

A DIALÉTICA DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: POR UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Dialectics of labour and worker training: education proposal for a emancipatory

**La dialéctica de la capacitación laboral y el trabajador: una propuesta para la
educación emancipadora**

Cristiane Aparecida Baquim¹

Joana D'Arc Germano Hollerbach²

Resumo

Analisaremos neste texto a relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista atual e as implicações das relações estabelecidas socialmente para a formação de jovens no contexto da reestruturação produtiva, articulando tal discussão à apresentação da proposta “inovadora” do governo de Minas Gerais para o Ensino Médio, na gestão de Antônio Anastasia. Para tanto, retomaremos o conceito de trabalho da obra de Marx (2012) e a concepção de trabalho como princípio educativo em Gramsci (2011), considerando que essa, ainda hoje, é uma proposta de educação emancipadora que não encontra ressonância nas políticas para a formação da juventude que são engendradas no nível do Ensino Médio. Concluímos que a lógica dualista e excludente desse nível de escolaridade, que mantém uma escola profissionalizante para os que precisam garantir a sobrevivência imediata e uma escola humanista para alguns poucos dirigentes, precisa ser rompida se quisermos também romper com o modelo de exploração do trabalho vigente na nossa sociedade, para o que se faz fundamental uma formação ampla, sólida, para todos, que incorpore a perspectiva humanista e tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho e Educação. Ensino Médio. Trabalho como princípio educativo.

Summary

We will analyze in this text the relationship between work and education in modern capitalist society and the implications of social relations established for the training of young people in the context of productive restructuring, linking this discussion to the presentation of the "innovative" proposal of the government of Minas Gerais for Middle School in Antônio Anastasia management. For this, we will resume concept of work in Marx (2012) and the concept of work as an educational principle in

¹ Doutora em Educação; Professora Adjunta; Coordenadora do Curso de Pedagogia; Universidade Federal de Viçosa. Endereço: Rua Vereador Gilberto Valério Pinheiro, nº. 195, apt. 201, Bairro Santo Antônio, CEP: 36570-000, Viçosa/MG. Tel.: (31) 8515-0632. E-mail: cbaquim@hotmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Professora Assistente; Universidade Federal de Viçosa. Endereço: Rua A, nº. 51 - Condomínio Monteverde, Bairro: Quintas Guimarães Ferreira, CEP: 36570-000, Viçosa/MG. Tel.: (31) 8631-1964. E-mail: joanadarcgermano@gmail.com

Gramsci (2011), considering that even today is a proposal for emancipatory education that does not find resonance in the formation of policies for youth that are engendered in the level High School. We conclude that the dualistic and exclusionary of this level, which maintains a professional school for those who need to ensure the immediate survival and a humanist school for a few leaders, must also be broken if we want to break the model of exploitation of the existing work in our society for what is fundamentally a broad, solid, for all, training that incorporates the humanistic and technological perspective.

KEYWORDS: Work and Education. Middle School. Working as an educational principle.

Resumen

Vamos a analizar en este texto la relación entre el trabajo y la educación en la sociedad capitalista moderna y las implicaciones de las relaciones sociales que se establecen para la formación de los jóvenes en el contexto de la reestructuración productiva, uniendo esta discusión a la presentación de la propuesta "innovadora" del gobierno de Minas Gerais para la Enseñanza Media. Para ello, vamos a retomar el concepto de trabajo de Marx (2012) y el concepto de trabajo como principio educativo de Gramsci (2011), teniendo en cuenta que aún hoy en día es una propuesta de educación emancipadora que no encuentra resonancia en la formación de las políticas para la juventud que se engendran en el nivel de la Enseñanza Media. Llegamos a la conclusión de que la lógica dualista, excluyente de este nivel, que mantiene un centro de formación profesional para aquellos que necesitan asegurar la supervivencia inmediata y una escuela humanista de algunos líderes, también debe romperse si queremos romper el modelo de explotación de la obra existente en nuestra sociedad por lo que es fundamentalmente una amplia y sólida, para todo el entrenamiento que incorpora la perspectiva humanística y tecnológica.

PALABRAS CLAVE: Trabajo y educación. Enseñanza Media. Trabajo como principio educativo.

INTRODUÇÃO

A necessidade do trabalho está presente na história da humanidade como forma de manutenção do homem e da espécie. Partindo desse pressuposto, analisaremos neste texto a relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista, e as implicações das relações estabelecidas socialmente para a formação de jovens, no contexto da reestruturação produtiva, bem como o governo de Minas Gerais tem estabelecido uma política "inovadora" para o Ensino Médio.

O trabalho e a educação, vinculados sob a ótica da sociedade capitalista como numa relação de causa e efeito, na qual para cada trabalho é necessária determinada formação, compõem a vida do homem em sua relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Todavia, entendemos que nessas relações as contradições se estabelecem de forma

dialética, na medida da contraposição entre capital e trabalho. Nesse sentido, é importante compreender como a sociedade capitalista tem organizado o trabalho na sua articulação com os processos formativos, aqui priorizada a formação escolar no Ensino Médio.

