



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ÉLIDO SANTIAGO DA SILVA**

**TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA E ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A  
TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

**Belém/Pará  
2018**

ÉLIDO SANTIAGO DA SILVA

**TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA E ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A  
TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.

**Belém /Pará  
2018**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S586t Silva, Éldo Santiago da.  
Trabalho, formação humana e ensino médio: Um estudo sobre a Teoria do Capital Humano /  
Éldo Santiago da Silva. — 2019.  
198 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva  
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da  
Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Teoria do Capital Humano. 2. Racionalidade Instrumental. 3. Racionalidade Substantiva. 4.  
Formação Humana. 5. Ensino médio. I. Título.

CDD 373

---

ÉLIDO SANTIAGO DA SILVA

**TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA E ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A  
TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.

Data de avaliação: \_\_\_\_\_.

Conceito: \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva  
(PPGED/UFPA – Orientador)

---

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto  
(PPFH/UERJ – Membro)

---

Profa. Dra. Maria das Graças Silva  
(PPGED/UEPA – Membro)

---

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Araujo Lima  
(PPEB/UFPA – Membro)

---

Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro do Santos  
(PPGED/UFPA – Membro)

Dedico esta tese aos profissionais e estudantes da educação pública brasileira, que resistem em sonhar, mesmo em condições adversas.

E aos meus pais, pedras fundamentais de todo meu desenvolvimento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Universidade Federal do Piauí por ter me possibilitado o afastamento integral de minhas atividades docentes para a realização dos estudos e atividades do doutorado. Em especial, os colegas do curso de Pedagogia do *campus* Ministro Reis Veloso.

Agradeço ao Professor Gilmar Pereira da Silva, pelo acolhimento, paciência e confiança, como também por ser um orientador sensível às demandas e que transfere a segurança necessária para o avanço da pesquisa. A construção desta tese reflete o sentimento fraterno com o qual nossas conversas se deram. Obrigado!

Agradeço aos professores Ronaldo Araujo, Doriedson Rodrigues, Terezinha dos Santos, Vera Chaves, Dalva Gutierrez e Rosana Gemaque por terem me proporcionado ambientes de aprendizagem e desenvolvimento em suas disciplinas.

Agradeço aos Professores Gaudêncio Frigotto, Ronaldo Araujo e Terezinha dos Santos por indicarem preciosos caminhos para o enriquecimento desta tese e por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa.

Agradeço a direção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Parnaíba, por ter-me aberto as portas deste que foi um frutífero campo de pesquisa.

Agradeço aos assistentes de aluno do IFPI, por terem ajudado na operacionalização das entrevistas. Em especial à Adryelle Lopes, Bruno Costa, Gilmara Costa e Nadja Manuely Nascimento. Vocês foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Agradeço aos alunos dos cursos de edificações, software e eletrotécnica por suas amáveis e inestimáveis participações nesta pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) pelo acolhimento e confiança em meu trabalho.

Agradeço aos colegas acadêmicos de mestrado e doutorado por nossas conversas sobre o fazer científico e pesquisa em educação. Em especial, Alcidema Coelho, Riane Freitas, João Paulo Alves, Ana Maria Raiol, José Domingos Fernandes, Janete Benjamin, Adenil Rodrigues, Kariny Ramos, Glaydson Canelas, Dayse Dudley e Larissa Aviz.

Agradeço aos meus orientandos de iniciação científica Verônica Rodrigues, Lucas Tito, Raylton Miranda, pelas sessões de estudo que ajudaram a construir o embrião deste texto.

Agradeço a minha amiga Gilvana Pessoa e aos meus amigos Carlos Eduardo Simões, Evandro Lima e José Augusto Rodrigues que me apoiaram e desenvolveram minhas ideias em conversas fraternas.

Agradeço a todos aqueles que estiveram envolvidos positivamente para a concretização desta pesquisa e deste sonho profissional.

À minha namorada Suelen Godim, por nossas conversas afetuosas que possibilitaram o desenvolvimento final deste texto. Obrigado por todo incentivo e por perceber em mim aquilo que muitas vezes não vejo.

