – o seu trabalho e como se apresenta a realidade do modo de produção e as bases materiais da sociedade em que ele convive e se produz humano. Neste aspecto, durante o debate do Grupo de Interlocução, os sujeitos 18 (1998) e 09 (1979) expuseram que “*o mercado está no medo do ser humano da falta, da carência, de ser um precarizado, um desalentado*” (SUJEITO 18, 2018), e que “*toda esta discussão não é só técnica, mas como a gente realizar trabalho (produzir) e ser feliz também*” (SUJEITO 09, 1979).

Parecem ocorrer duas dimensões paralelas de existências – o sujeito que vive para o trabalho no mercado (aquele do lócus do capital) e o sujeito que vive no espaço tempo ideológico disperso da realidade (aquele capturado pela tecnologia impregnada pela lógica capitalista dominante). Este último é o protótipo do zumbi do capital; ele não enxerga e nada o desvia da realidade do capitalismo; ele caminha como um ser

entorpecido pela promessa do pleno emprego, do empreendedorismo, da revolução das máquinas, da cibernética moldando e dominando o ser humano. A ciência sem consciência. Destaco então Vieira Pinto, quando assevera que

[...] o trabalhador sabe que a técnica da qual se utiliza tem como finalidade a produção de bens. Esta simples proposição pertence à consciência crítica, embora ainda extremamente elementar. Se fosse prosseguida, a linha de pensamento assim iniciada, levaria à compreensão da natureza dialética da produção e à descoberta da função do homem como único agente real de todo o processo. Mas o desvio idealista a que é submetido o pensamento por efeito da alienação enfeitadora conduz a outra direção, à sublimação, à ideologização da técnica pelo progressivo desligamento de suas base materiais. Desprendendo-se cada vez mais dos suportes, a técnica torna-se uma entidade suspensa no espaço, sem causa nem relações temporais (VIEIRA PINTO, 2005, p. 290-291).

Mas como transpor para a cabeça do sujeito, a sua realidade vivenciada, a realidade do cotidiano trabalho – estudo, se o sujeito é obrigado a trabalhar dez horas por dia, ficando confinado no sistema de transportes em média, até três horas e podendo (ou devendo, conforme exige o mercado de trabalho) dedicar o restante do seu tempo para a qualificação ou capacitação (escolarização). Após ele poderá chegar em casa, extenuado, e usufruir do seu tempo livre para o livre pensar, que, via de regra, pode incluir um programa de televisão, um passeio no shopping, uma noite de repouso objetivando a necessidade de vender a sua força de trabalho e garantir a subsistência no próximo dia. Se lhe é sonogada uma escolarização de qualidade em idade pertinente, ele ficará prisioneiro entre um trabalho precarizado (de chão de fábrica, na produção, como atendente, na prestação de serviços, etc....), intermitente, sem garantias ou proteção, e o submundo da escolarização, cristalizado na forma de EJA, dos supletivos, do Proeja, destinada a uma compensação da educação destinada a aprendizagem ao longo da vida.

Ora para o sujeito que não foi escolarizado no momento certo, houve um prejuízo na capacidade de abstração e de reconhecimento de fundamentos básicos, seja na matemática, na língua portuguesa, nas ciências naturais, na filosofia e na sociologia; enfim, o seu tempo histórico e espaço geográfico ficou descompassado da realidade daqueles que tiveram acesso a uma escola de qualidade.

Você não sente nem vê,
 Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
 Que uma nova mudança em breve vai acontecer
 E o que há algum tempo era novo jovem
 Hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer ...
 No presente a mente, o corpo é diferente
 E o passado é uma roupa que não nos serve mais
 No presente a mente, o corpo é diferente
 E o passado é uma roupa que não nos serve mais...
 (Velha Roupa Colorida, Belchior, 1976).

5.2 REFLEXÕES DOS SUJEITOS: INTERLOCUÇÕES NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA ENTRE A EPT E O MUNDO DO TRABALHO

[...] quando eu fiz a entrevista o chefe me disse que queria que eu trabalhasse com projetos E aí eu ganhei de paraquedas a assistência técnica via telefone; chegou a um ponto que eu estava com os projetos, o treinamento e a assistência técnica da empresa. Eu estava no meio do treinamento, me pediam um desenho de projetos do computador, no telefone me chamavam para a assistência técnica, e eu viajava, ganhava as horas extras e não tinha tempo para gastar o que eu ganhava... as vezes, eu retornava sábado à noite ou domingo de madrugada para casa e na segunda eu tinha de viajar novamente ... (SUJEITO 22, 2004).

[...] eu não quero ser um escravo do capital, o trabalho tem de ser um meio e não um fim ... (SUJEITO18, 1998).

Reencontrar os diversos sujeitos que aceitaram o desafio de contribuir com esta pesquisa foi um momento rico e denso; primeiro porque o encontro foi na própria escola, espaço geográfico comum a todos, mas contextualizado no tempo. Segundo, pois o tempo de cada sujeito foi singular devido a necessária amarra da sua historicidade na configuração do espaço geográfico próprio – a sua turma de EPT, os professores e servidores técnicos administrativos que se modificaram pelo transcurso da história, o projeto pedagógico da escola, as políticas públicas de sucessivos governos. Depois, e não menos importante, pelo amadurecimento dos sujeitos, pelos necessários embates e suas vivências desfrutadas no decorrer da história junto ao mundo do trabalho.

Para alguns dos sujeitos, o movimento do devir na ponte EPT – mundo do trabalho, já é passado; mas é o presente ressignificado hoje, pela experiências e

realidades experimentadas na dinâmica da vida. Para outros é o próprio tempo embarcado no cotidiano da vida; o lócus do capital é uma ciranda dinâmica que subtrai o sujeito do seu próprio tempo. Na lógica hegemônica do capital, tempo é dinheiro. Importa compreender, mediar e abstrair o pensamento e a construção de suas existências, através da transformação destas realidades a partir dos discursos e da concreção de suas produções enquanto sujeitos reais, que emergiram e se produziram no movimento escola técnica profissional e mercado-mundo do trabalho.

Apresento aquilo que o sujeito 09 (1979) expôs no Grupo de Interlocução: [...] e eu ainda trabalho com o ensino médio, em escola pública, é triste de ver o que acontece com os adolescentes, eles estão sem perspectivas de futuro, nem de trabalho, nem de vida, parece que estão desistindo de tudo ... (SUJEITO 09, 2018).

Mas será que os sujeitos desistem da escola porque não visualizam perspectivas no mercado-mundo do trabalho? A educação está voltada somente para o mercado de trabalho? São os desalentados¹⁹⁸ segundo a mídia do capital. Mas o que significa o termo? É um neologismo aproximado dos termos expropriados, precarizados, pauperizados ou precariados? Eis um 'pseudo neologismo' que a mão invisível e indivisível do capital acaba de apregoar. Seria aquele trabalhador ou operário que nem buscou vaga naquele período, pois está ciente da dificuldade de consegui-la. São as pessoas muito jovens ou idosas, sem experiências anteriores ou que desacreditam na possibilidade de obter uma oportunidade. O próprio sistema do capital parece regular estas informações sobre aumento na quantidade de desempregados, forçando a simples desistência da procura de trabalho, até mesmo por intermédio de notícias relacionadas à crise.

Mas este coletivo de desempregados ainda compõem parte da força de trabalho em potencial, ou seja, mesmo que a margem do mercado, constituem um bloco que está albergado no lócus do capital; são sujeitos passíveis de serem incorporados à exploração do capitalismo. De outro modo, compõe um grupo de desempregados que rondam a periferia do mercado-mundo do trabalho, assustando

¹⁹⁸ Conforme o IBGE, “no tocante às pessoas inativas, a nova pesquisa identifica aquelas que estiveram ligadas à PEA no último ano, que desejam um trabalho e podem assumi-lo no curto prazo (pessoas marginalmente ligadas à PEA). Deste contingente, as que não procuraram trabalho no período de referência de 30 dias achando que não iriam consegui-lo por razões de mercado, mas estiveram procurando ativamente por um período de seis meses, e estavam disponíveis para assumir uma atividade, são classificadas como desencorajadas ou desalentadas”; acesso 17/09/2018 e disponível: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet3.shtm>

aqueles que estão empregados e contribuindo para regular (para baixo) o valor da força de trabalho. Observou-se um debate constante e incessante desde o início desta proposta, de investigar e analisar dialeticamente, a emergência dos arranjos nas fronteiras da convivência dos sujeitos, a partir das transformações históricas ocorridas nas suas vidas, observando o movimento de transferência entre a escola e o mundo do trabalho.

Os eventos realizados no percurso escolar da EPT, tais como gincanas, viagens de estudo, visitas aos diversos tipos de empresas e indústrias de variada abrangência nos setores de eletricidade, eletrônica, mecânica, química, têxteis, automação, telecomunicações, automotiva e informática, entre outras, participações em feiras e projetos (trabalhos em equipe) foram fundamentais na construção das identidades e no estabelecimento das fronteiras dos e entre os sujeitos, partindo de uma construção coletiva; ocorreu um amadurecimento profissional e pessoal destes sujeitos, reverberando diferenças significativas nas dimensões emocional, social, política e filosófica, evidenciadas em um discurso crítico e uma visão transformadora de mundo, mesmo que no âmbito de uma formação tecnicista.

Uma das afirmações mais recorrentes nos discursos dos sujeitos foi relativa ao aprendizado fundamentado na prática (Teoria ⇔ Prática), que perpassa o tempo histórico dos sujeitos estudantes (1970 a 2015), os diferentes momentos e planos pedagógicos construídos na escola e acompanha a incorporação dos novos espaços geográficos (prédios projetados e construídos) na escola. Eis alguns argumentos extraídos dos questionários e das entrevistas dos sujeitos (subsídios para discussão nas afirmações e nos discursos dos sujeitos):

- *[...] a parte prática era intensa, nós passamos o tempo todo de 'tapa pó' (avental ou jaleco); o trabalho pedagógico é nove (de zero a dez) na escola..." (SUJEITO 02, 1990);*
- *[...] o CTISM me deu uma vantagem para cursar a engenharia elétrica; muitas coisas da teoria eu já conseguia visualizar na prática aprendida no CTISM (SUJEITO 03, 1997).*
- *[...] Na época o colégio tinha um foco na atividade industrial, era notado pela vocação e pelas características dos professores que possuíam experiência nas indústrias, a prática força de certa forma um aprendizado mais eficiente (SUJEITO 04, 1987);*

- *[...] o curso técnico foi muito importante... eu tinha só a parte prática antes, e a educação técnica, profissionalmente abriu todas as portas. Eu me lembro que era bem dividida a carga horária entre teoria e prática, aprendi muito, foi muito bom, cresci muito, solda, ajustagem, a teoria em si te dá a base para tudo (SUJEITO 05, 2003);*
- *[...] outra particularidade do ensino técnico, a formação é (era) 60 % prática e 40% teórica, conseqüente o profissional ou o professor tem que se adequar a essa realidade (SUJEITO 12, 1972);*
- *[...] Os professores mostram porque na prática se utiliza determinadas técnicas que são explicadas na teoria... a teoria e prática foi muito importante” (SUJEITO 13,2015);*
- *[...] Fazia 15 anos que eu trabalhava com montagem de painéis elétricos, acionamentos, proteção de circuitos, quando eu vim fazer o curso no CTISM; eu vim pra conseguir o diploma, pra conhecer mais a teoria, eu conhecia bastante da prática, mas eu não sabia o porquê... (SUJEITO 15, 2009);*
- *[...] os professores eram bem preparados, até porque não existia este conceito de segurança; a maioria dos professores eram práticos, tinham formação técnica e isto pesava muito (a prática) o que hoje (em dia) está sendo um problema, devido a formação muito qualificada, alguns não gostam ou querem ir ao laboratório que é necessário no técnico profissional, o professor tem que ter prática no mundo do trabalho para ministrar aulas na educação profissional (SUJEITO 17, 1983);*
- *[...] para o curso técnico é importante que os professores tenham experiências anteriores no mundo do trabalho, em indústrias ou empresas; a melhor aula prática era do professor Ricardo (falecido), de motores, em geral os professores tinham mais segurança nas aulas práticas” (SUJEITO 20, 2000);*
- *[...] com a realização do curso técnico obtive um importante crescimento profissional, principalmente pelo fato de realizar um curso com foco prático. As aulas práticas realizadas durante o curso foram importantes pois facilitaram a minha inserção no estágio e posteriormente contribuíram para o prosseguimento na profissão (Eng^a Elétrica e Mestrado); houve uma*

elevação intelectual após a realização do curso. Como continuei estudando após o curso técnico, o conhecimento adquirido foi utilizado em toda a carreira (SUJEITO 21, 2003);

- *As disciplinas que eram muito práticas, serviram para preparar para a vida ... para o cotidiano (SUJEITO 28, 1995);*
- *[...] o aprendizado é facilitado pela aproximação da prática com a teoria; o maior diferencial na EPT são as aulas práticas e que dão uma melhor visibilidade e compreensão até mesmo em relação ao curso de engenharia (SUJEITO 52, 2010);*
- *[...] A base prática (e teórica) serviu muito para facilitar os estudos no curso de Engenharia Elétrica; a maioria dos professores preparavam as aulas e possuíam domínio e um trabalho pedagógico anterior as aulas teórico-práticas (SUJEITO 50, 2006);*
- *[...] o importante que eu gostei foi a prática, algo que tinha muito no Colégio, o diferencial naquela época era a prática, poucos recursos e eles (os professores) tinham que te mostrar com aquilo que havia; o que eu fiquei na cabeça, o que eu gravei foi a prática (SUJEITO 49, 1983);*
- *[...] a gente sentia eles preparados para 'dar' aulas, o aluno percebe quando os professores sabem; os professores estavam preparados para transmitir aquelas práticas (principalmente). Eu não gostava de matérias teóricas, mais de práticas (Máquinas, instalações elétricas, comando e proteção de circuitos) (SUJEITO 46, 1982);*
- *[...] os professores tinham experiência profissional "fora", então eles conseguiam passar para a gente aquele conhecimento para a escola; "aqui na escola a gente ensina assim, mas na prática lá na empresa as coisas funcionam assim". Se existia um trabalho pedagógico antes das aulas sim, ... da maioria sim; eu faria o curso técnico novamente (noturno, claro, trabalhando). Se tu não sabe fazer, tu não faz, tu pergunta, isto eu aprendi na escola (técnica). O que a gente faz aqui é uma pequena amostra daquilo que tu faz na empresa, a educação profissional, o integrado, trabalho em grupo (SUJEITO 08, 2002);*
- *[...] o curso técnico me proporcionou toda esta prática de laboratório que possibilitou trabalhar depois na área; a EPT me incentivou a continuar os*

meus estudos, estagiei na engenharia, no CT, na parte de eletricidade. O estágio também agregou conhecimento; ainda hoje, como professor de física, utilizo todo o arsenal e o gosto pelo laboratório e devo ao curso técnico e a educação profissional. Existia um trabalho pedagógico sim, provavelmente, pois os professores tinham segurança e conhecimento com o planejamento e preparo das aulas teóricas e práticas (SUJEITO 44, 2001).

- *[...] E o ensino técnico foi talvez a grande experiência de aprendizado prático da minha vida, eu aprendi muito na prática aquilo que o mercado de trabalho exige. O ensino profissional é mais direcionado e objetivo praticamente, aplicável do que no curso de engenharia (SUJEITO 64, 2007).*

É primordial a observação de que o discurso dos sujeitos sobre as aulas práticas (e o decorrente trabalho pedagógico que se desloca no tempo e no espaço, com diferentes sujeitos professores e servidores técnicos administrativos em educação – seja ele de caráter repetitivo, ingênuo ou consciente-crítico) transcende, perpassa o tempo histórico (1967 a 2018) e o espaço geográfico (uma escola inicial incipiente, com dois cursos técnicos, poucos recursos e dois laboratórios, até o momento presente com diversos cursos, sete prédios, mais de 35 laboratórios bem equipados tecnologicamente). É importante evidenciar que a história do CTISM enquanto Escola Técnica Profissional, atravessa 51 anos de um construção física e geográfica que iniciou com pouquíssimos recursos em termos de estrutura física e de pessoal (professores e servidores). Através das décadas, sucessivas administrações diretivas e equipes técnicas de professores e servidores TAEs foram constituindo o contexto que atualmente configura a realidade concreta do CTISM. Além dos profissionais – servidores com titulação de mestres e doutores, existe um complexo de laboratórios nas diversas áreas do conhecimento, propiciando que o estudante possa estudar a teoria, realizar a prática, e interligar e correlacionar a teoria-prática em um possível processo de emancipação e de superação do saber em outra etapa ou dimensão.

Para os sujeitos, o espaço geográfico e o tempo histórico em que se configuram as fronteiras da convivência, ocorre denso e multifacetado em decorrência das diversas possibilidades; existem fatores e condicionantes que estruturam e modificam as correlações sociais entre os sujeitos e destes com a sua comunidade. Logo, faz-se necessário buscar, entender e explicitar as interferências, as ressonâncias e as incongruências estabelecidas no percurso educação ⇔ trabalho submetidas ao

arranjo do sistema capitalista. Assim, dependendo da totalidade das relações sociais presentes e mixadas ao modo de produção (do capitalismo brasileiro), em que estão submetidos os sujeitos e a abrangência das suas correlações e possibilidades produzidas e possibilitadas pelo Estado, resulta a construção e a concreção da vida dos sujeitos na dinâmica entre a EPT e o mercado-mundo do trabalho.