Para tanto, vamos considerar os escritos de Gramsci e Marx sobre trabalho e educação, especialmente o conceito de trabalho como princípio educativo em Gramsci (2011) e de trabalho em Marx (2012).

1. Da Revolução Industrial à era Toyota: trabalho como expropriação e fonte de acumulação

Quando Marx e Engels desenvolveram os estudos que resultaram no livro intitulado, *O Capital* e no conjunto da obra marxiana, abordaram a questão do trabalho de forma original, concebendo-o como relação histórica do homem com a natureza. É clássica a citação na qual Engels (1876) afirma que

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

Essa historicidade foi inovadora naquele momento, pois tornava o homem sujeito de sua história e agente central nas relações sociais, políticas e econômicas. Rompeu também com o direito divino dos reis, com a ideia de predestinação e com a naturalização da exploração do trabalho, já aguda na Inglaterra vitoriana³. A acumulação é reconhecida por Marx como fruto da expropriação do trabalho daqueles que não possuem os meios de produção e a manutenção desse ciclo se dá em função do aumento da exploração do trabalho e da extração da mais-valia⁴.

No capítulo V de *O Capital*, Marx (2012) descreve como, no sistema capitalista, a força de trabalho se converte em capital, através da extração da mais-valia. Diferentemente de quando o trabalho se resumia à relação entre o homem e a natureza para a sobrevivência e manutenção do primeiro, na sociedade capitalista o trabalhador vai ao mercado dispor de sua força de trabalho e, nessa condição, se submete ao controle do capitalista. Sob esse domínio,

³ Denomina-se Era Vitoriana o período da história da Inglaterra em que a rainha Vitória I governou (entre 1837 e 1901)

⁴ Em que pese a ressalva do Professor Mário Duayer na apresentação da edição dos Grundrisse de 2011, pela Editora Boitempo, aqui utilizaremos a expressão mais-valia, quando assim estiver grafado nos textos consultados. Para o Prof. Duayer a tradução mais correta seria mais-valor.

produz não para si, ou para sua manutenção, mas produz para o dono dos meios de produção, para quem entrega o seu tempo e o seu corpo.

Hoje, mais do que nunca, a incorporação de máquinas e tecnologias à produção de bens e serviços tem possibilitado ao capital um incremento no lucro jamais observado. O setor bancário é apenas um exemplo dessa nova ordenação do capital, onde a informatização tem reduzido os postos de trabalho e aumentado a carga de trabalho dos trabalhadores remanescentes, resultando em lucros sempre e cada vez maiores a cada exercício fiscal (UOL, 2013).

O processo reconhecido como sendo a reestruturação do sistema capitalista suscitou mudanças significativas na produção de bens e de serviços, fazendo surgir uma nova ordem mundial. Segundo Antunes (2008), nos anos que se seguiram à década de 1980, o mundo do trabalho sofreu alterações marcantes devido à passagem do modelo taylorista/fordista para o modelo toyotista de trabalho. Esse autor afirma que, “em uma década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital” (ANTUNES, 2008, p. 23).

O trabalhador, antes explorado na sua força física e pelo trabalho repetitivo, passa a ser explorado também intelectualmente, ou seja, se explora a capacidade de raciocínio e de gestão dos operários, que passa a ser incorporada ao processo produtivo. Além de dominar os processos produtivos, os trabalhadores começam a pensar e a participar da organização do processo de trabalho, ainda que de forma limitada. Mesmo que ainda permaneça a admissão ao trabalho de trabalhadores sem qualificação, em alguns setores o mundo do trabalho passa a exigir cada vez mais qualificação, além da participação sistemática através de opiniões e sugestões sobre as técnicas de produção:

A apropriação das atividades intelectuais do trabalho, que advém da introdução de maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo do processo de trabalho, configura um quadro extremamente positivo para o capital, na retomada dos ciclos de acumulação e na recuperação da sua rentabilidade (ANTUNES 2009, p. 58)

Ainda segundo esse autor, ao invés de romper com os princípios básicos do taylorismo/fordismo – “expropriação intensificada do operário-massa, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido” (ANTUNES, 2009, p. 43), o toyotismo continuou com a intensificação do trabalho e aplicou-a de maneira inovadora ao trabalho intelectual.

Se desde a incorporação das primeiras máquinas de fiar à indústria têxtil inglesa, no século XVIII, a separação entre trabalho intelectual e trabalho muscular resulta num processo de alienação cada vez mais profundo, nesse momento da produção, a relação do capital com a formação escolar toma outro contorno. Lá, no século XVIII, como aqui, no século XXI:

O espírito da produção capitalista resplandecia vitorioso na redação confusa das chamadas cláusulas de educação das leis fabris, na falta de aparelhagem administrativa, que tornava frequentemente ilusória a obrigatoriedade do ensino, na oposição dos próprios fabricantes contra essa obrigatoriedade e nas suas manhas e trapaças para se furtarem a ela (MARX, 2012, p.457).

Não menos contundente, Gramsci (2011) denuncia a resistência das lideranças italianas em implantar uma escola “desinteressada”, que ampliasse a possibilidade de formação ampla, fundamentada na cultura geral, aos filhos dos trabalhadores italianos. O pensador sardo explicita a manobra das elites italianas na manutenção da desigualdade, que previa e determinava o futuro dos jovens filhos da classe trabalhadora.