Aos meus pais, pela crença inabalável no devir de seu filho e que por isso, possibilitaram constante motivação para alçar novos e maiores objetivos.

Por fim, a toda força espiritual que conspirou favoravelmente para o sucesso desta tese. Obrigado, meu Deus.

“Ah! Eu devia estar sorrindo e orgulhoso  
Por ter finalmente vencido na vida  
Mas eu acho isso uma grande piada  
E um tanto quanto perigosa”.

(Raul Seixas)



## RESUMO

A presente tese teve como objetivo analisar de que forma os alunos do ensino médio integrado à educação profissional percebem o processo de formação e inserção no mercado de trabalho. Teve como *lócus* de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Parnaíba, sendo sujeitos da pesquisa os alunos concludentes do ensino médio integrado à educação profissional. A pesquisa teve seu referencial teórico-metodológico constituído pelas seguintes teorias: Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973); Racionalidade Instrumental e Substantiva (GUERREIRO RAMOS, 1981; SERVA, 1997); formação humana, formação profissional e ensino médio (GRAMSCI, 2000; FREIRE, 2000; RAMOS, 2002; KUENZER, 2011; FRIGOTTO, 2010a, 2011; ARAUJO, 2018); e, Materialismo histórico dialético (MARX, 2008, 2010, 2013, MARX; ENGELS, 2015). Como resultados desta pesquisa, destacam-se que os documentos do IFPI – *campus* Parnaíba apresentam um tensionamento entre racionalidades, com notável manifestação da formação humana substantiva. Mesmo não fazendo menção direta à luta de classes ou à unidade da classe trabalhadora, os documentos, por diversas vezes, apontaram a transformação da sociedade como sendo um processo necessário. Nas falas dos sujeitos da pesquisa, destaca-se, também, que os alunos do IFPI – *campus* Parnaíba acomodaram em seus discursos elementos significativos da Teoria do Capital Humano e seus desdobramentos, utilizando-se de um grau instrumental significativo para suas considerações, mostrando que o processo de fragmentação da classe trabalhadora está em adiantado estágio.

**Palavras-chave:** Teoria do Capital Humano. Racionalidade Instrumental. Racionalidade Substantiva. Formação humana. Ensino médio.

## ABSTRACT

The present thesis aimed at assessing the way in which students who attended Brazilian secondary schools, integrated to professional education, perceived their professional training process and entering the job market. In order to achieve this goal, we analyzed students who were concluding their aforementioned integrated education at the Science and Technology Federal Institute of Piauí (IFPI) - Parnaíba *campus*. Our theoretical-methodological reference consisted of the concepts of the theory of human capital (SCHULTZ, 1973); Substantive and Instrumental Rationalities (GUERREIRO RAMOS, 1981; SERVA, 1997); human learning, professional training and secondary school (GRAMSCI, 2000; FREIRE, 2000; RAMOS, 2002; KUENZER, 2011; FRIGOTTO, 2010a, 2011; ARAUJO, 2018), and; dialectical-historical materialism (MARX, 2008, 2010, 2013, MARX e ENGELS, 2015). As a result, we found documents from IFPI - Parnaíba *campus* which presented tension between rationalities with a remarkable manifestation of the substantive human learning. Oftentimes, these documents, even without directly mentioning class struggle or the working-class unity, pointed out transformation of society as a necessary process. This research also showed that the studied individuals from IFPI - Parnaíba *campus* have incorporated substantial elements of the Theory of Human Capital and its development to their speech by using a considerable instrumental degree, which suggests that the process of working class fragmentation is in an advanced stage.