Somente após o exame minucioso de todo o material produzido nos questionários, nas entrevistas dos sujeitos e no debate do Grupo de Interlocução, é que pude tentar descrever, devidamente, a dinâmica da realidade que se apresentou neste trabalho e que ocorre nas fronteiras entre a EPT e o mundo do trabalho. Destaco que os sujeitos asseguraram a importância da prática para a compreensão e assimilação da teoria estudada no ensino profissional. Reforço a necessidade da compreensão de Vázquez no sentido de revolver a história pela prática; “os produtos da consciência tem de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato” (2011, p.241). Mas para que o estudante compreenda a possibilidade de emancipação através da Educação Profissional, é indispensável que ele busque metamorfosear as correlações práticas nas dimensões humanas, sociais, políticas e históricas. Ou seja, que instaure na dimensão de suas convivências concretas, as atividades práxicas de novas relações produzidas pela superação daquilo que vivenciou na sua prática histórica, concatenando também o pensamento elaborado pela possibilidade do estudo e do trabalho nesta etapa vivenciada.

Neste movimento, teoria e prática, imbricam-se, entrecruzam-se e se revolucionam, resultando um concreto pensado em outro patamar, com o sujeito autônomo, independente e consciente do compromisso de buscar a transformação social através do movimento coletivo e histórico-social.

5.3 À GUIA DA PROVISORIEDADE DE CONCLUSÕES: MOVIMENTOS ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E O MUNDO DO TRABALHO

“A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico. A dialética mistificada tornou-se moda na Alemanha, porque parecia sublimar a situação existente. Mas, na sua forma racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque, apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em

que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor; e é, na sua essência, crítica e revolucionária (MARX, 2014, p. 29).

A Educação Profissional Técnica parece se configurar como um tempo histórico e espaço geográfico central na escolha da profissão dos jovens e adultos. Por isto, o acesso deveria ser estendido a todos os sujeitos, com a maior quantidade possível de cursos e áreas ofertadas, como uma possibilidade de construção, que propiciasse a emancipação e o conhecimento concreto da realidade produzida pelos seres humanos (muitos dos sujeitos entrevistados afirmaram que o ingresso no curso técnico foi decisivo na área profissional escolhida).

Independentemente da época, do curso, do turno de aulas, existe uma confluência para a importância da práxis pedagógica – aqui entendida como teoria – prática – teoria reelaborada – prática sobrelevada. Logo, o conhecimento amalgamado (alternado e contínuo entre a teoria e a prática) produzido na EPT possibilita aos sujeitos ultrapassarem um saber inicial e construir outro conhecimento, em patamares mais elaborados, mais conscientes, mais emancipatórios em termos de produção e acumulação do saber. Este processo de conhecimento vai para muito além do contexto tecnicista e do aprendizado automático, muitas vezes evidenciado na legislação e objetivado em denominados cursos técnicos dentro da indústria e das escolas de fábricas.

Evidencia-se então por que, na conjuntura e na lógica do capitalismo, existe uma premência em formar técnicos bem preparados (para executar tarefas rotineiras, comandar equipes de força de trabalho, realizar manutenção, supervisão, serviços terceirizados, etc....) e o mais rápido possível (os cursos subsequentes, foram reduzidos de três para dois anos, em 1997). Observe-se que em 2014, o Decreto 8.268 de 18/06/2014 manteve em seu Art. 2º que: “A educação profissional observará as seguintes premissas: III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV - a indissociabilidade entre teoria e prática.”

Sustenta-se a afirmação acima, pois tanto os sujeitos que trilharam os caminhos das indústrias, empresas ou setores de serviços, quanto aqueles que percorreram as trajetórias acadêmicas e/ou de pesquisas, são categóricos ao afirmarem que a prática transformou e aprofundou os seus conhecimentos, quer para a vida, para o mundo do trabalho, quer para os estudos posteriores. Aqui, fundamenta-se uma reelaboração teórica a partir da prática sobre um conhecimento teórico inicial,

que ultrapassa o saber inicial e, assim, metamorfoseia o construto teórico-prático dos sujeitos. O sujeito 09 (1979) afirmou que

[...] na realidade tu sai com aquele conhecimento, mas não vivenciou aquele conhecimento, tu aprendeu na teoria, agora tem que colocar na prática; este momento é de um aprendizado, claro que tu elaboras sim, existe uma resignificação do teu fazer, tu reelabora sim o teu fazer, o conhecimento, existe uma reelaboração de teoria e a possibilidade de se criar novas teorias. No meu caso eu consertava uma máquina, chegava em um momento que, muitas vezes tinha que improvisar, reaprender e usar um novo conhecimento (SUJEITO 09, 1979).

Destaca-se uma autossuficiência e uma conexão permanentes no percurso de mão duplicada da ponte teoria – prática. Parece que a teoria só será superada (compreendida) e sobrelevada (conectada em um patamar superior) após a aplicação de uma bússola magnetizada pela prática. O conhecimento em um platô emancipatório requer uma práxis transformadora, alternando uma teoria reestruturada após a experiência prática. Se a objetivação material (produção) é essencial para o homem (VÁZQUEZ, 2011, p.128), e a relação entre trabalho e educação em nossa sociedade é um elemento de mediação das relações sociais de produção (CIAVATTA, 2009), então é imprescindível que o sujeito consiga, através da dinâmica da reconstrução e da reelaboração de conceitos práxicos concretos, uma superação reelaborada de patamares do conhecimento. O movimento alternado entre teoria-prática deve ser de ação (atividades) e realimentação interligado, entrecruzado e perene. Vincula-se aquilo que afirmou Grüner

[...] é porque sempre há práxis – porque a ação é a condição do conhecimento e vice-versa, porque ambos polos estão constitutivamente coimplicados – que podemos diferenciar “momentos” (lógicos, e não cronológicos, nem ontológicos), com sua própria especificidade e “autonomia relativa”, mas ambos no interior de um mesmo movimento. E este movimento é o movimento (na maior parte das vezes “inconsciente”) da própria realidade (social e histórica), não o movimento, nem do puro pensamento “teórico” (ainda que fosse da cabeça de um Marx) nem da pura ação prática (ainda que fosse a dos mais radicais “transformadores de mundo”) (GRÜNER, 2006, p.104).

Logo, embora encharcados pela lógica do sistema do capital e imersos em um contexto que não propicia um caráter emancipatório aos sujeitos, após três anos de aulas práticas (subsidiadas por uma teoria), eles não são mais os mesmos estudantes que começaram a trajetória no curso técnico profissional. Estão transformados pela

práxis indivisível do conhecimento teórico-prático reelaborado, e, emancipados pela aquela nova parcialidade da construção produzida. Na sua totalidade histórica, ativos na realidade social, não são mais (os mesmos) aqueles sujeitos que ingressaram na EPT (no CTISM). Transformaram-se, transmutaram-se, adolesceram, amaduraram-se; seus saberes e vivências práticas superaram uma fase teórica (pensar) e sobrelevaram-nos a um conhecimento prático, potencializando o saber teórico inicial. Nesta transição, importa compreender aquilo que explicitou Kosik

[...] a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial; ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial do trabalho deixaria de ser parte da práxis (KOSIK, 1976, p.224).

Portanto, a construção do ser humano que estuda e que trabalha, ocorre nas mediações entre os movimentos escola profissional – mundo do trabalho, se configurando justamente em um momento histórico da vida dos sujeitos que encontram-se em um processo de amadurecimento físico, psicológico, cognitivo e de independência. A maioria destes sujeitos está imersa em um fase de transição espaço – temporal, pois existe uma reconfiguração dos espaços (casa dos pais – escola – mundo do trabalho – outras regiões e/ou cidades), somadas a passagem do seu tempo histórico de vivências, aprendizados e amadurecimento.

Agora, o sujeito está, possivelmente, mais preparado para enfrentar a condição do embate entre o mundo do trabalho e a alternativa (promessa) em direção a um curso superior. Mas há de se ter cuidado e vigilância no modo de construção do sujeito – o seu ser social, para que ele não construa um pensamento obnubilado, compartimentado e com sentido único; para isto é necessário oferecer possibilidade de escolarização emancipatória e transformadora do status quo renitente, senão, recai-se no perigo da repetição, do adestramento e da submissão perpétua. Aquilo que vai ao encontro de

[...] uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal (LANDER, 2005, p.34).

A escola deve ter o poder de inferir uma condição de compreensão do sujeito para com (ou sobre) a totalidade e a profundidade dos movimentos hegemônicos intencionais, um método de suspeição sobre os interesses escondidos na relação capital – trabalho. A emancipação dos sujeitos a partir de uma escola para além do capital, afim de evitar recair nas tentações do capitalismo selvagem. Seria algo como libertar o trabalhador a partir do conhecimento da técnica e dos saberes acumulados pela humanidade (filosóficos, pedagógicos, tecnicistas, sociológicos, econômicos, políticos – enfim, uma compreensão das possibilidades enquanto existência da espécie). Deste modo, o sujeito estaria mais preparado para vender a sua força de trabalho ou, talvez, caminhar rumo a revolução, a derrubada do sistema capitalista¹⁹⁹, passando a ser dono (senhor e escravo da sua vida) majoritário do seu tempo concreto. Pois, hoje, após o acerto do contrato de trabalho junto ao mercado, o sujeito que era livre para vender a sua força de trabalho,

“[...] descobre-se que ele não é nenhum agente livre, que o tempo em que está livre para vender a sua força de trabalho é o tempo em que é forçado a vendê-la e que seu vampiro não o solta ‘enquanto houver um músculo, um nervo, uma gota de sangue a explorar’” (MARX, 2014, p.346).

O “mercado de trabalho” é livre de fato e de direito, enquanto o trabalhador deve segui-lo ou persegui-lo, submetendo-se as suas leis (de livre mercado), para vender a sua força de trabalho e garantir a subsistência. Então se inexistente a transformação do trabalhador livre, que sai da linha de produção exatamente como ingressou, paralelamente ocorre com o estudante, que ingressa em uma escola reprodutivista, descolada de uma realidade emancipatória e termina por deixá-la, tão alienado, abstraído e abscindido das correlações entre o capital – o trabalho – e a escolarização, quanto quando ingressou. Se ocorresse uma emancipação, provavelmente ele não repetisse as ilações burguesas de que “o mercado está nervoso”, “quero ser um empreendedor”, “eu aprendi muito na prática aquilo que o

¹⁹⁹Mascaro afirma que “o capital segue com o controle do poder, suas formas balizam a sociabilidade, a estrutura da exploração é capitalista, então, o que eventualmente se venha a ganhar na estrutura do bem-estar social reformista rapidamente também se perde. Engels e Kautsky ensinaram que a reforma é confortável, não causa tanto desgaste, mas nada garante que o mundo reformado seja constante. A exploração continua a mesma, inclusive. Decorre daí a separação dos marxistas e dos reformistas. A esquerda *latu sensu* é reformista, ao passo que o marxismo é revolucionário” (MASCARO, 2015, p.23-24).

mercado de trabalho exige” e que “o progresso do patrão é o seu progresso”. Realço assim, a afirmação de que

[...] A produção social de trabalhadores “livres” (expropriados) é sempre condição para e resultado da ampliação das condições sociais de cunho capitalista. Essa liberdade é real, pois os seres sociais estão defrontados de maneira direta à sua própria necessidade, e ilusória, pois vela as condições determinadas que subordinam os seres sociais e, portanto, as condições sob as quais o trabalho precisa exercer. Uma intensa e permanente produção de trabalhadores “livres” permitiu a constituição de um trabalho “abstraído”, genérico, definido por sua capacidade de valorizar o capital (FONTES, 2010, p.43).

Enfatizo a importância da Educação Profissional e Tecnológica em exercer um papel preponderante no entrecruzamento capital-fábrica, ao servir de referência para a introdução e a inculcação de tecnologias (novas, transformadas ou reproduzidas), que propiciam justamente a aceleração da extração da mais valia (da exploração da força de trabalho). Neste ponto a escola serve de pretexto e de base para o exercício do efeito de dominação ideológica e de hegemonização de conceitos, da disciplina, de consenso, da naturalização de métodos e práticas históricas do mercado-mundo do trabalho industrial. Se os trabalhadores são cada vez mais livres, como explicar que eles se alienam e se abstraem cada vez mais do e no mundo do trabalho? Porque não se reconhecem e se estranham naquilo que produzem? Em que etapa histórica eles perderam a capacidade de compreensão da produção social do seu trabalho? Como ocorreu este percurso e porquê?

No contexto do capitalismo, a escola se constituiu ao longo do espaço tempo dos sujeitos, como propulsora da universalização da reprodução dos padrões fordistas, tayloristas, toyotista; enfim, tornou-se o lócus da apropriação de conhecimentos técnicos e de metodologias reprodutivistas, propiciando a proliferação de uma massa de operários livres, treinados e prontos para servirem de força de trabalho (disponível ou de reserva) – são os zumbis do capital. O trabalho é vivo, mas o trabalhador não. A força de trabalho do zumbi²⁰⁰ do capital, valoriza o mais-valor do

²⁰⁰Zumbi é um morto-vivo, uma pessoa que morreu e ressuscitou, é apenas um corpo sem alma, tendo origem no termo *nzumbe*, de um idioma africano. Zumbi é o corpo de uma pessoa morta, mas que parece que estar viva. O zumbi tem origem nas crenças vodu geralmente possui um espírito maligno, e age através de forças sobrenaturais, as mesmas que o fizeram voltar do mundo dos mortos. Os zumbis seriam trabalhadores controlados por um feiticeiro. Acesso em 20/09/2018 em <https://www.sinonimos.com.br/hospedeiros/>

capitalista, mas o zumbi do capital está hipnotizado pela sua condição de escravo moderno (servos contemporâneos) no lócus do capital (Tumolo, 2003). A sua vida já não lhe pertence. A sua realidade é o mercado-mundo do trabalho. A realidade da vida social foi subsumida no espaço geográfico e no tempo histórico do capitalismo e da globalização. Perde-se a humanidade, à medida que a capacidade de discernimento e da possibilidade de emancipação, é abduzida pela mecanicidade do contexto do mercado-mundo de trabalho. O chão de fábrica é anunciado como a redenção do ser humano moderno, globalizado, individualizado e transforma-se no único dono do seu destino. O chão de fábrica²⁰¹ torna-se agora, a sua casa, o espaço temporal, o lazer, o único convívio que o tempo social do capital lhe permite. Ocorre então, aquilo que Marx havia anunciado, e o tempo do sujeito é o abduzido pelo capital, ou seja,

[...] o tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições, etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destrozada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia. E, no entanto, toda a história da moderna indústria demonstra que o capital, se não se lhe põe um freio lutará, sempre, implacavelmente e sem contemplações, para conduzir toda a classe operária a este nível de extrema degradação (MARX, 1989, p.50).

O ser humano precisa usufruir do contato com a natureza e revigorar as forças para utilizá-las na plenitude da conjuntura do entretenimento; literalmente, reconstituir-se na dinâmica presente para a determinação e ações práxicas emancipatórias. Todo o ser humano deve ter o direito inalienável do cuidado com o seu corpo e a sua saúde física e mental, afim de poder viver, produzir, trabalhar, emancipar-se.

A premência da mediação na escolarização para potencializar a produção de conhecimentos políticos, sociais e coletivos relevantes na dimensão da práxis insere a escola como o espaço geográfico – no tempo histórico dos sujeitos – primordial de

²⁰¹ Chão de fábrica aqui entendido como o lugar (palco) do trabalho no mercado do capital; seja o chão do trabalho na construção do asfalto, da laje do prédio de vinte andares, da indústria petroquímica, do escritório com duzentos projetistas e produtores de efeitos especiais, seja ele a central de vendas por telefone ou rede WEB, seja na boleia dos milhares de caminhões que atravessam o País diariamente, nos setores de serviços terceirizados, seja na própria indústria, o chão das lojas de departamentos, dos supermercados ou até da escola, onde milhares de professores reproduzem o conhecimento produzido. Qual o sentido do trabalho pedagógico produzido na escolarização de jovens e adultos, se os chãos reproduzidos e destinados aos sujeitos, se alternam apenas nas cores, no tempo e no espaço?

articulação entre a teoria (técnica e sócio histórica) e a prática (científica e humana). O ser humano não pode ser dominado pela máquina e muito menos pelo capital; é necessário que ele possa desfrutar do tempo da produção e da apropriação cultural (música, artes, leitura, pintura, etc...), do tempo do lazer e convivência humana em comunidades. A escola necessita transformar-se em um espaço de teorização filosófica e de um tempo de aproximação da técnica com a prática histórica, social, política e econômica, afim de se constituir em um espaço-tempo de entrecruzamento dos saberes e de produção de possibilidades emancipatórias aos sujeitos-estudantes e trabalhadores.

Por mais que a atividade puramente teórica possa carregar um paradoxo latente entre teoria e prática, Vázquez (2011) sustenta que existe

[...] uma contraposição entre teoria e prática que tem na sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzi-la, não basta desenvolver uma atividade teórica. É preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência tem de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato (VÁZQUEZ, 2011, p.241).