Trazemos aqui, portanto, um relato revestido de resistência, na luta por uma educação emancipadora.

2. Direitos negados: a escola como preparação para o emprego na confirmação da desigualdade

A formação escolar para o trabalho, não mais que isso, é uma forma de o estado capitalista organizar os quadros de reserva para a manutenção da reprodução do capital. Nesse sentido, Gramsci, na Itália fascista do século XX, denunciava a organização da escola para atendimento das necessidades da guerra, quando Gentile propunha que os jovens italianos fossem encaminhados às fábricas, no contraturno, para atendimento às demandas da guerra.

Antes disso, no século XIX, Marx (1985) denunciava os efeitos das Leis Fabris na educação de crianças e jovens. Segundo ele:

A fábrica assinala o seu aparecimento com atos que são tudo, exceto filantrópicos. As crianças foram mantidas no trabalho a golpes de chicote; tornaram-se objeto de tráfico e fizeram-se contratos com orfanatos. Aboliram-se todas as leis sobre a aprendizagem dos operários porque, para nos servirmos das frases do Sr. Proudhon, já não eram necessários operários *sintéticos* . Enfim, desde 1825, quase todas as invenções resultaram das colisões entre o operário e o patrão, que, a qualquer preço, procura depreciar a especialidade do operário (MARX, 1985, p.131).

O que Marx (1985) aponta na citação acima como sendo a “depreciação da especialização do operário” pode ser ainda hoje percebido quando a mídia indica que, as vagas existem, mas o trabalhador não está preparado para os cargos, relegando à sua própria sorte o ônus do desemprego.

Muito tempo e muita luta transcorreram do tempo em que Engels (2008) analisa a Revolução Industrial na Inglaterra no início do século XIX até os dias de hoje. Os processos produtivos desde então sofreram várias alterações, as últimas delas, se podemos assim considerar, com a incorporação da microeletrônica à produção de bens e serviços. Essa incorporação demanda um novo tipo de trabalhador, com escolarização ampliada, de modo a possibilitar (mas não garantir) sua inserção no mercado formal de trabalho (KUENZER, 2007). Todavia, o aumento da escolarização, notadamente no Brasil, longe de facultar o acesso democrático ao mundo do trabalho, tem se dado de forma excludente e contraditória.

Num processo crescente de universalização da educação básica, a ampliação do acesso ao Ensino Médio consubstanciada na Emenda Constitucional nº 59/2009, é um marco. A partir de então, sem desconsiderarmos outras ações anteriores, é possível perceber uma disposição do governo federal em alavancar o acesso e a oferta do Ensino Médio.

A incorporação do componente instrumental à formação de adolescentes e jovens, entretanto, tem preocupado alguns autores. Com a argumentação de que a miséria e a precariedade marcam as vidas desses indivíduos, algumas políticas têm sido propostas sinalizando uma pretensa inserção no mercado de trabalho pela via da profissionalização precoce e precária. Nesse sentido, Souza (2009, p.16) critica tais propostas justificando que “as políticas de qualificação profissional para a população jovem se inserem no conjunto de políticas de conformação das camadas subalternas com a finalidade de mediar os conflitos de classe e manter a hegemonia do projeto neoliberal”.

Ao considerar a possibilidade de atendimento de jovens no momento em que deveriam estar no ensino regular, o programa já pressupõe a exclusão e longe de resolvê-la, alimenta-a. Tais programas levam jovens entre 15 e 18 anos a abandonar a escola regular, na esperança de inserção (precária) no mercado de trabalho com uma possível recuperação da escolarização perdida em programas oficiais, a exemplo do Brasil Alfabetizado⁵. Para Santos (2009, p.6) é importante refletirmos sobre essas questões pois

[...] a dinâmica do conjunto de transformações vividas no trabalho e na produção tem limitado substancialmente estes esforços. Esses limites, inclusive, nos levam a refletir sobre se o real papel dessas políticas numa sociedade de classes seria de fato garantir à população jovem condições de ingresso e permanência no mercado de trabalho ou se seria uma estratégia de conformação dessa população às novas condições do capitalismo no mundo contemporâneo, marcado pelo desemprego, pela precarização do trabalho e pela vulnerabilidade daqueles que não são absorvidos pelo mercado de trabalho: crianças, jovens, idosos, deficientes físicos, etc. (SOUZA, 2009, p.6).

⁵ O Programa Brasil Alfabetizado é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2003, e tem como objetivos a “superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil”. (BRASIL, 2015)

Essa dualidade identificada na educação brasileira desde os primórdios da constituição da nação, e mesmo antes, ainda na colônia portuguesa, tem suas raízes na organização da sociedade com base na propriedade privada. O saber e o conhecimento, longe de ser direito de todos, se constituem em propriedade de uma classe, que define o que os demais poderão e (se) deverão saber. Para Marx (1989):

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 1989, p. 30).

Isso considerado, entendemos que o modelo de educação disponível para os jovens da classe trabalhadora nem de longe contribui para a sua emancipação. Seduzidos pela promessa de emprego, dentro de um contexto de desigualdades sociais e econômicas profundas, a educação oferecida surge como uma benesse vinda dos céus.