**Keywords:** Theory of Human Capital. Instrumental Rationality. Substantive Rationality. Human Learning. Secondary School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respondentes da pesquisa .....	30
Quadro 2 – Características da Isonomia .....	53
Quadro 3 – Racionalidade da formação humana Instrumental .....	106
Quadro 4 – Racionalidade da formação humana Substantiva .....	106
Quadro 5 – Síntese da análise do Capítulo 4 .....	135
Quadro 6 – Aderência à formação do ensino médio .....	140
Quadro 7 – Matriz de análise .....	147
Quadro 8 – Síntese da análise do Capítulo 5 .....	180

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos por curso .....	29
Tabela 2 – Comparativo entre os resultados do velho e do novo sistema, segundo Taylor .....	47
Tabela 3 – Idade dos respondentes .....	138
Tabela 4 – Curso dos respondentes .....	138
Tabela 5 – Fator preponderante para a escolha do curso .....	139
Tabela 6 – Sobre o Sindicato .....	141
Tabela 7 – Conhecimento sobre reforma trabalhista e terceirização .....	143
Tabela 8 – Participação em associação .....	144
Tabela 9 – Quantitativo de falas significativas .....	176

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>1 RACIONALIDADES E FORMAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>37</b>
1.1 Fundamentos científicos da Racionalidade Instrumental .....	37
1.2 A Racionalidade Instrumental da Economia da Educação .....	49
1.3 O caminho da alternativa: a Racionalidade Substantiva .....	51
<b>2 TEORIA DO CAPITAL HUMANO: A FORMAÇÃO HUMANA RACIONALIZADA .....</b>	<b>57</b>
2.1 Construção da Teoria do Capital Humano .....	57
2.2 Fragmentação da classe trabalhadora: o safari do Capital .....	65
<b>3 ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A DUALIDADE INSTRUMENTAL QUE SERVE AO CAPITAL .....</b>	<b>82</b>
3.1 O Ensino médio instrumental .....	84
3.2 O Ensino médio reformado: o empobrecimento do paupérrimo .....	93
3.3 Escola Unitária: uma alternativa contraideológica .....	96
3.4 O Ensino médio em disputa: as racionalidades manifestas .....	101
<b>4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: TENSÕES ENTRE RACIONALIDADES ....</b>	<b>105</b>
4.1 Formulação e estrutura dos documentos do IFPI .....	108
4.2 A formação humana instrumental .....	110
4.2.1 O mercado e seus serviços .....	111
4.2.2 A política pública do desenvolvimento .....	113
4.2.3 Empreendedorismo e formação humana instrumental .....	115
<b>4.3 A formação humana substantiva .....</b>	<b>118</b>
4.3.1 Formação substantiva para a humanização .....	118
4.3.2 Formação humana substantiva para a transformação social .....	121
<b>4.4 A tensão entre racionalidades .....</b>	<b>124</b>

4.5	Escola: arena de disputa .....	132
5	A UNIDIMENSIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO ASSIMILADA .....	136
5.1	As interfaces da formação humana .....	137
5.2	Discursos de integração/fragmentação da classe .....	145
5.3	Falas para a unidade/fragmentação da classe .....	147
5.4	Falas para a construção do conhecimento/aquisição de repertório .....	157
5.5	Fala sobre desajuste/ajuste ao sistema capitalista .....	164
5.6	As falas em síntese e suas implicações .....	176
6	CONCLUSÃO .....	181
	REFERÊNCIAS .....	189
	APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA .....	196

## INTRODUÇÃO

A presente tese tem como objeto de estudo as formas que os concluintes do ensino médio integrado à educação profissional percebem a formação e a inclusão no mercado de trabalho. Para elucidação deste objeto, foi proposta uma matriz teórico-analítica que se assenta em um contínuo de racionalidades, que evidencia as Racionalidades Instrumental e Substantiva como polos opostos deste contínuo e que usa os desdobramentos teóricos e práticos da Teoria do Capital Humano enquanto matriz ideológica de justificação da necessidade de formação para o trabalho na sociedade capitalista como cerne da análise do conteúdo das falas dos sujeitos estudados.

Parte-se de que a dinâmica de produção do capitalismo se baseia no tensionamento entre os interesses de duas classes, a que detém os meios de produção e a que vive do trabalho e que por causa desse tensionamento, o projeto de formação de trabalhadores do capitalismo é posto de forma estruturalmente dual. Uma educação propedêutica à classe que se destina a dirigir à sociedade e uma educação simplória e aligeirada à classe trabalhadora.