Para o sujeito estudante da Educação Profissional e Tecnológica, parece que a correlação entre a teoria e a prática fica determinada e conhecida, pois a teoria somente se justifica a partir de sua comprovação prática, representando uma relação de dependência (de cumplicidade) e um fundamento (uma reafirmação) da teoria a partir da comprovação na prática, da teoria técnica. É imprescindível que a escolarização dos sujeitos ocorra em uma dimensão praxica dos conhecimentos sociais, históricos e filosóficos acumulados, objetivando superar a fase da apropriação puramente tecnicista (teoria-prática-técnica). Novamente, Vázquez (2011) pode trazer uma contribuição esclarecedora ao afirmar que

[...] o problema das relações entre a teoria e a prática – e, portanto, o de sua autonomia e dependências mútuas – pode ser formulado em dois planos: a) em um plano histórico-social como formas peculiares de comportamento do homem, enquanto ser histórico-social, com respeito à natureza e à sociedade; b) em determinadas atividades práticas (produzir um objeto útil, criar uma obra de arte, transformar o Estado ou instaurar novas relações sociais) (VÁZQUEZ, 2011, p. 245).

Na dimensão política – histórica – geográfica – econômica - social dos sujeitos, a EPT torna-se uma ferramenta que concentra uma possibilidade poderosa na transformação e no amadurecimento dos jovens e adultos localizados nas suas fronteiras. É uma ferramenta que propicia um modo de inserção destes sujeitos no mundo dos adultos, quer seja pelo trabalho, quer pela continuidade dos estudos em cursos de graduação, evidenciando ainda as duas situações simultaneamente (estudar e trabalhar). E, nesse sentido, Severino reforça que

[...] o conhecimento é a ferramenta fundamental de que o homem dispõe para dar referências à condução de sua existência histórica. Tais referências se fazem necessárias para a prática produtiva, para a política e mesmo para a prática cultural. Ser eminentemente prático, o homem tem sua existência definida como um contínuo devir histórico, ao longo do qual vai construindo do seu modo de ser, mediante sua prática. [...] Mas a prática dos homens não é uma prática mecânica, transitiva, ..., ela é uma prática intencionalizada, marcada que é por um sentido, vinculado a objetivos e fins, historicamente apresentados (SEVERINO, 2006, p.292).

Há de se ter uma cautela sobre a prática e o critério de verdade, pois enquanto para o pragmático, a validade do fenômeno se dá como conquista ou triunfo, como uma atividade do indivíduo, “a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual” (VÁZQUEZ, 2011, p.244), na dimensão do marxista, a prática validará a verdade, somente como “atividade material, transformadora e social” (Ibidem, 2011). Na aparência, tanto o pragmatismo quanto o marxismo respondem como sendo na prática, onde se poderá constatar o critério de autenticação da verdade. Na realidade, para um pragmático, importa chegar a um fim através da atuação incorpórea do indivíduo; em contrapartida, para o marxista vincula-se à atividade objetiva, transmutadora e emancipatória, que caracteriza uma relevância social e que, “considerada do ponto de vista histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas, sim, criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (Ibidem, 2011).

Reverbera a importância da formação dos professores para o trabalho pedagógico na EPT, visto que existe uma necessidade de cisão e encadeamento entre a sala de aula (teoria), as aulas no laboratório (programas dedicados para simulações de circuitos elétricos, mecânicos, pneumáticos, automotivos, robóticos, etc...., a prática efetivada nas bancadas e oficinas dos laboratórios – mais de trinta e cinco agora disponíveis). A maioria dos egressos indicaram que, do ponto de vista do

processo de ensino e aprendizagem (parte do trabalho pedagógico) é primordial a existência de articulações e um entrecruzamento entre a teoria e a prática (práxis do conhecimento elaborado na EPT), de modo a subsidiar a produção de um saber totalizante (mais emancipatório, efetivo, crítico, completo) como síntese reelaborada do movimento entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Entendendo o processo dinâmico que fica engendrado na escola, associando a teoria, a prática e a práxis, configura-se uma possibilidade concreta de, através do trabalho pedagógico, naquele espaço e tempo histórico, rearticular os saberes (mixando a técnica com as ciências sociais e humanas) e propiciar uma realidade emancipatória aos sujeitos. O trabalho pedagógico – dos professores e trabalhadores em educação – é central neste arranjo, possibilitando a construção de outros conhecimentos e vivências para jovens e adultos. Se estes sujeitos buscam a escola é porque necessitam estudar, seja pela ditadura do mercado que exige uma escolaridade, seja pela necessidade de sobrevivência. E, ao buscarem o conhecimento na EPT, envolvem-se em uma dinâmica de novas fronteiras, entrecruzamentos, possibilidades e convivências históricas que, vão muito além do objetivo inicial. O entrelaçamento de teorias, das técnicas, das vivências no grupo, das práticas socioculturais de vida, neste mundo escolar, pode vir a transformar as compreensões de realidade destes jovens e adultos. Nesta dimensão, o trabalho pedagógico objetivando incorporar o plano histórico-social deve ter uma preponderância na articulação dos saberes da técnica, integrando-os e concatenando-os com os conhecimentos sociais, humanos e político-econômicos.

O período de estágio é decisivo na permanência do egresso no campo profissional. Ele serve para que o sujeito se aproprie e solidifique aqueles conhecimentos teóricos e práticos anteriormente experimentados no espaço e dimensão escolar. Conforme o sujeito 65 (1991-2010) que vivenciou por dezenove anos o trabalho de encaminhar e reencaminhar os estudantes (e egressos) para as empresas e compartilhou a realidade desses egressos,

[...] o estágio é uma das formas mais eficientes do estudante ingressar no mundo do trabalho, um meio de sustento para alguns, de se definir na vida, buscar outros caminhos; os estudantes com certeza, neste período, eles amadurecem, ganham auto estima, segurança, eles retornavam outras pessoas, outros meninos, com uma visão crítica sobre a empresa, sobre a escola. Eles saíam da escola para o estágio em janeiro, com um perfil de ser (maturidade, autoestima, segurança) e quando retornavam em maio ou junho, já eram outras pessoas, com visão crítica inclusive. Em um curto período

eles amadureciam, eles mudavam muito. Serve até para se encontrar, amadurecer e depois decidir sobre a vida. O estágio tem a principal função de aprender, é o momento de aprendizagem, formação pessoal, profissional e de valores para a vida, até para um momento de mudança em função da idade precoce (SUJEITO 65, 2018).

Neste aspecto, corrobora a experiência do sujeito 64 (2007) ao afirmar que

[...] no CTISM, eu não consigo lembrar de aulas que eu não utilizei posteriormente, aulas bem estruturadas, havia um planejamento e aberturas pós aulas (conhecimento disponível e a responsabilidade era dada ao estudante). O estágio foi a experiência mais completa e rica, muito intensa (Itaipu Binacional); eles também tinham um trabalho muito forte no acompanhamento do estagiário. Foi a grande aquisição da minha carreira foi ter uma carta de recomendação de um diretor daquela empresa (SUJEITO 64, 2018).

Esta convergência entre a Educação Profissional e o mundo do trabalho se configura repleta de possibilidades a partir do movimento dos sujeitos da escola em direção ao trabalho; são diversas probabilidades de mudanças e alternativas que perpassam a realidade dos sujeitos. Educação superior, trabalho no espaço geográfico próximo aos maiores centros urbanos e regiões metropolitanas, trabalho em empresas familiares e indústrias em locais menos habitados, mas com melhor qualidade de vida, investimento em carreiras profissionais em grandes empresas públicas (sejam na área de educação, de economia mista ou em carreiras de Estado), partida em direção a outros países e desafios, trabalho e estudo concomitantes, enfim, são diversas variáveis, possibilidades e fatores que se alternam e confluem nas definições na continuidade da vida. Mas a característica de decisão é pessoal, coadunada àquilo que o sujeito vivenciou na realidade social das suas fronteiras até o momento. Alguns excertos declarados pelos sujeitos confirmam a mutabilidade das opções e deliberações tomadas em função das circunstâncias que envolvem a realidade de cada um, concluída a etapa da educação profissional.

O sujeito 02 (1986/1990) evidenciou que “...até porque o estágio demarca uma barreira, é somente até este nível ou vou seguir adiante no conhecimento”? Enquanto isto, o sujeito 57 (2004) discorreu que

[...] Eu penso que o curso técnico foi muito importante no meu desenvolvimento profissional e decisivo nas minhas escolhas profissionais que ocorreram nos últimos anos. Após o curso técnico, entrei no ensino superior na mesma área técnica, e logo depois, na pós graduação. Através da minha formação técnica pude adquirir um nível de salário e de qualidade

de vida que me satisfazem plenamente. Por fim, acredito que a ótima formação que obtive no curso técnico me possibilitou atingir os objetivos que surgiram depois: aprovações em concursos públicos, boas relações nos ambientes de trabalho, sucesso nas funções que eu desempenhei e boas perspectivas de crescimento pessoal e profissional (SUJEITO 57, 2018).

Em contrapartida, o sujeito 09 (1979) declarou que

[...] após o estágio, aí é que não trabalhei, enfrentei o preconceito com relação a gênero; claro, tem a minha vida pessoal também, casei e em 1981, 1982 percorri várias empresas (Porto Alegre) e eles me perguntavam: e na hora de levantar uma máquina como é que tu vai fazer? Deu pra sentir muito esta questão por ser mulher, ainda não existia uma cultura de empregar mulheres... (SUJEITO 09, 1979).

O sujeito 17 (1983) explicitou que

[...]Jeu escolhi estagiar em Chapecó (minha família era de lá); a empresa realizava a manutenção de motores elétricos para todos os frigoríficos e abatedouros de aves; era estágio mesmo, os dois primeiros meses eu só acompanhei o pessoal, sempre com supervisão, não tive problemas de gênero – eu trabalhava somente com homens e não houve problema algum (SUJEITO 17, 2018).

Destaco também a declaração do sujeito 33 (2010)

[...] Estou realizando um curso de engenharia de computação. A EPT me fez conhecer essa área de tecnologia e o fato de eu ter realizado o curso técnico foi decisivo na minha escolha em termos profissionais. Se eu tivesse feito um curso de ensino médio regular ou comum talvez estivesse em outra área; o técnico integrado deveria ser obrigatório e todas as pessoas deveriam realizar antes de um curso superior, independente da área (SUJEITO 33, 2018).

Para navegar neste portal entre a Educação Profissional Técnica, o mundo do trabalho, no espaço tempo de transição juventude – adulto, configura-se premente a presença e o apoio da família, da escola e do trabalho. Da família espera-se que sirva como a base de referência na educação pré-escolar; da escola que evidencie um processo de escolarização em uma direção emancipatória, com amplo acesso a todos os sujeitos e aos saberes acumulados, realizando as possibilidades de produção dos (novos) conhecimentos e do devir histórico; e do trabalho, no sentido de propiciar a

subsistência e oportunidades em direção ao bem estar (*welfarestate*)²⁰² na comunidade. O sujeito 53 (2000, 2001) foi enfático junto ao Grupo de Interlocução ao explicitar que

[...] Esta questão de qualidade nas relações de trabalho me interessam muito; as relações de trabalho não são justas, pode ser que a gente evolua mais rápido, os países nórdicos vivem em um sistema capitalista mas as pessoas fazem um acordo social; lá no final o dinheiro não vai influenciar muito, mas o tempo que tu passou trabalhando... na empresa em que eu trabalho o dono tira uma compensação financeira boa, mas ele nunca tira mais do que dez dias por ano para aproveitar, usufruir a vida, então ele também está sendo prejudicado pelo sistema capitalista ... espero que a gente não demore mil anos para chegar numa Noruega (SUJEITO 53, 2018).

Na prática, o Brasil nunca ao menos se aproximou de um “Estado de bem estar social” (Castel, 2005), até porque a política e a economia sempre foram paradoxais e divorciadas entre si, quando os interesses se direcionassem aos ideais e a realidade da classe trabalhadora. O antagônico é que para seguir explorando – mais ainda – a força de trabalho e manter a sua lógica cíclica de valorização do valor (de acumulação), o capitalismo precisa destruir sistematicamente os tênues direitos adquiridos, parcimoniosamente, pela classe trabalhadora nos últimos cem anos. Frigotto (2004, p.196) tipifica que “a ideologia neoliberal restabelece um retorno a fé absoluta nos mecanismos de mercado, e, portanto, ao capitalismo desregulado”. Para garantir a autossuficiência da propriedade individual em relação à comunidade, o Estado se configurou como um conselho específico e paralelo a sociedade civil; mas esse Estado é apenas um aspecto formal da organização jurídica que a burguesia construiu, para a garantia não somente dos seus privilégios, dos negócios, como para garantir a apropriação da propriedade. Parece que o Estado não está convencido para a preservação dos direitos legais e o bem estar dos sujeitos, mas sim, para

²⁰² Nos países industrializados ocidentais, os sinais da crise do *WelfareState* estão relacionados à crise fiscal provocada pela dificuldade de equilibrar o investimento público com o crescimento da economia capitalista. Nessas condições, ocorre a desunião entre capital e trabalho. As grandes corporações e empresas capitalistas (e o próprio Estado) e as massas trabalhadoras, já não se entendem, entrando em conflito face ao desinteresse do capital de atender e assegurar o pleno direito do bem estar social de todos os cidadãos. O conceito de *WelfareState* ou Estado de Bem Estar Social é baseado em uma ideia de que o homem possui direitos indissociáveis a sua existência enquanto cidadão, estes direitos são direitos sociais. Nesta concepção, todo o indivíduo tem o direito a um conjunto de bens e serviços que lhe devem ser oferecidos e garantidos de forma direta através do Estado, ou indiretamente, desde que o Estado exerça seu papel de regulamentar isso dentro da própria sociedade civil. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm>

salvaguardar o direito de alguns sobre outros, justificando todo o aparato jurídico, o aparelhamento ideológico, a sua estrutura e a superestrutura. Neste aspecto, Mascaro adverte que

O estado, como forma específica do tipo de socialização capitalista, nessa rede de interações, entrecruza-se com todas as demais relações sociais e, em face delas, é constituído e constitui. Se o tecido social capitalista corresponde a específicas dinâmicas econômicas, também está atrelado a necessárias estruturas jurídicas e políticas que lhes são correlatas. Por isso, ao contrário de enxergar no aparato estatal uma autonomia que pareça apartada da sociedade, em verdade o Estado está nela mergulhado, de modo ao mesmo tempo derivado e ativo (MASCARO, 2013, p.63).

É pertinente traçar e correlacionar este entendimento em uma aproximação daquilo que escreveu Castel, observando a transição europeia, especialmente a Francesa, entre 1970 e 2000,

[...] sem dúvida, todo Estado moderno é mais ou menos obrigado a “fazer social”²⁰³ para mitigar algumas disfunções gritantes, assegurar um mínimo de coesão entre os grupos sociais, etc. Mas é através do ideal socialdemocrata que o Estado social surge como o princípio de governo da sociedade, a força motriz que deve assumir a responsabilidade pela melhoria progressiva da condição de todos. Para tal, dispõe do tesouro de guerra que é o crescimento e dedica-se a repartir seus frutos, negociando a divisão dos benefícios com os diferentes grupos sociais (CASTEL, 2008, p.498-499).

Deve-se considerar a existência da barreira social da inclusão x exclusão, pois a desigualdade econômica, política e socioeducativa na pirâmide brasileira, prepondera e estimula a existência de dois tipos de educação; uma para a classe dominante e outra para os filhos dos trabalhadores. Na própria reforma da LDB (Lei nº 13.662 de 06/03/2018) realizada em 2018, consta que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” e, no seu parágrafo 3º estipula que “a

²⁰³Um Estado liberal pode ser obrigado a “fazer social” contra a sua vontade e o mínimo possível, um Estado socialista o faria por falta, falta de poder promover transformações radicais imediatamente. É para um Estado *social-democrata* que as reformas sociais são, em si mesmas, um bem, porque marcam as etapas da realização do seu próprio ideal (CASTEL, 2008). Destaque-se que no Brasil, vivenciam-se ciclos de propalado desenvolvimento, como discurso político de governos; as reformas periódicas são maneiras de se efetivar os objetivos políticos. “A forma mais acabada do reformismo foi o Estado-Providência nos países centrais do sistema mundial e o Estado desenvolvimentista nos países semiperiféricos e periféricos” (SOUZA SANTOS, 1999, p. 244)

educação de jovens e adultos²⁰⁴ deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento”.

Talvez seja uma maneira mais elegante (politicamente correta) de registrar em 2018, aquilo que constava lá em 1909²⁰⁵ na criação das Escolas de Aprendizizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito: *“não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”*.

Existem alguns pressupostos conflitantes na legislação acima: 1º) terão acesso a EJA aqueles que não puderam estudar ou tiveram acesso a escolarização na idade própria. Mas a própria Constituição²⁰⁶ determina no seu Art. 4º que: o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; e ainda que, “Art. 5º) o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”. Ou seja, em tese, se a LDB estivesse sendo cumprida, inexistiria a oferta de EJA para maiores de 18 e menores de 22 anos atualmente no Brasil, uma vez que o acesso à Educação Básica é um direito garantido pela Constituição Federativa do Brasil.