O apelo ao desenvolvimento individual, ao aprimoramento das “habilidades” tem surgido na mídia como o canto da sereia a embalar navegadores desatentos. Responsabilizado pela própria formação numa sociedade em que o saber e o conhecimento são propriedade privada (e restrita), o jovem é a todo tempo levado a crer que o seu futuro será brilhante se cursar um curso técnico ainda no nível médio. Ainda que a formação não interfira no valor médio do salário, a possibilidade – distante – de ascensão embala os sonhos da massa de trabalhadores, levando-os a crer que o aumento da escolarização trará como consequência imediata uma melhor condição de salário. Em Marx (2004) encontramos que:

É inegável que a massa do trabalho terá que ser composta mais ou menos por *trabalho não qualificado* (*unskiled labour*. Ing.) e que, portanto, a massa de salário há de ser determinada pelo *valor da capacidade de trabalho simples*, mas, não obstante, é sempre fácil a esse ou àquele indivíduo, subir – graças à sua particular energia, talento, etc. – a esferas de trabalho mais elevadas, permanecendo também aberta a possibilidade abstrata de este ou aquele operário se transformar ele próprio em capitalista e em explorador do trabalho de outrem (MARX, 2004, p. 102. Grifos do autor).

Com as atuais propostas para a educação, entre elas aquelas para o Ensino Médio, a separação entre quem pensa e quem executa está resguardada e garantida. Sem condições de sobrevivência os jovens oriundos da classe trabalhadora não têm alternativa (nem chance) de alcançarem os estudos no nível superior. Na disputa pelas poucas vagas existentes nas instituições públicas, são, na maioria das vezes, vencidos pelos seus pares com situação

econômica privilegiada⁶. A despeito dos programas de inserção e de ampliação, a formação no nível médio não está à altura da competição⁷. Assim:

O Estado elimina, à sua maneira, as distinções estabelecidas por nascimento, posição social, educação e profissão, ao decretar que o nascimento, a posição social, a educação e a profissão são distinções não políticas; ao proclamar, sem olhar a tais distinções, que todo o membro do povo é igual parceiro na soberania popular e ao tratar do ponto de vista do Estado todos os elementos que compõem a vida real da nação. No entanto, o Estado permite que a propriedade privada, a educação e a profissão actuem à sua maneira, isto é, como propriedade privada, como educação e profissão, e manifestem a sua natureza particular (MARX, 1989, p.12).

Afastados de toda possibilidade de compreensão do mundo e de si, quando muito, são admitidos no banquete do capital, não como convidados de honra, ou com lugar marcado, mas, sim, como os subalternos que sucedem aos convidados, a limpar os restos, se restos houver, a retirar o lixo ou a organizar o salão de baile para o próximo evento.

Esses não compõem as estatísticas do acesso ao Ensino Médio no Brasil. É sobre eles que recai a nossa preocupação e a contraposição a esse modelo é reivindicada na forma da escola unitária de Gramsci.

3. A escola unitária como alternativa: a luta pela emancipação

Quando Antônio Gramsci esteve preso no cárcere de Mussolini (1926-1937), sua produção intelectual traduzida nos Cadernos do Cárcere apresenta, entre outras temáticas, a discussão sobre a educação. Os efeitos da reforma educacional promovida por Giovanni Gentile, então ministro da educação italiano, entre os anos 1922 e 1924, eram antecipados por Gramsci. A proposta de Gentile para a educação previa uma escola de formação ampla para uma pequena elite e outra, de vinculações imediatas com o mundo da produção, para os estudantes mais pobres. Gramsci (2011) denuncia:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e formativa, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não deve pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (MARX, 2011, p. 33).

A distinção prevista era um prejuízo para a classe trabalhadora, considerando a diferença tanto de forma quanto de conteúdo entre as duas propostas. A proposta de Gentile

⁶ Não é objeto deste trabalho discutir as políticas de ações afirmativas, mas há cursos em que há apenas uma vaga para os estudantes que “disputam” o acesso ao ensino superior público pela via das cotas.

⁷ Os resultados das avaliações oficiais para o nível médio indicam a precariedade da formação dos jovens das escolas públicas, na sua maioria.

punha em risco a possibilidade de formação unitária, que admitiria o trabalho como princípio educativo. Como já foi citado anteriormente, o trabalho, em certa medida, “cria o homem”, faz com que o homem, na sua relação com a natureza pela sobrevivência, sua e da espécie, aprenda, viva, se relacione e crie, essa sua principal distinção dos outros animais. A capacidade criadora é exatamente aquilo que o torna homem. Uma escola que impeça esse desenvolvimento, entretanto, longe de colaborar nessa formação genérica do ser, embota essa formação.

Para Gramsci (2011), a possibilidade de formação ampla se converte na escola unitária, que tem o trabalho como princípio educativo. A educação baseada nesse princípio possibilitaria uma formação que levaria à compreensão das relações dialéticas da história.