Por apresentar este dualismo estrutural fundamental em sua dinâmica de exploração do trabalho, a sociedade capitalista precisa de instituições que tentem constituir maior conformação possível, sendo a escola, com seus ritos pedagógicos e culturais, espaço privilegiado para tal conformação. Acentua-se o ensino médio como etapa escolar que mais aflora tal conformação esperada pelo Capital e seu projeto de sociedade.

Desta forma, tem-se como *lócus* de pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Parnaíba, situado no estado do Piauí. Já os sujeitos da pesquisa são doze alunos do ensino médio integrado à educação profissional que se disponibilizaram para participar da entrevista utilizada como instrumento de coleta de dados, que será abordado com mais precisão no decorrer deste capítulo. Desta forma, parte-se para a delimitação do problema inicial de pesquisa e suas premissas teóricas.

Tem-se como obrigação entender que o fazer científico está vinculado à totalidade social e não somente a uma parcela da realidade a qual aquele determinado fenômeno estudado emerge especificamente. Tonet (2013) situa

sobre a problemática do conhecimento em uma abordagem sobre o materialismo histórico dialético. Diz ele:

A primeira constatação que brota da ontologia do ser social, acima apenas esboçada, é que o tratamento autônomo da problemática do conhecimento é um enorme equívoco. Significaria atribuir prioridade ontológica ao conhecer e não ao ser e, além disso, admitir a possibilidade de compreender uma categoria separando-a da totalidade na qual está inserida. Não se trata, no entanto, apenas de um equívoco, mas também de um falseamento socialmente necessário, pois, independente da intenção dos seus autores, ele é altamente funcional à reprodução da ordem social do Capital como já pudemos verificar no capítulo precedente. O tratamento autônomo da problemática do conhecimento falseia – e tem que falsear necessariamente – a compreensão dessa questão. Sendo ela um momento de uma totalidade maior que é o ser social, seu sentido só pode ser corretamente apreendido na medida em que o conhecimento for compreendido como parte dessa totalidade (TONET, 2013, p. 100).

Portanto, o conhecimento produzido sem a necessária imersão na totalidade social responde ao processo de reprodução das bases ideológicas e materiais que sustentam o Capital. Por outro lado, um conhecimento ancorado pela noção de totalidade é, em primeira instância, um conhecimento revolucionário, visto que serve ao desvelamento dos processos ocultos que servem à reprodução do Capital. Assim, a proposição de um problema de estudo deve emergir da realidade e compreender não apenas o fenômeno em si, mas suas origens dentro da sociabilidade do Capital e suas repercussões práticas.

O problema de pesquisa nasceu dos resultados da dissertação de mestrado do autor desta tese, defendida em 2010. O estudo dos processos de Gestão de Pessoas de uma Organização Não-Governamental (ONG), através do complexo de racionalidades proposto por Guerreiro Ramos (1981) e Maurício Serva (1997). Dentre os resultados, destaca-se o intenso tensionamento existente entre as racionalidades manifestas devido principalmente à natureza da Organização, uma ONG que atuava na preservação da cultura oral de um bairro periférico do município de Natal, Rio Grande do Norte (SILVA, 2010).

A ONG, mesmo com fortes traços substantivos, precisava atender aos mecanismos burocráticos dos patrocinadores que possuíam fortes elementos instrumentais. No caso, o tensionamento residia na manutenção das características substantivas mesmo sobre forte pressão da instrumentalidade das organizações de mercado que financiavam a referida ONG. Aqui, nasce a



primeira observação relacionada ao problema de pesquisa. A Racionalidade Instrumental, mesmo que não seja a mais aparente em determinado fenômeno, tenderá a eclipsar as demais racionalidades, visto que a Racionalidade Instrumental é a principal condutora do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista. A relação calculista do capitalista é o que produz a sociedade capitalista. A determinação dos salários dos operários salvaguardando a margem de lucro é típica da Racionalidade Instrumental.