E mais, porque a EJA deve ficar, primordialmente, atrelada à Educação Profissional, se esta já era, no início do século XX, uma forma compensatória de escolarização e visava habilitar os filhos dos “desvalidos da sorte” ao trabalho (ou seria ao emprego?), buscando afastá-los dos vícios mundanos, da vida de crimes, do ócio, da ignorância e aproximá-los da aquisição da rotina do trabalho vantajoso (mercado de trabalho)? Se a Educação de Jovens e Adultos já se insere na lista de uma escolarização compensatória, descolada do tempo dos sujeitos, imbricada a perspectiva ou necessidade deles já estarem trabalhando (portanto no turno da noite),

²⁰⁴ Acesso em 25/07/2018 e disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art37

²⁰⁵ Acesso em 25/07/2018 e disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>

²⁰⁶ Acesso em 25/07/2018 e disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

porque ainda fica condicionada a Educação Profissional, que é a outra face de uma escolarização voltada ao mercado-mundo do trabalho? Reforça o que afirma Frigotto, quando discorre que

[...] o mesmo retrospecto histórico nos evidencia que esta não era e nunca foi a escola para todos; [...] a escola para a classe trabalhadora sempre foi outra – uma escola para a disciplina do trabalho precoce e precário (FRIGOTTO, 2004, p. 195).

Se formal e legalmente (de direito, mas não de fato) a escola não consegue manter um padrão de escolarização homogêneo, mesmo que o jovem trabalhador tenha o acesso assegurado, a escola pública historicamente contribuiu para garantir a duplicidade de classes; além disto, no campo político se promoveu a desarticulação da escola básica, infringindo-lhe uma ideia de altruísmo, de assistencialismo – e, não de caráter emancipatório, como direito universal e de qualidade aos sujeitos. Para o Ensino Médio, de caráter público, reservou-se a noite, os supletivos, e, recentemente a EJA e o PROEJA (“a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”). Logo, como diz no espírito da lei, o sujeito poderá aprender concretamente ao longo da vida! No horário fora do trabalho, após a jornada de oito ou dez horas, o sujeito desloca-se até a escola para receber o que lhe é de direito - uma escolarização compensatória. Esta é uma escola de treinamento que o ensina a utilizar as tecnologias e as técnicas, que foram desenvolvidas pelos filhos dos capitalistas, nas denominadas empresas de ponta (alta tecnologia) e/ou em escolas (universidades) de *primeiro mundo*.

No Artigo 40 da LDB (Lei 11.741 de 16/07/2008), consta que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. A percepção de uma escolarização continuada, em locais especializados (como o Sistema S, por exemplo) ou no próprio chão de fábrica, remete a lógica da empregabilidade. O trabalhador torna-se o arquiteto da sua vida profissional; ele precisa de qualificação e capacitação via aprendizagem constante, tanto na vida acadêmica (se tiver), pessoal (pró atividade, pontualidade, frequência exemplar, dinamismo) como na profissional. A educação continuada exige que o operário aplique na prática, o jargão do mercado de trabalho de que nunca é tarde para se aprender algo novo. É necessário e talvez não suficiente, estar atualizado

para se manter no mercado ou para buscar um local onde ele possa vender, livremente, a força de trabalho. Este é o sujeito no lócus do capital. O mercado exige dele uma presença e concentração máxima; ele vive para saciar a realidade do capital, de valorização do valor, de enfrentamento, de transpiração e de superação com o conhecimento e com a máquina. Até porque se o mundo empresarial é ilimitado, os problemas que o acompanham também o serão. Se o capital é insaciável, a sua lógica de expansão, de ideologização e de globalização também o é. Parece que, para o capital, o céu não é o limite. Observe-se a afirmação do sujeito 64 (2007)

[...] o conhecimento só é bem denso porque a gente aplicava no laboratório (CTISM), montava circuitos, exercícios de raciocínio lógico, isto traz algumas variáveis que acrescentam muito; aplico hoje na empresa em que eu trabalho. Eu não estou aqui na função, no status, por causa da engenharia, muito mais pela capacidade de processamento, de raciocínio de resolver problemas, é uma área do mundo empresarial que não vai acabar, a gente sempre vai precisar de melhores gestores e melhores processos, não é uma indústria que vai chegar no fim, tipo exploração de petróleo que tem certos limites, ... resolver problemas e processos não tem limites ... (SUJEITO 64, 2018).

Então, na contramão do ensino destinado aos filhos dos burgueses e da elite dominante, apresenta-se uma escola descontinuada, desintegrada, com possibilidades de cursos parciais rápidos, de qualificação e/ou capacitação. Aqueles designados cursos técnicos de até 200 horas, realizados na própria fábrica – a noite, no final do expediente ou aos sábados, e que, muitas vezes são patrocinados pelo sindicato das indústrias (empresas) ou pelo Sistema S.

Para o capital, a extração da mais valia somente poderá exercer sua valorização perpétua, se existir a força de trabalho qualificada e de reserva (disponível), pronta para assumir um novo emprego – quase como zumbis a pairar ao lado de fora das cercas (ou muros). Precisam sobreviver, não tem perspectivas, não possuem bagagem escolar, logo, estão destituídos da mínima condição emancipatória humana. São vítimas do sistema, facilmente alienáveis, substituíveis, ideologicamente manipuláveis. São indispensáveis enquanto indivíduos para manter o giro do capital, mas representam um número (de matrícula, de identificação, de cadastro) no chão de fábrica, na produção, na manutenção ou nos serviços; não representam uma historicidade, não são um ser social, não são o início de uma mediação entre o trabalho e a realização da totalidade humana. São entes parciais, transeuntes de passagem na engrenagem de um “sistema que vomita homens” (GALEANO, 2015). São supranumerários indispensáveis, pois como afirma Fontes

[...] a relação social fundamental, a relação-capital por excelência repousa sobre uma expropriação originária dos trabalhadores, porém não se limita a ela. Exige a conservação e reprodução em escala sempre crescente de uma população dependente do mercado, disponível para a venda da força de trabalho de forma integral ou necessitando integrar-se ao mercado, total ou parcialmente, para subsistir. Não se trata apenas de uma extensão linear do mercado, mas de um processo variado que redundará na transformação da capacidade de trabalho em mercadoria, impulsionada pela necessidade econômica (a subsistência) e que reatualiza e converte permanentemente esta necessidade em disponibilidade voluntariamente assumida para o mercado (FONTES, 2010, p.46-47).

Ocorre então um movimento que, ao final da década de 1990, quando “a desqualificação da escola básica se efetiva mediante a adoção unilateral do ideário da pedagogia do mercado: pedagogia das competências e da empregabilidade (Frigotto, 2004, p. 192). Surgem então aqui, os “inempregáveis” (operários com pouca ou nenhuma escolaridade), uma situação social semelhante aos

“[...] não integrados e sem dúvida não integráveis, [...] que ocupam na estrutura social atual, uma posição homóloga à do quarto mundo no apogeu da sociedade industrial: não estão ligados aos circuitos de troca produtivas, perderam o trem da modernização e permanecem na plataforma com muito pouca bagagem (CASTEL, 2008, p.530)”.

Portanto, neste movimento de fronteiras sociais de inclusão ou exclusão, ainda que seja em uma escola preparatória ao trabalho profissional, dentro do contexto socioeconômico e político educacional brasileiro, menos pior será a condição do estudante que consegue permanecer na EPT e realizar a transição para o mercado-mundo do trabalho. Se o sujeito perder o navio da escolarização compensatória, talvez nem mesmo um lugar de remador lhe será destinado neste moderno e luxuoso transatlântico de produção capitalista. Ele estará se despedindo da condição de empregável ou integrável e poderá submergir à subsistência na situação de pauperizado, expropriado ou desalentado. Dificilmente ele irá navegar entre o porto da escolarização emancipatória e atracar no super porto do capitalismo, pois este espaço é reservado para poucos. Quando muito obterá refúgio em algum recife, quando a maré subir e será considerado um cidadão de sorte, se possuir algum tipo de boia, para não se afogar neste mar milagroso que, simultaneamente, apresenta superprodução de riquezas (capitais) e de misérias (desemprego).

O sujeito 12 (1972) expõe de modo concreto a realidade que angustia e ronda as decisões que se apresentam na concreticidade das fronteiras dos sujeitos, no embate frente ao mercado-mundo do trabalho:

[...] Infelizmente, o mundo do trabalho ele tem uma situação macro que interfere diretamente na questão micro, aliás dois fatores muito fortes: o econômico e o político, esses são os dois elementos fundamentais que não fecham com o mundo do trabalho. A instabilidade disto aí leva a toda oscilação da questão do trabalho. Muitas vezes, competência não significa muita coisa com relação a questão econômica. Empresas tem de se desmontarem tecnicamente em função de uma questão econômica, de um enxugamento (crise) e aí a competência não é levada em consideração; empresas de grande porte conseguem segurar os profissionais, negociando as questões salariais com o pessoal, para não dispersar o corpo técnico deles, pois até você conseguir construir o corpo técnico de uma empresa é algo muito complexo. Então estes dois elementos desestabilizam totalmente esta relação. E a gente como trabalhador muitas vezes se avilta em função disto aí, tu aceita o subemprego pela sobrevivência (SUJEITO 12, 1972).

O sujeito 43 (1991) declarou que

[...] após o estágio (em Chapecó – SC) retornei a Santa Maria - RS. Tentei realizar o curso superior e fui trabalhar na região metropolitana (Porto Alegre); em uma multinacional Italiana que fabricava grandes transformadores de potência. Trabalhei com montagem industrial no Brasil afora, quadro de comandos, silos, painéis, etc.... Há dez anos sou sócio proprietário de uma empresa do ramo elétrico, que trabalha para concessionárias do ramo elétrico (SUJEITO 43, 2018).

Também possuem um histórico denso e rico as contribuições dos sujeitos³¹ (2005),³⁸ (2007, 2009) e 18 (1998) ao assegurarem que

[...] após o estágio, fui contratada e trabalhei mais alguns meses na área, até que fui aprovada na seleção para o curso de engenharia elétrica. Antes de concluir o curso, fui aprovada em concurso público para Eletrotécnica, profissão que exerço até hoje. Esta profissão me proporciona experiências profissionais de alto nível, cursos especializados na área, vivências com profissionais e empresas consideradas de ponta no mercado mundial, bom retorno financeiro boas perspectivas e experiência internacional (SUJEITO 31, 2018)".

[...] certamente eu não chegaria onde eu estou se eu não tivesse realizado um curso técnico, pela visão de mundo que o ensino técnico proporciona, abriu um horizonte completamente diferente; a EPT (mais a engenharia) me possibilitou ir direto para um doutorado na Inglaterra; eu era o único que podia realizar as experiências lá no laboratórios da Universidade Inglesa devido a eles saberem que eu tinha o curso técnico, dois na realidade (SUJEITO 38, 2018).

[...] Fiz o curso técnico e o meu irmão (4 anos mais velho) estava na graduação e dizia 'ahhh tu é secundarista' e ele na graduação não queria nem almoçar comigo no RU; nós nos formamos no mesmo ano e depois eu

consegui estágio e emprego muito antes dele e ele 'grameando'; ele penou para conseguir estágio e depois então foi uma luta para conseguir o emprego. E eu dizia 'ahhh olha o secundarista está empregado e ganhando dinheiro e tu estás aí sem conseguir emprego'. Foi bem interessante e a gente sempre comenta em casa, pelo que ele tentou conseguir emprego ... hoje ele dá valor ao ensino técnico (SUJEITO 18, 2018);

Observe-se que, cada um destes discursos dos sujeitos, além de representar uma experiência única, foi construída na dimensão da realidade vivenciada em sociedade; a existência das características familiares, a exigência e a pressão da sociedade burguesa (moderna), dos grupos sociais (independentemente da sua origem, tipo, proximidade, características, etc....), da turma de escola, da influência do histórico familiar, do espaço geográfico e do tempo histórico do sujeito. O momento político e a realidade econômica familiar, a experiência determinante pelo acolhimento no estágio, a idade precoce (Ensino Médio integrado) ou a maturidade (subsequente e proeja), as possibilidades familiares x necessidades prementes, curso superior x mercado de trabalho – todos estas variáveis e tantas outras, saturam e reverberam as decisões dos sujeitos. Nessa vertente, a afirmação do sujeito 53, Técnico em Eletrotécnica (2000), em Mecânica (2001) e graduado em Administração, é reveladora quando explicita que

[...] principalmente o meu estágio de eletrotécnica foi o primeiro, eu pude experimentar atendimento ao cliente, viagens de assistência técnica e ter aquele contato no início, me preparou muito; eu não tinha experiência alguma, então bem no início eu participava dos planejamentos e das dinâmicas de viagens, conversava com os clientes, tinha que me relacionar com os colegas. O desempenho que tenho na empresa hoje eu reputo ao CTISM. Sou supervisor de engenharia (SUJEITO 53, 2018).

Destaque-se também que, embora a origem geográfica educacional destes sujeitos seja a Educação Profissional Técnica (CTISM), eles transcorreram um tempo histórico individual, mas a instituição permaneceu ofertando a possibilidade de estágios e cursos diferenciados ao longo do seu tempo histórico. E, são inúmeras as opções de realização do estágio, nas mais diversas áreas técnicas industriais, em diferentes regiões e cidades, com variadas realidades de enfrentamentos e correlações tanto nas empresas, quanto nas comunidades em que estas se localizam. Nesta pesquisa foram citadas mais de cinquenta empresas / indústrias que possibilitaram aos jovens e adultos participarem dessas vivências e de mudar a

dimensão e a direção de suas vidas, a partir do encadeamento e entrecruzamento do mundo do trabalho com a educação profissional.

Nestas dimensões, a educação técnica profissional configura-se em uma ação do Estado, efetivada mediante políticas públicas, através de Instituições públicas ou privadas, abarcando inúmeras possibilidades, arranjos e interferências. Embora imersa em um contexto do capital, a EPT pode ser coletiva enquanto correlaciona os sujeitos e as suas práticas e vivências; é práxica, pois se modifica nas interações políticas, econômicas e sociais da sociedade e transforma os sujeitos em decorrências destas modificações. É transitória tanto na estrutura como na superestrutura, pois depende dos arranjos jurídicos, político-pedagógicos, sócio econômicos, e em decorrência destes, se transforma no decorrer do espaço geográfico e tempo histórico dos sujeitos. A estrutura, que engendra as relações das forças de produção e os arranjos produtivos e sociais – o trabalho, a economia, a ciência política e social, e a propriedade – determina e concatena a superestrutura, que manifesta a maneira do pensamento e da interpretação da realidade, da concreção dos aparelhos ideológicos do Estado (ideologia).

Logo, a educação técnica profissional é produzida em um processo dialético de tensão, interação e embates entre os professores, os trabalhadores em educação, os estudantes e aquilo que é proposto, verticalmente acima, pelo sistema educacional vigente. Existe uma perspectiva de mudança por meio de um projeto crítico e revolucionário, capaz de agregar ações coletivas dos sujeitos, no sentido de reinicializar os sistema educacional como um todo. Para isto, se faz necessária a cisão do sistema capitalista. Portanto, existem distensões e enfrentamentos de toda ordem que engendram as fronteiras da convivência entre os sujeitos na dimensão escola técnica – mercado-mundo do trabalho. Enquanto existir a contradição entre o capital e o trabalho produzida pelo capitalismo, a escola continuará divorciada dos interesses de emancipação e soberania intelectual dos sujeitos. “O capital é uma força social” (MARX, 2012, p.49), e não sobreviveria sem que existisse uma força de trabalho a ser explorada. A escola, na lógica deste sistema, reproduz esta força. A sociedade é o reflexo do ser humano e de suas correlações concretas de fronteiras, logo, se torna, simultaneamente, guardiã e refém do próprio polvo que alimenta e a devora. O polvo do capitalismo sanguessuga os sujeitos no “lócus do capital” (Tumolo, 2003). E o “revolucionamento permanente da produção, o abalo contínuo de todas as categorias sociais, a insegurança e a agitação sempiternas distinguem a época burguesa de

todas as precedentes” (MARX, 2012, p.28-29). Eis o antagonismo entre o capital e o trabalho, entre a escola e os sujeitos, entre a morte e a vida no lócus do capital.

A partir das experiências expostas pelos sujeitos, a Escola Técnica configura-se como um estágio entre o saber e o fazer, uma passagem prática entre um conhecimento básico e a reprodução na indústria, na prestação de serviços, ou até mesmo na aplicação ulterior em cursos de graduação e pós graduação. A escola somente deve evidenciar e reproduzir, aqueles conhecimentos que serão utilizados nas máquinas e no sistema industrial. Deste modo, inexistem barreiras e fronteiras pois

[...] a burguesia rasgou o véu de emoção e de sentimentalidade das relações familiares e reduziu-as a mera relação monetária. [...] obriga a todas as nações, sob pena de arruinarem-se, a adotarem o modo de produção burguesa; obriga-as a introduzirem no seu seio a chamada civilização, isto é, compele-as a tornarem-se burguesas. Em suma plasma um mundo à sua própria imagem (MARX, 2012, p.31).

Estas são as fronteiras da convivência entre os sujeitos que propiciam uma análise permanente: são movediças, obnubiladas, instáveis e determinadas para cada sujeito em função da sua realidade concreta e do modo como ele produz (ou pôde produzir) a sua relação educação – trabalho – sociedade – tempo histórico – espaço geográfico – correlações sociais, políticas, econômicas e filosóficas. Talvez, quando (e se) o sistema capitalista for superado, os sujeitos poderão objetivar outras formas sociais concretas de rearranjar estas fronteiras, de modo mais emancipatório, crítico, consciente e mais humano.

Este trabalho buscou explicitar as determinações de um fenômeno de fronteiras e as suas mediações e correlações sociais em um mundo submerso no capitalismo. A Educação e o trabalho são categorias históricas, materiais e concretas, que carregam na sua produção e na práxis dos sujeitos, toda a ordem de circunstâncias políticas, econômicas, sócio filosóficas, mediadas por um Estado que está a serviço do sistema do capital. Seja pelo consenso – através do aparelhamento ideológico do Estado, na naturalização das técnicas burguesas, no controle da ordem jurídica e da mídia, ou, e quando necessário, pelo uso da força, do aparato policial e militar, no processo de dominação da estrutura física pela coerção e o posterior controle da capacidade de manifestação e do cerceamento do livre pensar.