Os dados apresentados nos fazem pensar, com Nosella (2011), sobre a urgência de repensarmos o Ensino Médio, seu currículo e suas práticas, no sentido de construir um princípio pedagógico que direcione os jovens por um caminho emancipatório. Nesse sentido, o acesso a espaços de cultura e à própria história são basilares. Além das dificuldades materiais que a grande maioria dos jovens sofre em família, sofrem ainda no acesso (ou com a falta dele) a espaços de cultura, caros e distantes nas grandes cidades, ausentes quase que por completo no interior do país.

Acreditamos que a discussão estabelecida aqui vem se somar a outras vozes que buscam uma reordenação do Ensino Médio e de suas relações com a sociedade. O atual modelo, multiforme para Nosella (2013), não permite que a escola seja um espaço em que o jovem possa ampliar seu conhecimento nem histórico nem cultural. Esse modelo significa a permanência da dualidade e o impedimento de a classe trabalhadora ter acesso a uma escola de qualidade e à cultura geral. Para Nosella (2013, p. 10):

A expressão escola média multiforme apresenta semanticamente uma vantagem e uma desvantagem: de um lado, ajuda a entender melhor o fenômeno escolar assim como existe, de outro lado, pode camuflar a noção de sistema dual, reflexo da estrutura classista fundamental da sociedade. Com efeito, o termo “multiforme” evidencia de imediato a grande fragmentação do nosso ensino médio que, além dos dois principais tipos de escola, de cultura geral e técnico profissional, apresenta ainda variados tipos de escolas, em prédios e horários diferentes, de centro e de periferia, particulares e públicas etc. Se existisse, de fato, um processo de construção da unitariedade escolar, haveria progressivamente a diminuição de atalhos escolares profissionalizantes e um incremento substantivo do ensino médio regular público, unitário. No Brasil ocorre o processo oposto.

A formação integral, fruto da associação do conhecimento técnico (não profissional) e da cultura geral são a possibilidade real de elevação da formação do jovem a patamares de qualidade compatíveis com o desenvolvimento atual da sociedade. A luta pelo Ensino Médio

unitário se traduz, portanto, na luta pela ampliação do acesso ao conhecimento, já reclamada pelos jovens. Esse desejo declarado é o que nos inspira.

4 O projeto reinventando o ensino médio de Minas Gerais: inovação, emancipação ou “mais do mesmo”?

Considerando o dualismo histórico e o caráter “multiforme” do Ensino Médio no Brasil, bem como as atuais demandas oriundas do capitalismo reestruturado, algumas ações no âmbito do Estado foram gestadas para responder aos desafios arrolados para a educação da juventude.

Em Minas Gerais, a opção feita pela equipe do então governador Antônio Anastasia (PSBD 2010-2014) foi o desenvolvimento de um novo projeto chamado *Reinventando o Ensino Médio*, que vigorou de 2012 a 2015. Tratava-se de um projeto que aspirava ser inovador justamente por inserir, dentre as inúmeras áreas disciplinares de conhecimento, mais uma área: a da *Empregabilidade*⁸.

Tal conceito já vem sendo bastante explorado por autores (DRAIBE, 1994; CASALLI *et al*, 1997; OLIVEIRA, 2001; ALVES, 2007) que discutem as consequências da chamada Terceira Revolução Industrial e do processo de reestruturação produtiva, especialmente em relação ao campo educacional, e alimenta a ideia de que cada sujeito se torna mais ou menos “empregável” na medida dos esforços que realiza pela sua própria formação. Ou seja, não se discute o (mascarado) desemprego estrutural que atinge de forma contundente a juventude, o inchaço do exército industrial de reserva que “estimula” muitos jovens a permanecerem dentro do sistema de ensino antes de pressionarem o mercado de trabalho, a precarização dos postos e das condições de trabalho, as condições sociais que subalternizam o acesso e a permanência na escola, mas, responsabiliza o sujeito - já bastante espoliado - pela sua própria condição de incapacidade técnica e pelo seu desemprego.

Minas Gerais, no intuito de responder mais rapidamente aos reclames referentes ao Ensino Médio, e fazendo jus à sua fama de Estado pioneiro na implementação emblemática de programas educacionais⁹, lançou esse projeto inovador como se estivesse, finalmente,

⁸ O projeto foi suspenso pela equipe do atual governador do estado de Minas Gerais, Fernando Pimentel, no início do seu mandato em 2015, apresentando argumentos que vão ao encontro do que está sendo analisado no presente trabalho.

⁹ O slogan *Minas aponta o caminho* foi por diversas vezes utilizado em publicações oficiais e oficiosas na década de 1990 para destacar o caráter inovador da reforma mineira e os “ótimos” resultados que vinha alcançando naquele momento histórico, devendo servir de exemplo tanto para o restante do país quanto para

aliando o saber e o fazer, a teoria e a prática, a escola e o mundo do trabalho – perspectiva tão cara aos princípios gramscianos – apenas por incrementar a sua estrutura curricular com mais uma disciplina e possibilitar que os alunos de sua rede de escolas públicas tenham contato com conteúdos voltados para o mundo do trabalho.

Oficialmente, tal área de empregabilidade não deveria ser confundida com um curso técnico profissionalizante, mas sim como “uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho” (MINAS GERAIS, 2012a). As habilidades e competências a serem desenvolvidas no âmbito de tal disciplina representaria, na perspectiva institucional, uma mudança histórica de paradigma ao conciliar a escola com o mundo do trabalho. Seria, enfim, o advento da escola unitária tão aclamada por Gramsci?