Marcuse (1967) já apontava que ao capitalismo, o que importava era a conformação da Racionalidade Instrumental como a única alternativa viável para a humanidade e Mannheim (1962) assinalava que o liberalismo criava irracionalidades baseadas no aumento da racionalidade funcional (instrumental) que atentavam contra pressupostos individuais e comunais. Marx (2010, p. 46) sintetiza ambos afirmando que: “O Capital é uma relação social de produção. É uma relação burguesa de produção, uma relação de produção da sociedade burguesa”.

Para produzir a sociedade desejada, o Capital deveria imprimir – e imprimiu – a ciência com fundamentos instrumentais que assegurassem o processo da reprodução de sua sociabilidade. Taylor (2009) mostrou-se útil para as necessidades do Capital, ao mesmo tempo que revolucionou a produção industrial com seus tempos e movimentos e delimitou um tipo ideal de trabalhador, chamando-o de “bovino” por considerar um ser obediente, fleumático, e que podia se adaptar rapidamente a qualquer tipo de tarefa proposta. O *homo economicus* foi estabelecido como tipo ideal de trabalhador. Segundo Park, Bonis e Abud (1997):

Os fundadores e seguidores da gerência científica perceberam que, com o auxílio da concepção utilitarista e econômica da natureza humana, o trabalhador poderia ser adestrado **cientificamente** nos moldes do processo produtivo, com o objetivo de máxima produção e mínimo esforço (PARK; BONISS; ABUD, 1997, p. 46. Grifo dos autores).

Os mesmos autores caracterizam o *homo economicus* como sendo um fruto da racionalidade da Revolução Industrial que se acostumou com as condições desumanizantes do trabalho fabril. Por ser produto de uma razão calculista, o *homo economicus* “utiliza a sua razão primariamente para calcular exatamente quanto de satisfação pode obter com o mínimo esforço ou, quando

necessário, o quanto de desconforto é possível evitar” (PARK; BONIS; ABUD, 1997).

A partir do método científico, Taylor (2009), com seus méritos citados anteriormente, garantiu ao Capital conformação necessária para o desenvolvimento, pois quando propôs uma reengenharia para a produção, garantiu o seu implemento e com isso um aumento significativo do lucro. Outra contribuição do positivista Taylor foi a formalização de uma proposta de educação do trabalhador ideal. Nessa proposta tácita, o trabalhador deveria ser um simples operador de máquinas, entretanto com grande capacidade de adaptação em outras operações também simplórias. Ao industrial, caberia repetir e adequar o método de Taylor para garantir a simplificação necessária ao processo produtivo. Desperta-se, aqui, o gene do trabalhador flexível.

É importante destacar que a simplificação no perfil do trabalhador e na própria tarefa laboral colaborou para a formulação do problema de pesquisa, pois este processo transferiu para o indivíduo a necessidade de adaptação instantânea ao posto de trabalho, aumentando, assim, a pressão sobre o trabalhador. Entretanto, vemos que outro processo de massificação e que colaborou com a expansão do mercado consumidor foi muito significativo, principalmente, para a assimilação do perfil desejado de trabalhador: a globalização.

Santos (2013) caracteriza a singularidade que representa a globalização na história humana, com base na unicidade técnica que é representada pelos meios informacionais, na convergência de momentos que se caracteriza pela velocidade de repasse das informações ao redor do globo terrestre, na construção de uma mais-valia global que possibilita a estruturação de uma rede de exploração de mão de obra ao redor do mundo e, por fim, na cognoscibilidade do planeta que é a capacidade de conhecer quase que instantaneamente cada parte do globo.

A globalização permitiu, pelas características basilares levantadas por Santos (2013), que o *modus operandi* do capitalismo fosse rapidamente digerido por qualquer cultura local, mesmo que essa tivesse fortes barreiras culturais, além de possibilitar a ampliação do mercado consumidor pela propagação dos costumes do capitalismo ocidental central para os países periféricos.

Os elementos estruturantes para esta problemática de pesquisa, são as três primeiras características descritas por Santos (2013), a unicidade técnica garante ao Capital uma forma única de controle do trabalho e a unificação do tempo de produção, convergência de momentos, incrementa o esforço de Taylor (2009) de instituir um ritmo único para a produção que, neste caso, não se restringe apenas à fábrica. Entretanto, a mais-valia global ajuda no processo de concentração e centralização do Capital que Marx (2013) aponta como tendência resultante da exploração.