Metamorfose ou conservação, transição ou continuidade, “fenômeno ou essência, mundo da aparência ou mundo real, movimento visível ou movimento real interno” (KOSIK, 1976, p.20). Para revelar a dinâmica concreta na existência da vida de cada sujeito, é necessário extinguir a falsa realidade que, através da dialética, pode evidenciar a configuração do modo de produção da sociedade naquela etapa histórica. A vida é composta por múltiplos arranjos de escolhas e o sujeito, emancipado através da educação e do trabalho, ciente e consciente da concreticidade da sua totalidade histórica no mundo, poderá repensar pela práxis, todas as contradições que se apresentam nas fronteiras da convivência e se objetivam no decorrer da sua existência em comunidade.

Existe um movimento na história dos seres humanos (devir) que é ultrapassado a cada mudança, superação da etapa vivenciada ou de uma parcialidade, compreendida dialeticamente no espaço tempo como uma reação denegação, uma continuidade (porque o todo é composto de múltiplas parcialidades e diversidades), e uma manutenção em um contexto ou conjunção de ultrapassagem – de revolvimento ou sublevação com outras e diferentes possibilidades históricas concretas. Aquilo que anteriormente, denominei da aproximação a uma escada rolante, onde pela dinâmica oscilatória, a cada degrau, em movimento permanente, sistematicamente os patamares superiores são atingidos, e concomitantemente, revelam e escondem a aparição do fenômeno, encadeando uma dupla dimensão, ora de realidade e aparição, outra de imaginação e de ocultação. Estes degraus movimentam-se encharcados pela historicidade humana, saturados de realidades sociais, políticas e filosóficas e concretizados pelas relações estabelecidas pelos e entre os seres humanos.

A dialética nas fronteiras da convivência possibilitou aos sujeitos a repensarem aquilo que construíram na etapa vivida entre o curso técnico profissional e o mundo do trabalho. Mas, também expôs, a cada um e a todos os sujeitos, as múltiplas possibilidades, vivências e experiências que cada um pôde realizar ou poderia ter realizado. Se um dos sujeitos optasse por outra e não aquela dimensão escolhida, a sua realidade de existência, enquanto estudante trabalhador, teria diferentes outras perspectivas, movimentos e trajetórias a serem percorridas. Se a dialética, conforme afirma Konder (2012) é “subversiva, porque demonstra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo”, então é imprescindível que o conhecimento humano consiga “discernir no real, a cada passo, a unidade dialética da essência e do

fenômeno – a dialética do concreto” (KOSIK, 1976), para que a humanidade possa romper as fronteiras da convivência dos sujeitos, negando essa atual etapa avançada do capitalismo, com a intenção emancipatória de superá-lo em um estágio social avançado, mais humanizador e de igualdade concreta nas relações em sociedade.

A EPT apresenta e configura múltiplas e variadas perspectivas de emancipação e de transformação na vida dos sujeitos. Pode ser aquele tempo histórico de amadurecimento consciente e de metamorfose crítica no pensamento e na práxis do modo de constituição do sujeito estudante e trabalhador. É uma dimensão singular que, imersa em um espaço de vivências diferenciadas e de um embate permanente na busca de melhores possibilidades, expõe aos sujeitos a realidade da educação e do trabalho no mundo do capital. Muitos dos sujeitos entrevistados e no Grupo de Interlocução, referiram-se a um choque de realidade. É a mudança, é o movimento exigindo uma nova postura, uma nova relação de convivências nas fronteiras dos sujeitos. A etapa da infância e do ensino fundamental foi vencida e agora o porvir constrói-se mediante a dinâmica da EPT. São novas e diversas correlações que, imediatamente, serão imbricadas com outras, e superadas no espaço geográfico tempo histórico, percorridos e decorridos entre a EPT e o mundo do trabalho.

O capital exige o movimento contínuo dos sujeitos através da instabilidade no modelo de produção e das categorias sociais; assim, mediante a agitação presente na modernidade, eles podem escolher entre a conformação junto ao lócus do capital ou a deformação nas fileiras dos sem bagagem, aqueles denominados *'inimpreáveis'*, “não integrados e sem dúvida não integráveis, [...] não estão ligados aos circuitos de troca produtivas, perderam o trem da modernização e permanecem na plataforma com muito pouca bagagem” (CASTEL, 2008). Estes últimos estão classificados, no Brasil, como desalentados ou desencorajados segundo o IBGE (2018). Se nem a escolarização do mundo do capital consegue elevar o sujeito ao topo reluzente da pirâmide da desigualdade social brasileira, então se está diante de mais um dilema do sistema. O sujeito deverá resignar-se ou indignar-se? Submeter-se ou insubordinar-se? Viver para servir ou insurgir-se para viver?

Se, conforme Marx (2014), Perseu utilizou o capacete da invisibilidade afim de perseguir os monstros, e a humanidade precisa de um capuz mágico, que tape os olhos e os ouvidos, para não ver ou ouvir as monstruosidades existentes, penso que na modernidade, os trabalhadores já foram anestesiados pela pílula dourada do capitalismo; talvez possa existir um paraíso em algum lugar distante, com tudo aquilo

que o sujeito é induzido a sonhar. O problema é que pelo modelo concreto de construção da vida humana, através das bases e do modo da produção da vida material no sistema do capital, pouco sujeitos terão acesso a uma realidade concreta para dialetizar a história; talvez alguns eleitos pela pirâmide do capital. O que diria Perseu, se destituído do seu capacete, ficasse frente a frente com os capitalistas e o seu séquito de zumbis do capital?

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANTUNES, R.L.C. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

BENSAID, D. **Marx, o intempestivo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BORDIGNON, S.A.F. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no oeste catarinense**. Dissertação de Mestrado, UNOCHAPECÓ, Região de Chapecó, SC, 2016.

BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S (Org.). **A teoria Marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO/Editora Expressão Popular, 2006.

BORON, A. A. "Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo". IN: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs) **A teoria marxista hoje – problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, p.33-50, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA -FIC**. MEC, Brasília, DF, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf.

_____. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília; 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 10/07/2017.

_____. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** de 20.12.96. Diário Oficial da União, nº 248 de 23.12.96. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10/07/2017.

_____. **Lei nº 11.892,** 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10/07/2017.

_____. **Decreto nº2.208,** de 17 de abril de 1997. 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. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 10/07/2017.

_____. **Decreto nº 5.840,** de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica ao na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 10/07/2017.

_____. **Decreto nº5.154,** 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. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 10/07/2017.

_____. **Lei 11.741** de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008. Acesso 24/09/2018 e disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm

_____. MEC/SECAD. **DOCUMENTO BASE NACIONAL PREPARATÓRIO À VI CONFINTEA**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf>.

_____. SETEC/MEC. **Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Dezembro/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 15/11/2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate. Março/abril de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. Plano Nacional de Qualificação – PNQ, 2003-2007. – Brasília: MTE, SPPE, 2003. Disponível em: http://www.trabalho.al.gov.br/configuracao/arquivos/manuais/Pnq_2003_07.pdf.

BUEY, F.F. Marx e os Marxismos. IN: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs) **A teoria marxista hoje** – problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006, p.183-200.

CAPRA, F.; LUISI P.L. **A visão sistêmica da vida**. São Paulo: Ed. Pensamento Cultrix Ltda., 2014.

CARDOSO, Adalberto Moreira. **A construção da sociedade do trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação:** economia, sociedade e cultura. v. 1. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CATTANI, Antonio David. **Desigualdades socioeconômicas:** conceitos e problemas de pesquisa. Nº 18, jul./dez, p.74-79. Porto Alegre, RS: Sociologias, 2007.

CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

_____. **O que é Ideologia.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã Editora, 1996.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. cap.6. p.121-144.

_____. **Mediações Históricas de Trabalho e Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2009.

CIAVATTA, M; SILVEIRA, Zuleide Simas. **Celso Sucow da Fonseca.** Recife, PE: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4695.pdf>. Acesso em 11/09/2017.

CORONIL, F. **The Magical State. Nature, Money and Modernity in Venezuela,** 1997. Citado em LANDER, E. Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocêntricos. A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Lander, E (org.), CLACSO, Buenos Aires, 2005, p.21-53.

COSTA, A. **A Empregabilidade como estratégia do Capital para a pulverização da Classe Trabalhadora**. Revista Aurora, UNESP, agosto/2010. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1228>.

CUNHA, J.L. **Ensino de História e Consciência Histórica**. 2º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História, 2016. Disponível em: <http://simpohis2016.blogspot.com/p/jorge-cunha.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

ENGUITA, M.F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Brasil, em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. São Paulo: Hucitec Coleção Pensamento Socialista, 1980.

_____. **Nós e o Marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Ed. Globo, 2005.

FERREIRA, Liliansa Soares. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos**. Curitiba, Pr: Editora CRV, 2017.

_____, L.S. **Trabalho pedagógico**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, CDROM, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/223.pdf>.

_____, L.S. **Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico**. Revista Acta Scientiarum Education Maringá, v. 39, n.1, p. 103-111, Jan.-Mar., 2017.

_____, L. S. **Trabalho, profissionalidade e escola no discurso de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

FERREIRA, Liliansa Soares; FIORIN, Bruna Pereira Alves; AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do; MARASCHIN, Mariglei Severo. **Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v 14, n 41, p. 191-209, jan./abr, 2014.

FERREIRA, L.S; KEHLER, G.S. **Trabalho, educação profissional e emprego: uma relação (im)possível à distribuição social de oportunidades sob o viés da empregabilidade?** Revista Latino-Americana de História Vol. 1, nº. 3, p. 658-671, março de 2012.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRANZOI, Naira L; et al. **Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul**. Educação & Realidade, jan/abr, Porto Alegre, RS, 2010.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas**. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.p.180-216.

_____. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). cap.1. p.29-70. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____. **A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica**. MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise(orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez,2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.: RAMOS, M. **A Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação e Sociedade, nº 26, P.1.087-1.113, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>. Acesso em: 10/04/2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria; RAMOS. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos**, 2005. Disponível em: http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf. Acesso em: 09/09/2017.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS:L&PM, 2015.

GAMBOA, S.S. **Pesquisas em Educação: Métodos e epistemologias**. Argos, Chapecó, 2007.

GENTILI, Pablo; vários autores; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, M. A. N., **A formação profissional das técnicas do nível médio no contexto da sociedade em mudanças**: desafio, limites e perspectivas do CEFET – UNEDI - MA. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRESPLAN, J. **O negativo do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GRESPLAN, J. **Crítica da economia política, por Karl Marx**. in NETTO, J. P. **Curso Livre Marx-Engels**: a criação destruidora. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

GRÜNER, E. **Leituras Culpadas: Marxismos e a Práxis do Conhecimento**, in BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs) **A teoria marxista hoje – problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, p.101-142, 2006.

HARVEY, D.; **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

_____, D. **O enigma do capital**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011.

HYPÓLITO, A. M., **Políticas Curriculares, Estado e Regulação**. Educ. Soc., v. 31, n. 113, p. 1337-1354, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>. Acesso em: 20/11/2017.

HORTON, John. **Anomia e Alienação: Um problema na ideologia da sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HOWES NETO, G. **Dialética e Andronormatividade: o Trabalho Pedagógico na Gramática do Capital**. Tese de Doutorado, PPGE, UFSM, Santa Maria, RS, 2017.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, UFPB, jul.-ago. 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Pronatec: Múltiplos arranjos e Ações para Ampliar o acesso à Educação Profissional**. Brasília, Rio de Janeiro: 2014. Acesso em: 19/05/2015. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOTLER P., **Capitalismo em confronto**. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol.27, n.96, out/2006, p.877-910. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev96.htm>. Acesso em: 16/04/2014.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LANDER, E. **Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocêntricos**, in A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Lander, E (org.), CLACSO, Buenos Aires, 2005, p.227-278.

LÊNIN, V.I., **As Três Fontes e as Três Partes Constitutivas do Marxismo, em Obras Escolhidas**. Lisboa-Moscovo: Edições «Avante!» - Edições Progresso, 1977, t. 1, p. 38.

LIMA, K.R.S.; MARTINS, A.S. **Pressupostos, princípios e estratégias, em a nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. (NEVES, L.M.W. org.). São Paulo: Xamã Editora, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A Desescolarização da Escola**. Curitiba, PR: Gráfica Torre de Papel, 2003.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe** – estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **História e consciência de classe** – estudos sobre a dialética marxista. Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 1974.

_____. **Existencialismo ou marxismo**. Senzala, São Paulo, SP, 1967.

MANACORDA, M.A. **História da educação: da antiguidade até os nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAHEIRIE, K. **Constituição do Sujeito: Subjetividade e Identidade**. Interações v. VII, n. 13, p. 31-44, Jan-Jun, 2002.

MARASCHIN, M.S. **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** Tese de Doutorado, UFSM, Santa Maria, RS, 2015.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Hemus, São Paulo, SP, 2008.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2011.

_____. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2015.

_____. **O capital**. O processo de produção capitalista. v. 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v. 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Os Despossuídos: debates sobre a lei referente ao furto de madeira**. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Salário, Preço e Lucro**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1989.

MARX; ENGELS. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 2011.

_____. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manifesto do partido comunista 1848**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2012.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MASCARO, A. L. **A crítica do Estado e do Direito**: a forma política e a forma jurídica. in NETTO, J. P. **Curso Livre Marx-Engels**: a criação destruidora. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25ª Ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, C. **Emprego ou empregabilidade**. Revista Ícaro Brasil, Varig (171): 53-57, 1998.

MOURA, Dante Henrique. **Formação de professores para EB integrada à EP na modalidade EJA**. IV SEMINÁRIO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CAPES-PROEJA/RS, Porto Alegre, RS.

NASCIMENTO, Claudio Rodrigues do. **Um estudo sobre emprego e trabalho com egressos do Colégio Técnico Industrial vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, no período de governo de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Roussef (2005 – 2012)**, PPGE - UFSM, Santa Maria, RS, 2014.

NERI, Marcelo. **A Nova Classe Média: o lado brilhante na base da pirâmide**. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

_____. **Os emergentes dos emergentes: Reflexões Globais e Ações Locais para a Nova Classe Média Brasileira**. São Paulo: FGV, 2011.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, C. G., CASTAMAN, A. S. **Considerações acerca do Histórico da Educação Profissional no Brasil e a criação dos Institutos Federais**. PUC, Curitiba, Paraná, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7665_5850.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OHLWEILER, O. A. **Materialismo Histórico e Crise Contemporânea**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1985.

PEIXOTO, Maciel Edson. **Políticas de Educação Profissional e Tecnológica: A influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do Cefet -MG**. Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Brasília, DF, 2009.

PLATÃO. **A Alegoria da Caverna**. Brasília, DF: LGE, 2006.

POCHMANN, M. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Lander, E (org.), CLACSO, Buenos Aires, 2005, p.227-278.

RAMOS, M. **A relação educação básica e educação profissional na EJA**. Temas de Ensino Médio: Formação. Fundação Oswaldo Cruz - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, RJ, 2006.

RUMMERT, S.M., ALGEBAIL, E., VENTURA, J. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SADER, Emir. "Prefácio". In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SADER, Emir (Org.). **LULA E DILMA – 10 Anos de Governos Pós-Neoliberais no Brasil**. SP/RJ: Boitempo Editorial, Flacso Brasil – maio de 2013.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Editora da USP, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V.12 n.34 janeiro / abril, Campinas, SP, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 07 maio 2014.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SEGNINI, L. R.P. **EDUCAÇÃO E TRABALHO: uma relação tão necessária quanto insuficiente**. São Paulo em Perspectiva, 2000. Acesso em: 31/07/2017 e disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>.

SEVERINO, A.J. **Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de Hoje**, in Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Organizadores: Lima, J.C. F e Neves, L.M.W. EPSJV, RJ: Editora da Fiocruz, 2006.

_____. **Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico**. São Paulo, abril/junho, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010.

SILVA, T.T. **Teoria cultural e educação – Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte, MG: Editora Autentica, 2000.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**. São Paulo, LeYa, 2015.

SOUZA SANTOS, B. **Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado**. In: BRESSER PEREIRA, L. C. et al. Sociedade e estado em transformação. São Paulo: Unesp; Brasília: ENAP, 1999.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSÉ-TUNG, M. **Sobre a prática & Sobre a Contradição**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2009.

TUMOLO, P.S. **Trabalho, vida social e capital na virada do Milênio**: Apontamentos de Interpretação, Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 159-178, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a07v24n82.pdf>.

TUMOLO, L.M.S., TUMOLO, P.S. **A vivencia do desemprego: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo**. Trabalho, Educação e Saúde, vol. 2 nº 2, p.327-344, 2004. Acesso em 20/11/2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v2n2/07.pdf>.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda., 1969.

_____. **O Conceito de Tecnologia**, Volume I e II. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e Civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda., 2001.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

WOOD, E. M. Estado, Democracia e Globalização. IN: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs.) **A teoria marxista hoje – problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, p.381-393, 2006.

ANEXO – PESQUISA: ENTREVISTAS E GRUPO DE INTERLOCUÇÃO

Ser livre é ser proprietário de si mesmo e, por extensão, dos meios e produtos do seu trabalho (Marx, os despossuídos, 2017, p. 30).