Conforme apontam os documentos oficiais, a finalidade do projeto era:

Reformular o Ensino Médio, reconstruindo sua identidade como última etapa da Educação Básica, por meio de uma ordenação curricular e estratégias didático-pedagógicas inovadoras que estabeleçam uma efetiva relação com o conhecimento e possibilitem a construção da autonomia e da emancipação dos jovens, seja para a conclusão ou continuidade dos estudos ou para a preparação à inserção no mundo do trabalho (MINAS GERAIS. SEE/MG, 2012a).

Assim é que, no ano de 2012, o governo de Minas Gerais lançou o projeto piloto Reinventando o Ensino Médio em 11 escolas estaduais da Regional Norte de Belo Horizonte, circunscritas à área de atuação da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C¹⁰. O projeto, “além de aumentar a carga horária ao longo dessa fase de ensino, [...] propõe um currículo mais integrado com o mercado de trabalho” (MINAS GERAIS. SEE/MG, 2012a). Essa integração ocorre pela área da Empregabilidade, sendo que nesse projeto piloto foram selecionadas três áreas a serem implementadas: Turismo, Comunicação Aplicada e Tecnologia da Informação. Entretanto, o projeto elenca 16 áreas de Empregabilidade que poderiam passar a constituir a matriz curricular no sexto horário do turno diurno:

1)Recreação cultural; 2) Produção cultural; 3) Reciclagem; 4) Turismo; 5) Comunicação aplicada; 6) Meio ambiente e recursos naturais; 7) Tecnologia da informação; 8) Gestão pública; 9) Estudos avançados: Linguagens; 10) Estudos avançados: Ciências; 11) Estudos avançados: Humanidades e Artes; 12) Lazer; 13) Empreendedorismo e gestão; 14) Desenvolvimento de habilidades cognitivas; 15) Vida e bem estar; 16) Webdesign (MINAS GERAIS. SEE/MG, 2012b).

outros países que também estavam reformando seu sistema de ensino (BAQUIM, 2003). Essa premissa inovadora pretensiosa, até onde é possível espreitar, continua referenciando as políticas educacionais mineiras.

¹⁰ Belo Horizonte possui três Superintendências Regionais de Ensino: Metropolitana A, Metropolitana B e Metropolitana C. No Estado de Minas Gerais, ao todo, existem quarenta e sete Superintendências de Ensino.

Ressalva-se que no turno noturno, tal área deverá ser trabalhada na forma de projetos, em atividades extraclasse, o que mais uma vez confirma o caráter multiforme já disposto por Nosella (2013) para esse nível de ensino. Além dessa multiformidade por turno, acrescente-se o fato dessa mudança curricular era obrigatória apenas para as escolas da rede pública.

A Resolução Secretaria de Estado de Educação (SEE) nº 2251/2013, que dispõe sobre a implantação do projeto no Estado de Minas Gerais, determinava que ao longo dos próximos três anos do Ensino Médio a carga horária passaria das 2,5 mil horas/aula para três mil horas/aula, sendo que essas 500 horas adicionais representariam, justamente, os conteúdos a serem ministrados na perspectiva da Empregabilidade, para além das disciplinas tradicionais. Ressalte-se que o aluno faria a sua opção por uma das áreas no 1º ano e não poderia solicitar uma mudança caso descobrisse, ao longo do Ensino Médio, que tal área não seria de seu interesse, o que contraria o discurso que apontava para a necessidade de ampliar e reforçar a base cognitiva dos estudantes, aproximando-os de uma possível atuação no mercado de trabalho.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) demonstrava em seus documentos que, para que uma área de Empregabilidade fosse assumida pela escola, essa deveria apresentar um Patamar Mínimo de Condições (PMC) exigido para o bom prosseguimento do projeto. De acordo com Gramsci (2005), realmente consideramos que é difícil instituir alguma qualidade sem antes garantir o mínimo de quantidade, seja em relação aos equipamentos e recursos didáticos essenciais, seja em recursos humanos preparados para receber esses alunos nessa nova empreitada:

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), qualquer contraposição dos termos é, racionalmente, um contrassenso. E realmente, quando se contrapõe a qualidade à quantidade, [...] o que em realidade se faz é contrapor certa qualidade a outra qualidade, certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica (GRAMSCI, 2005, p. 46).

Apesar da premissa do PMC, os primeiros indícios do processo de implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio nas escolas indicaram que, mais uma vez, a “determinada política” proposta tem sido instituída “do teto para a base”, desconhecendo a realidade física e humana de cada escola: 6º horário implementado sem a previsão de transporte escolar para os alunos que acabavam, muitas vezes, retornando às suas casas ao término do 5º horário; professores despreparados para assumir as aulas e sendo pressionados para realizar o trabalho; formação continuada em serviço após os alunos já estarem

participando do projeto; escolas sem PMC; área de empregabilidade inserida sem qualquer relação com a realidade local; etc.