Termo de Livre Consentimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: A Dialética nas Fronteiras da Convivência: o movimento dos Sujeitos a partir de uma Escola Técnica Industrial em direção ao mundo do Trabalho.

Pesquisador/Orientador responsável: Prof^a. Dr^a. Pesquisadora Liliana Soares Ferreira

Pesquisador (doutorando): Claudio Rodrigues do Nascimento

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Telefone para contato: (55) 99192.3737 email: crnmedser@gmail.com

Endereço: Centro de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação – Secretaria do PPGE – Prédio 16 UFSM - Sala 3170

Prezado(a) Estudante(a) e/ou Profissional,

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que será realizada com estudantes que realizaram os Cursos Técnicos na modalidade Integrado, Subsequente e Proeja no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (prédio 05 do Campus) vinculado a UFSM. Antes de concordar em participar de mesma, aceitando responder ao questionário e a gravação de sua entrevista, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento se assim desejar, sob nenhuma penalidade.

A pesquisa tem como objetivo central: Investigar qual a realidade ocorrida na transformação social dos sujeitos vivenciada por jovens e adultos, já inseridos no mundo do trabalho e após ter realizado o movimento de transferência entre a escola e o mundo do trabalho.

Objetivos Específicos:

Compreender as possibilidades concretas dos sujeitos e as implicações ocorridas com as práticas realizadas durante e após o percurso desses sujeitos, entre a escola e o mundo do trabalho, percebendo avanços, desafios e experiências significativas; e, buscar evidenciar criticamente o impacto e os resultados ocorridos nesse período, sob a visão social dos sujeitos jovens e adultos inseridos no campo da educação profissional e nas suas perspectivas em direção ao mundo do trabalho.

Estando você na condição de colaborador(a) da pesquisa, participará do primeiro momento da mesma, em que se realizará, individualmente, uma entrevista semiestruturada seguindo um roteiro. Após a análise, haverá o convite para os colaboradores participarem de um momento conjunto em um Grupo de Interlocação.

Ademais, a presente pesquisa foi elaborada para que não haja danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos e desconfortos. Também não acarretará custos ou despesas a você. Salienta-se ainda, que os dados construídos serão acessados somente pelo orientador e pesquisador, estando sob responsabilidade apenas dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos estudantes será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os resultados construídos neste trabalho de pesquisa serão publicados em revistas indexadas na área da Educação e/ou divulgados em eventos.

Os prováveis benefícios para os estudantes assenta-se no valor investigativo e propositivo da pesquisa com o intuito de qualificar socialmente o vínculo educação e trabalho, realizado na transição dinâmica tempo espaço escola – mundo do trabalho, é a sua contribuição para que se fortaleça uma educação pública significativa e transformadora.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas, podendo, também, a qualquer momento da pesquisa, retirar o meu consentimento sem penalidades ou prejuízos.

Santa Maria, ____ / ____ / 2017.

Assinatura do colaborador(a).

RG

Nós, pesquisador Claudio Rodrigues do Nascimento e orientadora/pesquisadora Prof^a. Dr^a. Liliansa Soares Ferreira, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria, ___ / ___ / 2017

Claudio Rodrigues do Nascimento
(RG. 9016963341)

Liliansa Soares Ferreira
(RG. 7023945351)

Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Sala Comitê de Ética - Cidade Universitária - Bairro Camobi 97105-900 - Santa Maria – RS. Tel.: (55) 32209362 – Fax: (55) 32208009 /e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PESQUISA APLICADA AOS SUJEITOS

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS ESTUDANTES



**CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE - UFSM
KAIROS - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO,
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO**

Santa Maria, agosto de 2017.

Caro Profissional:

Como tivemos possibilidade de relatar-lhe, estamos desenvolvendo o projeto: **“A Dialética nas Fronteiras da Convivência: o movimento dos Sujeitos a partir de uma Escola Técnica Industrial em direção ao Mundo do Trabalho”**, com objetivo de produzir dados que permitam analisar a relação entre a realização de um curso técnico, as condições de trabalho e emprego, tendo como base as políticas de Educação Profissional no país e as transformações ocorridas nas suas fronteiras da convivência dos sujeitos.

No último contato, você aceitou participar de nosso projeto. Dessa forma, estamos apresentando questionamentos, os quais serão utilizados especificamente para fins de pesquisa. As respostas serão diretas e caso necessário, estabeleceremos contato para maiores informações. Além disso, no questionário, **não solicitaremos dados que possam identificá-la (o)**, uma vez que nosso propósito é estudar sobre o trabalho, a educação e as mudanças ocorridas nessa dinâmica, de forma abrangente e não casos particulares. Ao responder às questões, consideraremos que você estará participando de nosso projeto e acolheu as explicações que lhe fornecemos.

Quaisquer dúvidas, colocamo-nos à disposição.

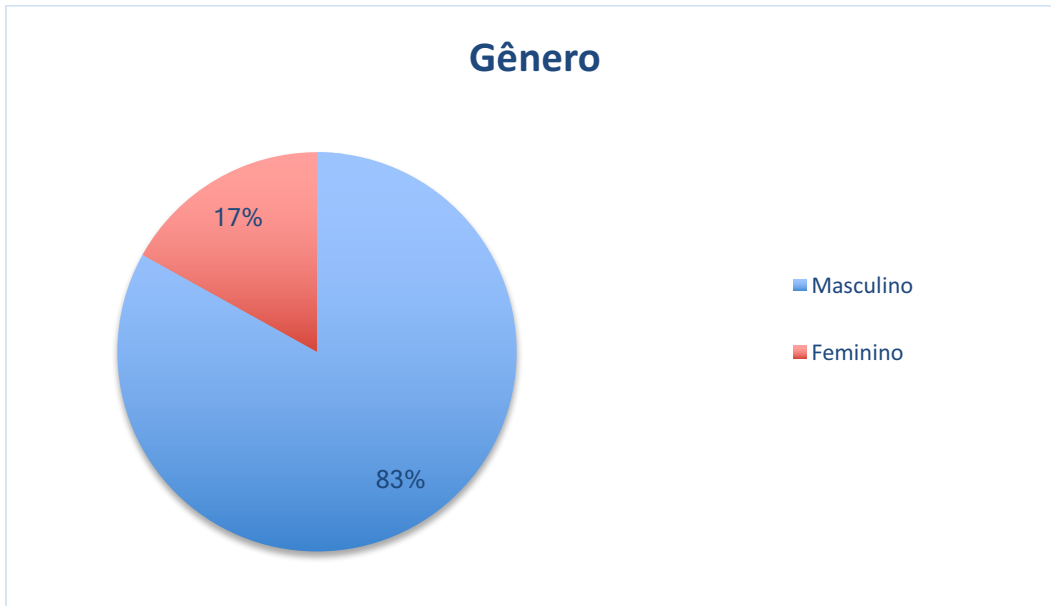
Atenciosamente,

Doutorando PPGE Claudio Rodrigues do Nascimento
Prof. Liliana Soares Ferreira (orientadora da pesquisa)

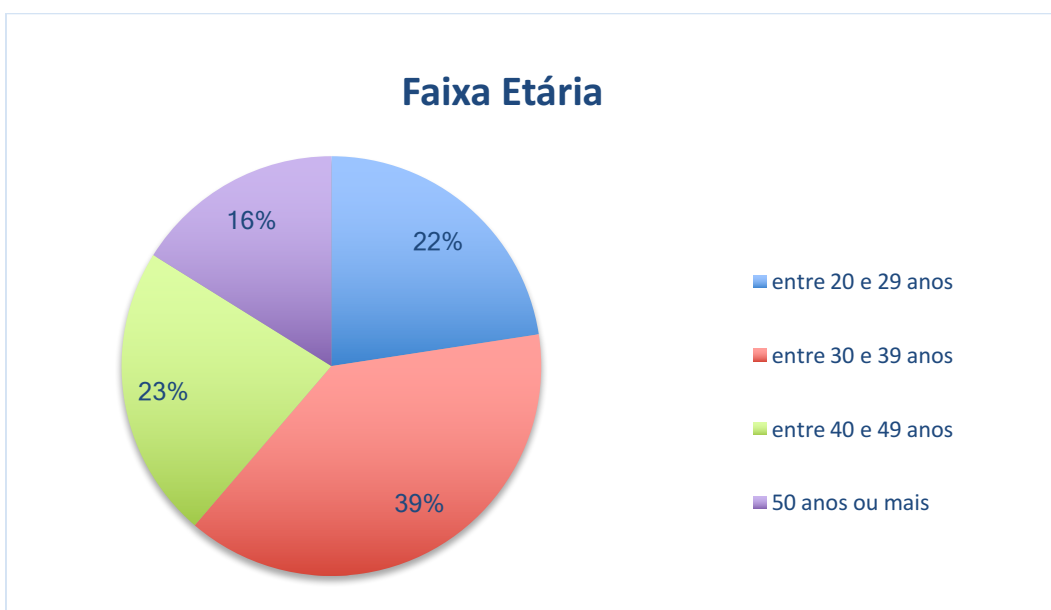
GRÁFICOS PRODUZIDOS A PARTIR DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL APLICADO AOS SUJEITOS

A) Dados Pessoais:

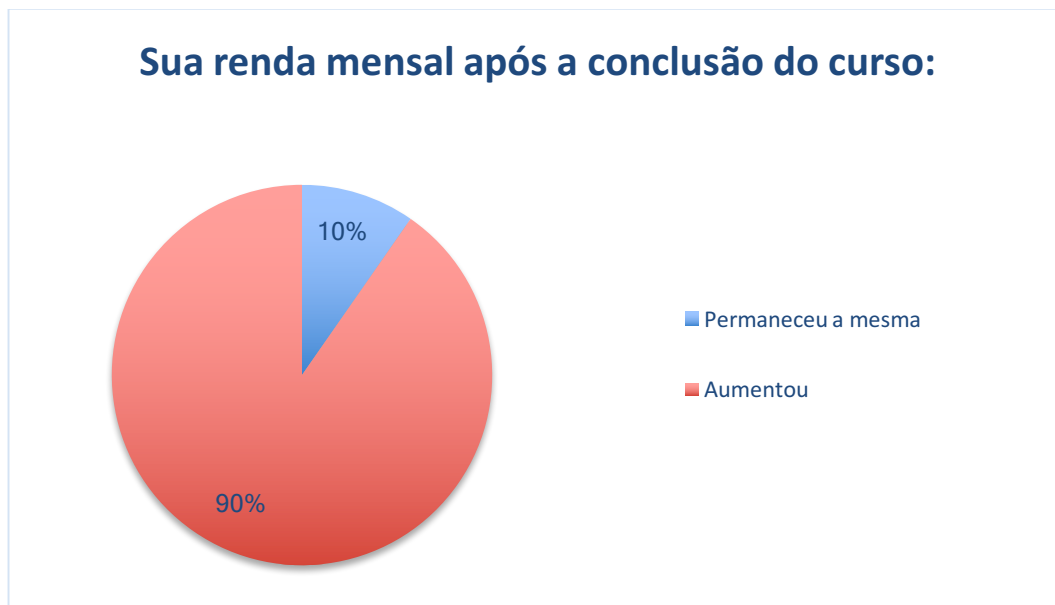
1. Gênero:



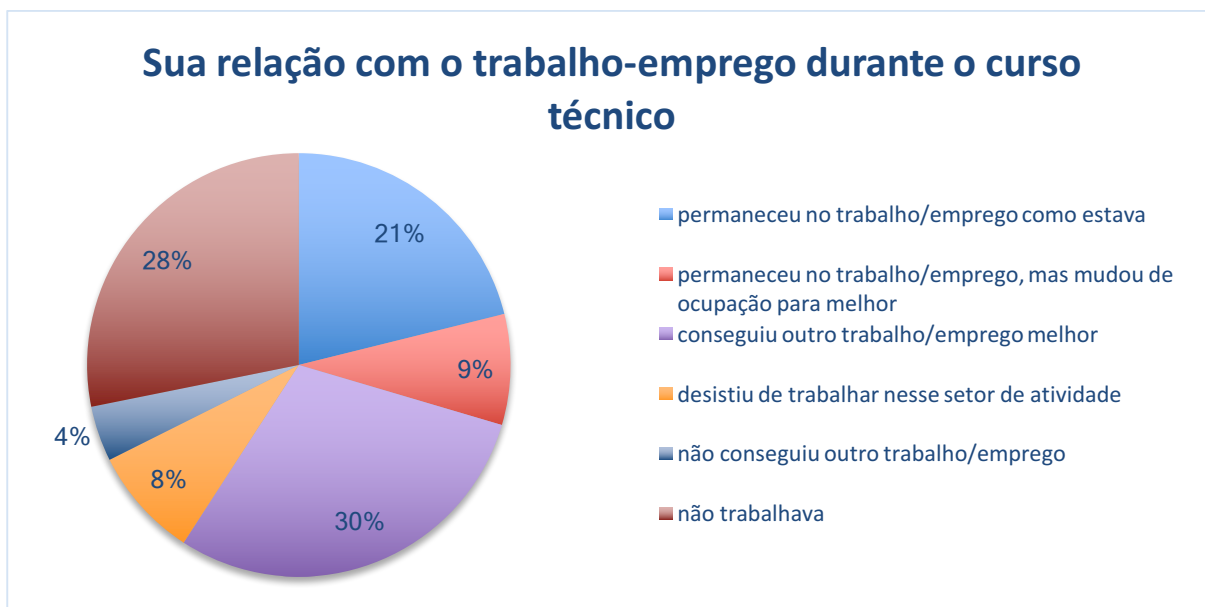
2. Faixa etária:



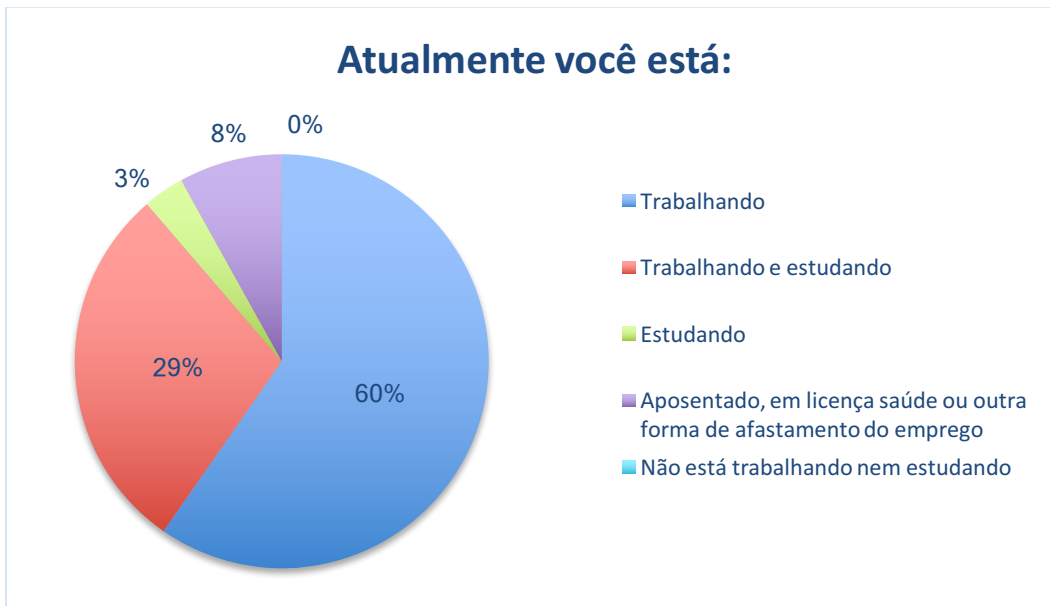
3. Sua renda mensal após a conclusão do curso:



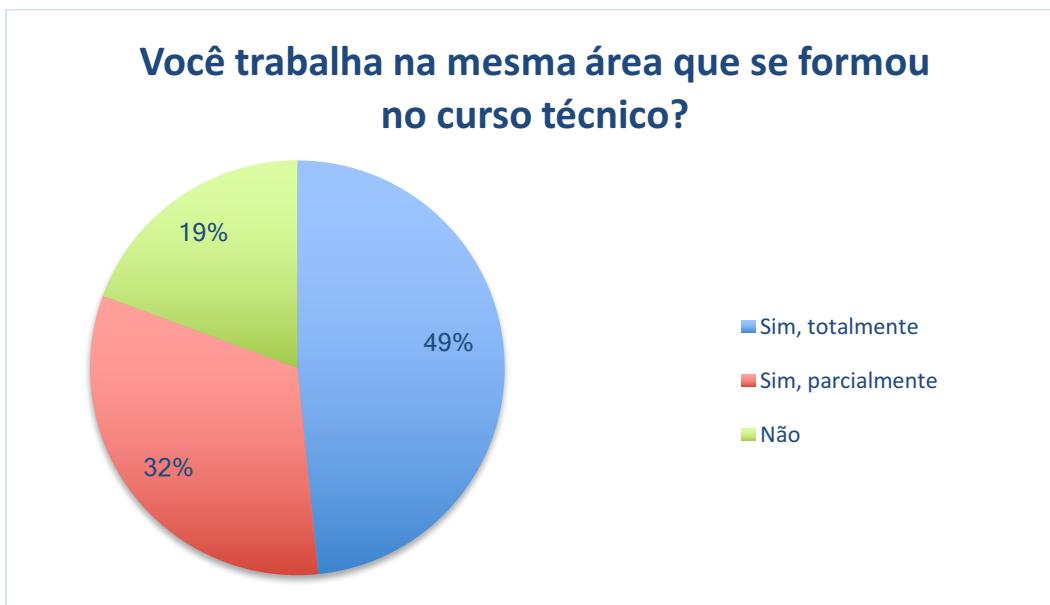
4. Sua relação com o trabalho-emprego durante o curso técnico:



5. Atualmente você está:



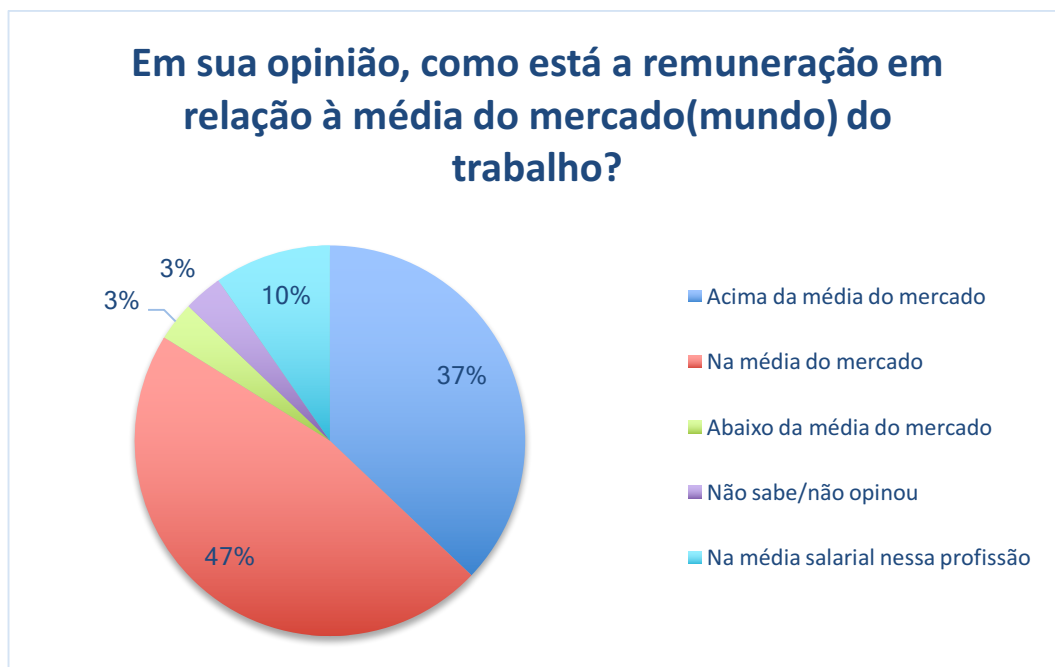
6. Você trabalha na mesma área em que se formou no curso técnico?



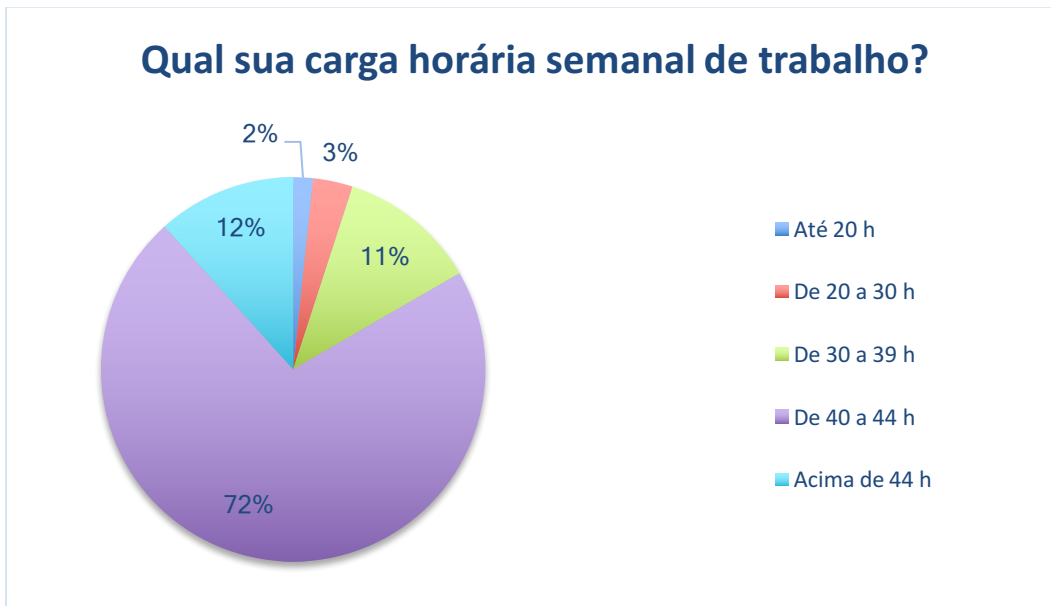
7. Qual a sua satisfação em relação a sua atividade profissional na atualidade?



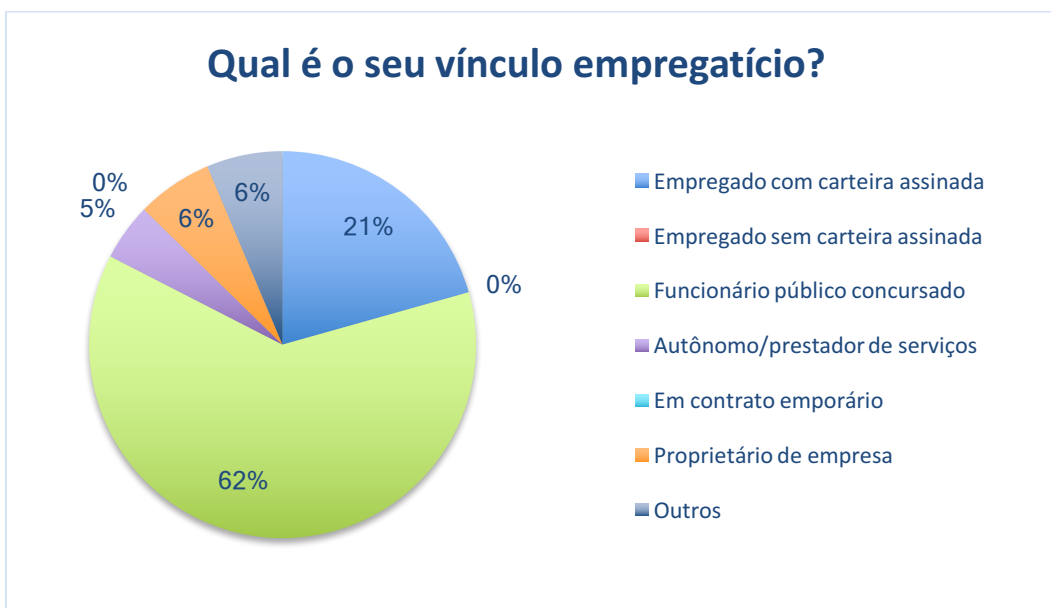
8. Em sua opinião, como está a sua remuneração em relação à média do mercado (mundo) de trabalho?



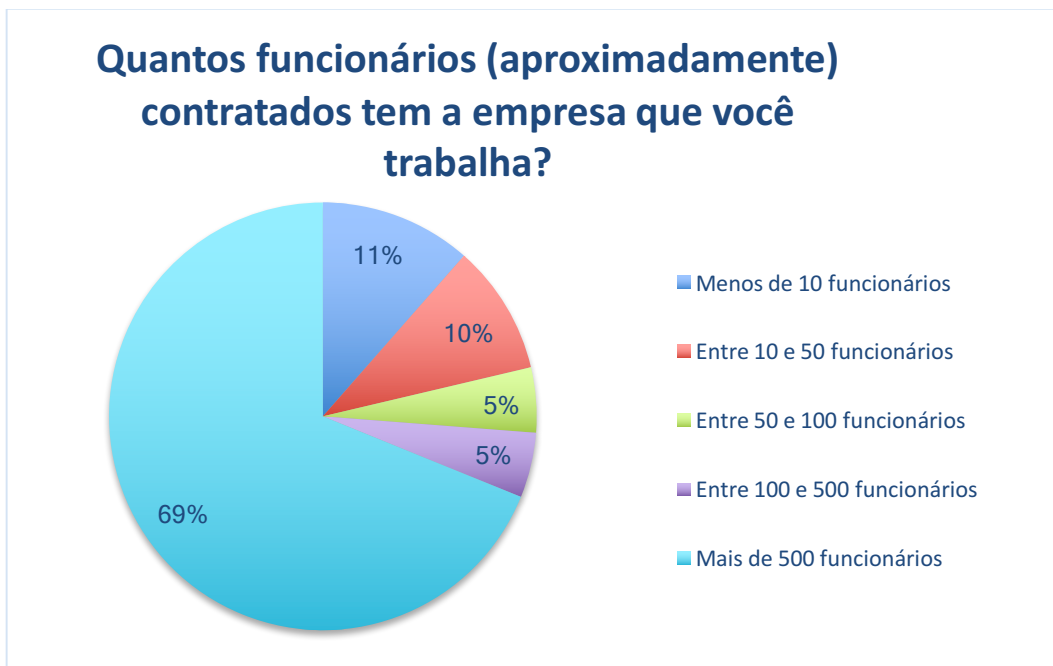
9. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?



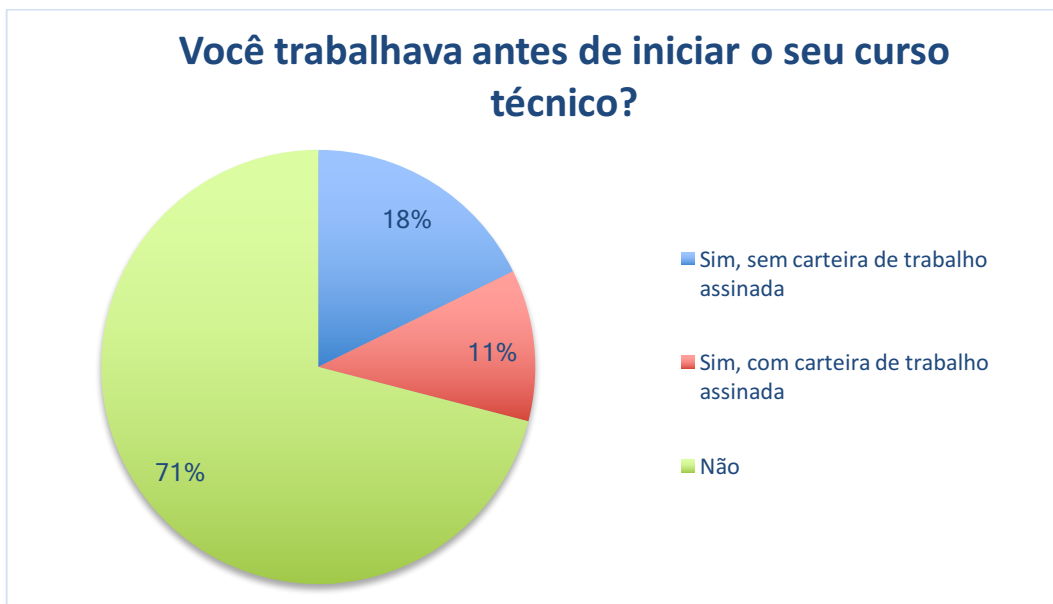
10. Qual é o seu vínculo empregatício?



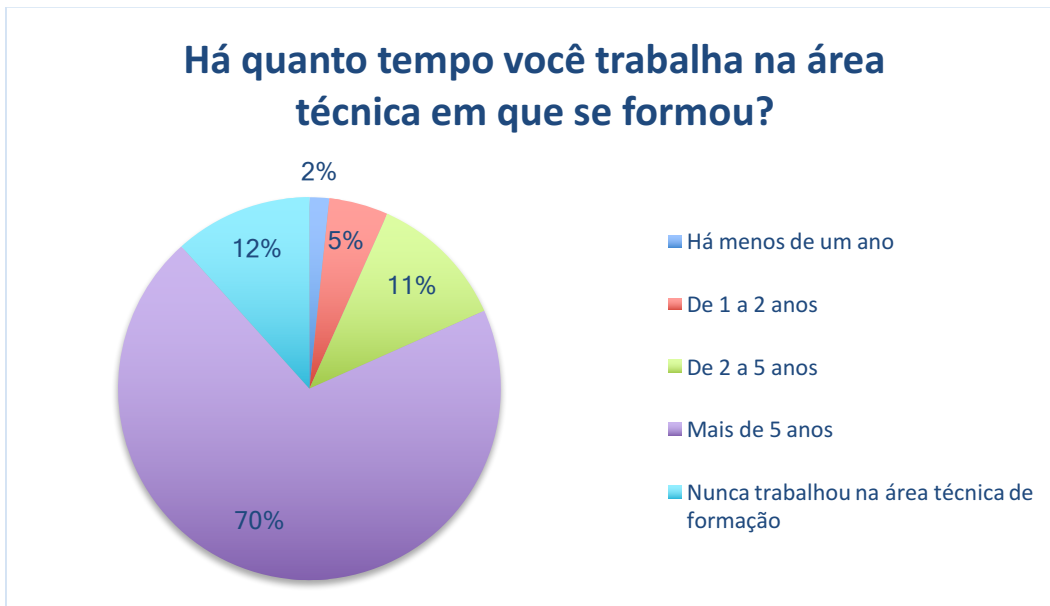
11. Quantos funcionários contratados tem a empresa em que você trabalha?



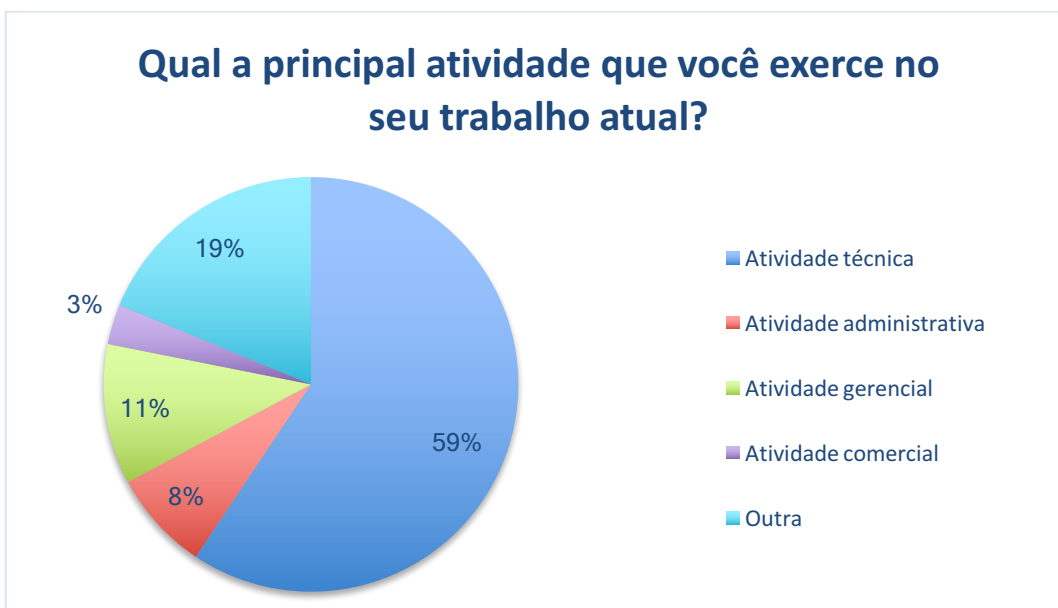
12. Você trabalhava antes de iniciar o seu curso técnico?



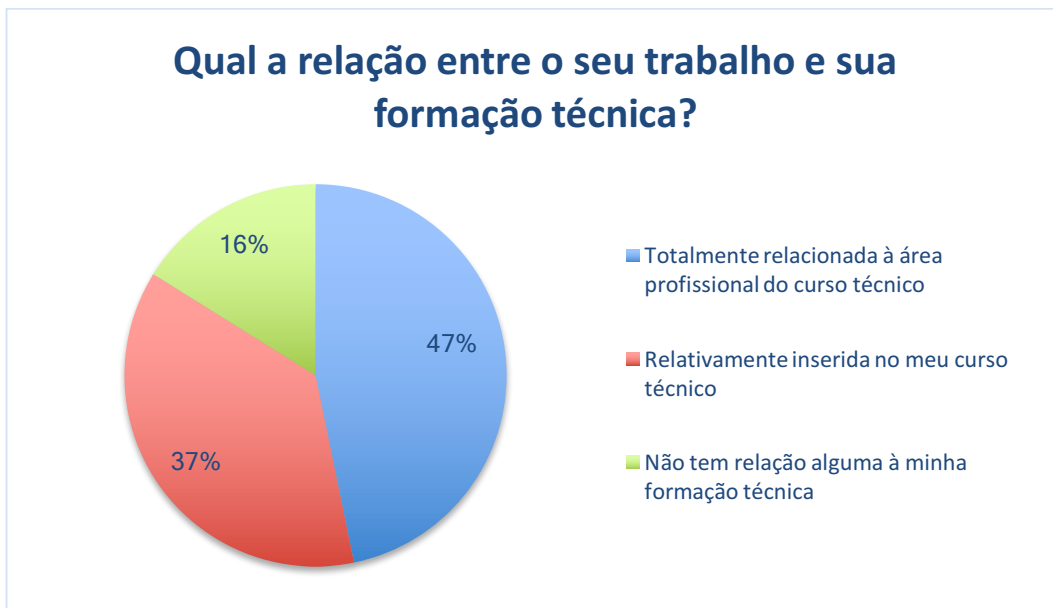
13. Há quanto tempo você trabalha na área técnica em que se formou?