Ainda assim, a partir dos “bons” resultados alcançados pelo projeto piloto de 2012, em 2013 o projeto Reinventando foi expandido para mais 122 escolas representando todas as quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais. Foi implementado, inicialmente, com turmas de 1º ano e seria expandido paulatinamente para o 2º e o 3º anos.

O projeto era dividido em Formação Geral, que são os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), e em Formação Específica, destinada às áreas de Empregabilidade selecionadas por cada unidade escolar. Essa área ainda era subdividida em Conteúdos das Áreas (parte teórica) e os Conteúdos Práticos, havendo clara distinção entre o currículo ofertado aos alunos do turno diurno e aquele disponibilizado aos alunos que estudam à noite. No caso dos alunos do noturno as atividades eram propostas sob a forma de projetos e não aulas regulares.

No ano letivo de 2014, o projeto Reinventando foi universalizado para todas as 2164 escolas públicas de Ensino Médio do sistema. De acordo com o Art. 5º da Resolução nº 2486/2013, essa universalização contemplaria apenas cinco das dezesseis áreas inicialmente previstas, sendo elas: I - Comunicação Aplicada; II - Empreendedorismo e Gestão; III - Meio Ambiente e Recursos Naturais; IV - Tecnologia da Informação; V – Turismo. Entretanto, não há exposição de motivos que explique o porquê de tal escolha e diminuição no rol de alternativas em relação às áreas, mas a resolução indicava que deveria ser “realizada pelas escolas assembleia com a comunidade escolar para que esta, democraticamente, escolha 3 (três) áreas de empregabilidade dentre as 5 (cinco) previstas no artigo” (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2013b), por meio de um Seminário de Percurso Curricular que seria realizado no início do ano letivo, no qual tanto os alunos quanto os pais ou responsáveis deveriam escolher as 3 áreas.

Essa resolução também determinava que “no turno diurno os módulos-aula das disciplinas das áreas de empregabilidade não poderão ser ministrados no 1º e no 6º horário do turno” (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2013b), a nosso ver como uma forma de garantir a frequência e permanência dos alunos nessas aulas, já que muitos estavam deixando a escola ao término do 5º horário por causa do transporte escolar, como já visto. Trata-se de uma solução precária e decepcionante, tendo em vista que, se os alunos não podem deixar de cursar a área de empregabilidade são as disciplinas tradicionais passam a compor o 1º e o 6º horários – mas essas aulas o aluno pode deixar de assistir? A solução pela força da lei impôs a frequência, mas não garantiu a qualidade.

Outra questão que foi recorrente nas falas dos professores da cidade de Viçosa-MG, por exemplo, foi o fato da área de Turismo ter sido escolhida para ser ministrada pelas escolas do município, mesmo não havendo uma tradição e/ou uma inclinação local para esse tipo de atividade laboral.

A área de Turismo visava promover uma “capacitação voltada para tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, intercâmbios, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação” (MINAS GERAIS, 2012b). A estrutura curricular, dessa feita, estaria distante da realidade do que os alunos dessa localidade precisariam para se inserirem no mercado de trabalho ou até mesmo para darem continuidade aos estudos na instituição federal de educação superior presente na cidade, pois essa não oferece curso superior nessa área. Numa cidade sem pendor turístico, desse modo, os alunos iriam cursar ao longo dos três anos de curso, disciplinas como Marketing ou Hotelaria, sem que também seus professores dispusessem de formação para tal, ainda que na perspectiva interdisciplinar.

Há relatos de que alguns professores utilizassem esse horário adicional para complementarem os conteúdos das próprias disciplinas que ministram, tanto porque não se sentiam aptos a trabalharem o conteúdo requisitado pela área de empregabilidade, quanto por uma atitude de contraposição ideológica às determinações do Estado, já que foi utilizada uma abordagem bastante cooptativa e muitos profissionais foram impelidos a assumir tais turmas para que não tivessem a sua carga horária de aulas reduzida.

Enfim, é a velha lógica de “arrumar a casa depois que a visita já está dentro”, que caracteriza muitos projetos desenvolvidos não só pelo Estado mineiro, mas por todo o país, numa clara atitude de aligeiramento para angariar bônus político, e que vale também para o processo de formação continuada dos docentes que estão assumindo a área de Empregabilidade. Foi prevista uma capacitação a distância, via sistema MAGISTRA¹¹, que nem de longe foi capaz de sanar as dúvidas e dificuldades dos docentes, muito menos instruí-los em relação à sua prática cotidiana.

¹¹ MAGISTRA é a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Tem como objetivo promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE), nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica. Além disso, visa ao fortalecimento da capacidade de implementação de políticas públicas de educação. Sua proposta de formação e de desenvolvimento profissional se estabelece na perspectiva de reafirmar a interface educação/sociedade e vinculando-a aos conceitos de diálogo, integração, articulação, convergência, experimentação e inovação. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/institucional/o-que-e-a-magistra>>. Acesso em: maio 2014.

Respostas aligeiradas para problemas históricos e crônicos que assolam esse nível de ensino só contribuem para perpetuar o modelo dualista de educação, não garantindo uma identidade para o Ensino Médio que, no exemplo que vem de Minas Gerais, nem se volta para o mercado de trabalho, nem finaliza com qualidade a Educação Básica, nem prepara com uma base sólida para o prosseguimento nos estudos e, muito menos e mais grave, não garante aos jovens mineiros o pleno exercício da cidadania.