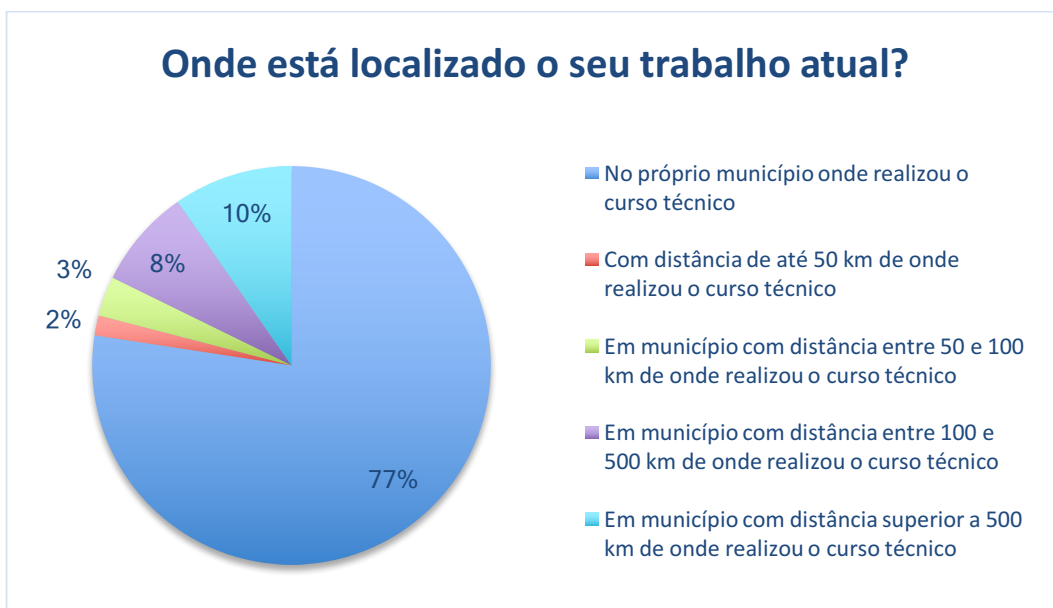
14. Qual o principal atividade que você exerce no seu trabalho atual?



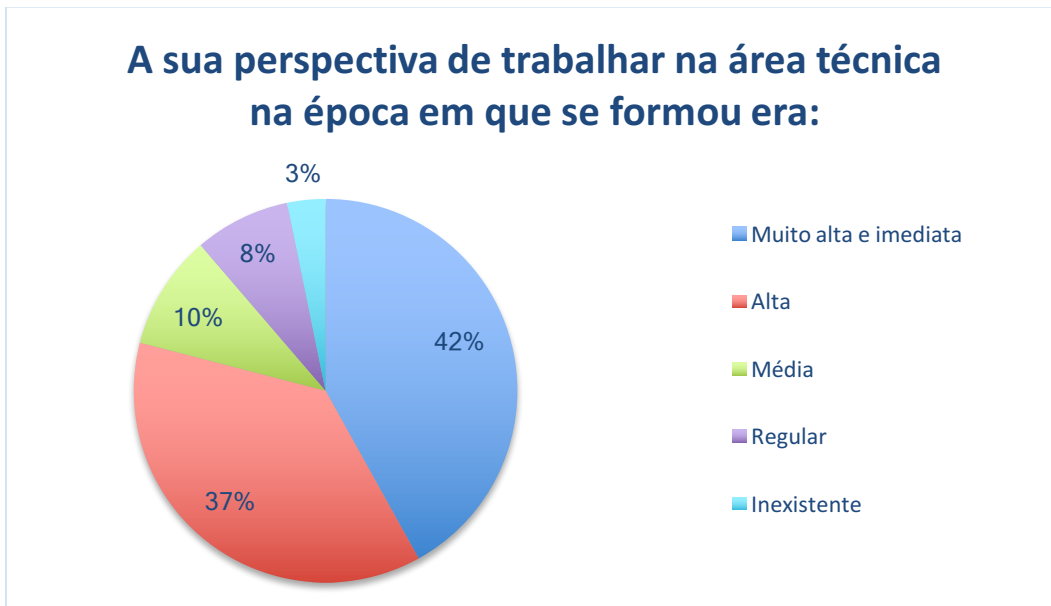
15. Qual a relação entre o seu trabalho atual e a sua formação técnica?



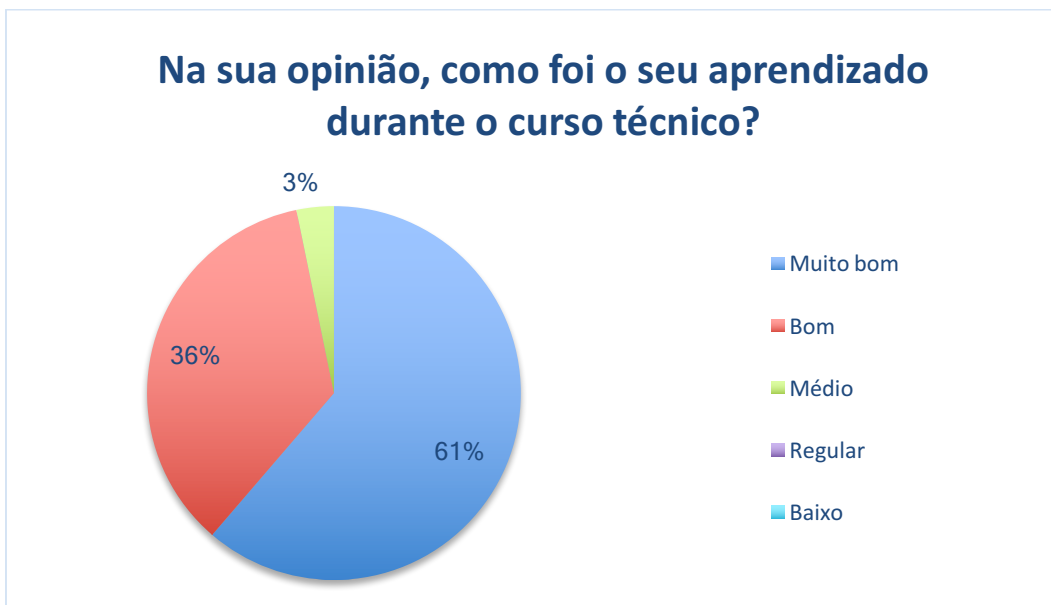
16. Onde está localizado o seu trabalho atual?



17. A sua perspectiva de trabalhar na área técnica na época em que se formou era:



18. Na sua opinião, como foi o seu aprendizado durante o curso técnico?



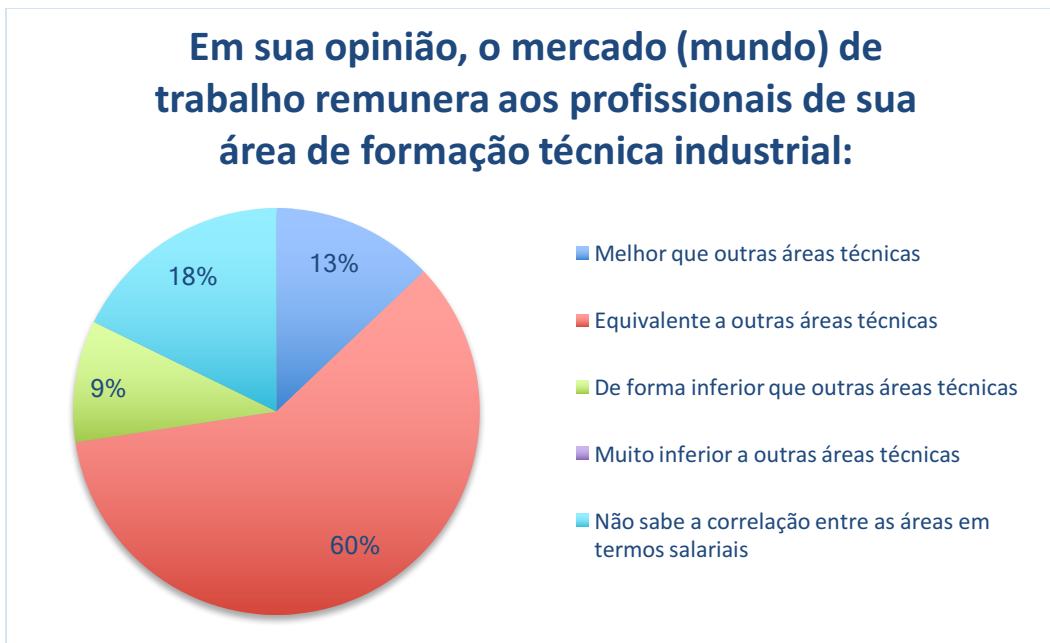
19. Qual o seu grau de satisfação com a área profissional em que você realizou o curso técnico?



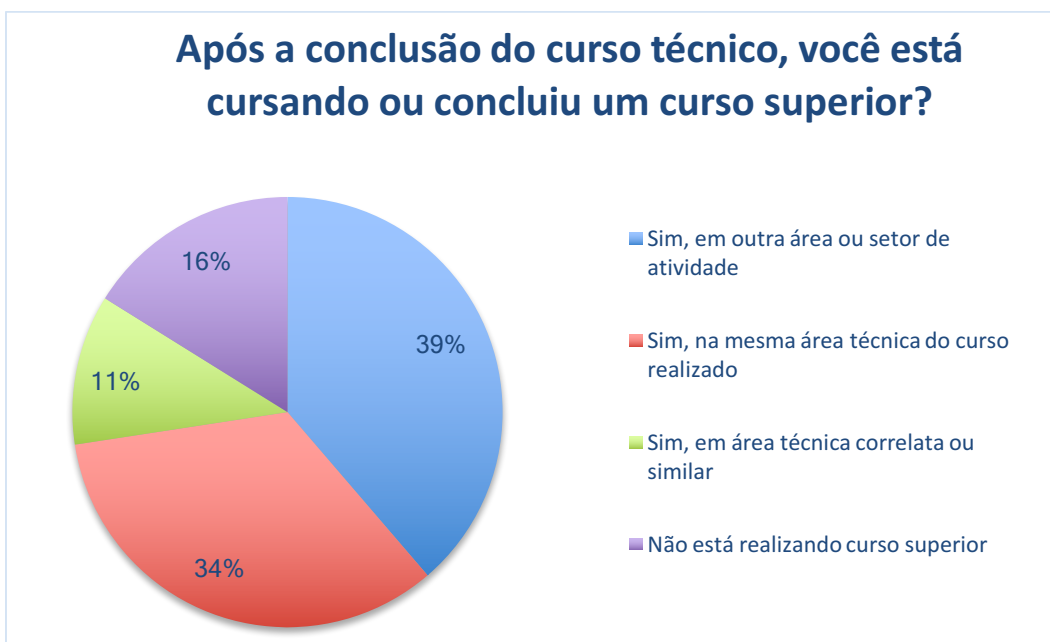
20. Na região (cidade ou estado) onde você vive, como são as ofertas profissionais da sua área técnica?



21. Em sua opinião, o mercado (mundo) de trabalho remunera aos profissionais de sua área de formação técnica industrial:



22. Após a conclusão do curso técnico, você está cursando ou concluiu um curso superior?



23. Como ocorreu o encaminhamento do seu estágio? Houve acompanhamento da Escola? Orientação de Estágio? Acompanhamento da Empresa? Descreva como foi essa experiência. Quais as aproximações e diferenças que existem entre o ato de estagiar e trabalhar? **Questão qualitativa – descritiva.**

24. Considerando a sua historicidade, herança familiar, inserção na(s) comunidade(s) em que vive, possibilidades anteriores e atuais nas fronteiras de convivência, opções de estudo e trabalho já vivenciadas, perspectivas vislumbradas de médio alcance em termos de trabalho, vivência adquirida entre a teoria e a prática de vida, quais os parâmetros abaixo você considera decisivo na sua existência como ser humano, ser do trabalho, ser do estudo:

(Marque entre 1 a 10, considerando 10 o fator máximo):

- a) Família – considere toda a sua história de vida (9,75)
- b) Escola – Educação Básica, Ensino Médio e Profissional / Superior (9,75)
- c) Igreja – influência da religião na vida pessoal (5,0)
- d) Clube - recreativo, desportivo, social, etc. (6,5)
- e) Trabalho – desde o primeiro emprego até hoje(9,5)
- f) Exército - experiências ao servir a Pátria (2,0)
- g) Amizades de infância / adolescência ou adquiridas na vida adulta (8,5)
- h) Cidades – locais ou regiões onde você morou ou conviveu (9,0)
- i) Escolaridade dos pais (6,75)
- j) Condições financeiras existentes na família (6,5)
- k) Círculo de amizades e relacionamento da família (8,0)
- l) Estabilidade Social e Política do País (6,5)
- m) Ambição do querer fazer parte do meio em que não está inserido (10)
- n) Participação em grupos musicais (10)
- o) Vontade e garra para procurar e aprender coisas novas (9,0)
- p) Independência econômica (10)
- q) Responsabilidade de encarar desafios e decepções (9,0)
- r) Grupo de escotismo (8) *
- s) Esporte (6,0) *
- t) Política (8,0)
- u) Lazer (10)
- v) Professor / orientador / mentor (10)
- w) Conhecimento Científico e Filosófico (9,0)
- x) Networking gerado a partir de cursos (MBA) e treinamentos (10)

Os parâmetros entre as letras 'l' e 'x' foram acrescidos pelos sujeitos e * citado por dois sujeitos no questionário.

25. Observando as opções acima e outras que você destacaria importantes e que não foram relacionadas, descreva os comentários que considere pertinentes ao entrelaçamento da **Educação** (Curso Técnico) com o **Trabalho** (Profissional) e as perspectivas e possibilidades que ocorreram na sua vida ao longo deste tempo; importante relatar o que transformou ou viabilizou a transformação, quais as

pretensões, angústias, trajetórias e vitórias na sua vida e nas suas '**fronteiras da convivência**' entre o espaço tempo vivido e durante a transferência =>**Escola** ⇔ **Trabalho**(você poderia afirmar que houve uma elevação do seu padrão de vida e ascensão social após a escola? De que forma você compreende as relações de trabalho com o seu empregador? Você se considera um trabalhador bem remunerado? Porquê? **Questão qualitativa – descritiva.**

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: LP2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas na temática:
Trabalho, Emprego, Educação Profissional e Escola

ORIENTAÇÃO: Professora Doutora Liliana Soares Ferreira

Doutorando: Claudio Rodrigues do Nascimento

LOCAL DA PESQUISA: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – Universidade
Federal de Santa Maria - Santa Maria – RS

TERMO DE CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Eu,,
documento de identidade nº....., **concordo** em
participar do Projeto de Pesquisa “**A Dialética nas Fronteiras da Convivência: o
movimento dos Sujeitos a partir de uma Escola Técnica Industrial em direção ao
Mundo do Trabalho**”, na resposta à questionários e/ou à entrevistas e **autorizo** a
divulgação das opiniões expressas nesses instrumentos de pesquisa, no trabalho
final, **ciente** de que **não** será divulgada a autoria das opiniões.

Santa Maria, RS,dede 2017.

.....

(Assinatura).

ANEXO A - Lei nº 11.788 - 25 de setembro de 2008 - Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm

ANEXO B - REGULAMENTO DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, de 27/09/2012.

<http://www.ctism.ufsm.br/alunos/estagios>

ANEXO C – Resolução CNE/CEB 1/2004

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>

CNE. Resolução CNE/CEB 1/2004 Diário Oficial da União, de 4 de fevereiro de 2004, Seção 1, p. 21. 1 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 21 DE JANEIRO DE 2004.(*).
Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

ANEXO D – LEI nº 5.524, de 05 de novembro de 1968 – dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art 1º É livre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio, observadas as condições de capacidade estabelecidas nesta Lei.

Art 2º A atividade profissional do Técnico Industrial de nível médio efetiva-se no seguinte campo de realizações:

I - conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade;

II - prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas;

III - orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;

IV - dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados;

V - responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos, compatíveis com a respectiva formação profissional.

Art 3º O exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio é privativo de quem:

I) haja concluído um dos cursos do segundo ciclo de ensino técnico industrial, tenha sido diplomado por escola oficial autorizada ou reconhecida, de nível médio, regularmente constituída nos termos da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

II) após curso regular e válido para o exercício da profissão, tenha sido diplomado por escola ou instituto técnico industrial estrangeiro e revalidado seu diploma no Brasil, de acordo com a legislação vigente;

III) sem os cursos e a formação atrás referidos, conte na data da promulgação desta Lei, 5 (cinco) anos de atividade integrada no campo da técnica industrial de nível médio e tenha habilitação reconhecida por órgão competente.

Art 4º Os cargos de Técnico Industrial de nível médio, no serviço público federal, estadual ou municipal ou em órgãos dirigidos indiretamente pelo poder público, bem como na economia privada, somente serão exercidos por profissionais legalmente habilitados.

Art 5º O Poder Executivo promoverá expedição de regulamentos, para execução da presente Lei.

Art 6º Esta Lei será aplicável, no que couber, aos técnicos agrícolas de nível médio.

Art 7º A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art 8º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 5 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Favorino Bastos Mércio
Jarbas G. Passarinho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.11.1968