O programa Reinventando o Ensino Médio foi suspenso em 23/01/15, através da Resolução SEE nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015. Tal Resolução alterou o currículo do ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, interrompendo a proposta de reestruturação implementada pelo Projeto Reinventando o Ensino Médio. A morte precoce do programa dadas as contradições da implementação nas escolas, as resistências encontradas entre estudantes, docentes e técnicos, e por fim – a última pá de cal – a descontinuidade política não permitiram que nada fosse feito de efetivo no sentido de ampliação do acesso e da permanência dos jovens nesse nível de escolarização tão fundamental para a sua formação. Voltamos à estaca zero ou nunca saímos dela?

CONSIDERAÇÕES

Consideraremos, a título de conclusão, a importância de um Ensino Médio único, para todos, de qualidade, como forma de “trabalhar e suscitar elites intelectuais de um tipo novo, que surjam diretamente das massas e permaneçam em contato com elas” (SIMIONATTO, 1999, p.47). Essa condição de igualdade, se considerarmos o programa citado acima, está longe de ser efetivada.

A formação integral do homem, como condição para a compreensão do mundo e das relações, só é possível a partir de uma escola que articule os conhecimentos acadêmicos e historicamente produzidos pela humanidade com o saber necessário ao mundo da produção e do trabalho (GRAMSCI, 2011), o que, infelizmente ainda hoje, não encontra ressonância nas políticas de governo para a formação profissional da juventude, a exemplo do que aconteceu em Minas Gerais com o programa Reinventando o Ensino Médio.

Essa formação só será efetivada sem a divisão que hoje percebemos entre escola profissionalizante para os que precisam garantir a sobrevivência imediata e escola humanista para alguns poucos dirigentes.

Sabemos que outra educação só é possível numa sociedade regida por outros princípios, por outra lógica que não seja a da acumulação capitalista e da propriedade privada.

Para isso, é fundamental o rompimento com o modelo de exploração do trabalho vigente na nossa sociedade, para o que se faz fundamental uma formação ampla, sólida, que incorpore a perspectiva humanista e tecnológica.

Ainda que com a aparência de sonho ou puro devaneio, buscamos a reescrita de uma história de exclusão e negação, quando admitimos a utopia e lutamos pela mudança. É contra a perenização das diferenças, já denunciada por Gramsci (2011), que propomos uma escola a partir da qual qualquer cidadão possa se tornar governante, numa aproximação histórica entre governantes e governados.

REFERÊNCIA

- ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Práxis, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BANCOS privados fecham 7.000 empregos entre janeiro e setembro de 2013. São Paulo: UOL, 2013. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2013/10/29/bancos-privados-fecham-7000-empregos-entre-janeiro-e-setembro-de-2013.htm>>. Acesso em: 20 out. 2013.
- BAQUIM, C. A. *Minas aponta o caminho: a reforma educacional mineira na década de 90*. 2003. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e á outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: maio/2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817>. Acesso em: maio/2015.
- CASALLI, A. *et al.* (org.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997.
- DRAIBE, Sônia Maria. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, 1994. p. 86-101.

- ENGELS, Friederich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 1876. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 20 out. 2013.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- _____. *Cadernos do cárcere*. 6. ed. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p.1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.
- MARX, Karl. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.
- _____. *A questão judaica*. 1989. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- _____. *Capital: crítica da economia política*. 30. ed. Livro I, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- _____. Capítulo VI inédito. In.: _____. *O Capital*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MINAS GERAIS. SEE/MG. *Novo ensino médio (Reinventando o Ensino Médio)*. 2012a. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/action/2825-novo-ensino-medio-reinventando-o-ensino-medio>>. Acesso em: maio 2014.
- _____. SEE/MG. *Reinventando o ensino médio: caderno de orientações*. 2012b. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf>. Acesso em: maio/2014.
- _____. SEE/MG. *Resolução SEE nº 2251, de 2 de janeiro de 2013*. Dispõe sobre a implantação do projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013a.
- _____. SEE/MG. *Resolução SEE nº 2486, de 20 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. 2013b. Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/110853?paginaCorrente=001&posicaoPagCorrente=110807&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=108&paginaDestino=47&indice=0>>. Acesso em: maio/2014.
- NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jun./2013.

_____. *Ensino médio: unitário ou multiforme?* *Revista Brasileira de Educação*, v. 20 n. 60, p. 121-142, jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>>. Acesso em: maio)2015.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

SIMIONATO, Ivete. A concepção de hegemonia. In: SIMIONATO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 1999, p.37 -50.

SOUZA, José dos Santos. *Trabalho, juventude e qualificação profissional*: a pedagogia da hegemonia das políticas de inclusão de jovens no Brasil. In: I Seminário Nacional de Sociologia e Política da UFPR, 2009, Curitiba. Seminário Nacional Sociologia e Política (online). Curitiba/PR: UFPR, 2009, p. 01-18.

Recebido em: 13/05/2014

Aprovado em: 16/05/2014