A globalização, desta feita, representa a massificação dos comportamentos tidos como em conformidade ao modo de produção, pois estes ajudam no incremento da exploração. Neste mesmo movimento de massificação, germina a semente posta por Taylor (2009) e seu método científico. A flexibilização ou capitalismo flexível se sustenta nos pilares da globalização, destacados por Santos (2013), e no empobrecimento do trabalho.

Rosso (2017) afirma que a flexibilidade no trabalho foi um dos artifícios dos povos tradicionais, que podiam obter seu sustento ao longo do dia, conseguindo, assim, preservar outras esferas da vida. A expansão do capitalismo monopolista industrial fez com que as jornadas se estendessem por 18 ou 20 horas do dia, fato que fez com que setores progressistas e entidades de trabalhadores organizados lutassem por jornadas que preservassem um tempo mínimo para outras esferas da vida.

Entretanto, apoiado nos avanços tecnológicos, o Capital reestruturou o conceito de flexibilidade, atacando a identidade profissional com a simplificação e fragmentação da atividade laboral, além de dificultar a percepção do tempo no trabalho, o que, em muitos casos, ocupa quase a totalidade do dia.

Sennett (2009) defende que a etapa flexível do Capital ataca o caráter do trabalho e, conseqüentemente, o caráter do trabalhador, uma vez que o empobrecimento da atividade laboral é tão intenso que faz com que ele não consiga entender sua função na própria produção, já que sua tarefa é apenas de executar rotinas simples, sem que se possa contemplar o resultado concreto do trabalho. O projeto educacional de Taylor tomou corpo e transformou uma parcela significativa da classe trabalhadora em mão de obra bovina.

É no bojo do capitalismo flexível e informacional disposto pela globalização que o conhecimento passa a ser valorizado como fator de

diferenciação sobre o perfil empobrecido do trabalhador. Mais uma vez a ciência positivista do Capital cumpre seu papel na produção de conformidade dentro de um contexto político favorável. Os trabalhadores iguais deveriam buscar diferenciação através da educação.

Durante seus estudos sobre os aspectos que distinguem o crescimento econômico de determinada região em comparação com outras, Schultz (1973) e sua equipe isolaram fatores como migração, investimento em saúde e seguridade social e o investimento nos sistemas escolares. A esse conjunto de fatores, Schultz chamou de “Capital Humano”, que, segundo o pesquisador, influenciava positivamente no crescimento do produto interno local, ou seja, o próprio Capital, e aconselhou que os Estados que buscassem índices sustentáveis de crescimento deveriam investir em Capital Humano para garantir o crescimento econômico.

Os estudos de Schultz (1973) renderam ao pesquisador reconhecimento internacional e uma generalização dos achados sem a devida comprovação empírica. O fator educacional ganhou mais destaque sobre os demais do conjunto original e foi fortalecido enquanto fator de “vantagem competitiva” individual. Os outros componentes do conjunto da análise de Schultz (1973) focavam em um coletivo de cidadãos, já que a educação pode, isoladamente, ser mais facilmente observada em seus impactos na vida de um indivíduo.

Logo, em meio caótico de crises estruturais do Capital, a Economia da Educação, baseada nos pressupostos de Schultz, referenciaria os ganhos individuais conseguidos a partir da escolaridade como algo desejável socialmente e que serviria de fator diferenciador consagrado na frase que não existe falta de emprego, mas sim de pessoas empregáveis.

Desta feita, a partir da década de 1970, os países periféricos do capitalismo ocidental, por influência dos organismos multilaterais, empreenderam esforços para a reestruturação dos seus sistemas escolares, valorizando as premissas derivadas da Teoria do Capital Humano, como os conceitos de empregabilidade e empreendedorismo.

Os desdobramentos dessas políticas educacionais do capitalismo rapidamente foram sentidos por estudantes e trabalhadores. Neste sentido, destacam-se os estudos de Kuenzer (2011) que pesquisou o processo de educação fabril, Ramos (2002) que estudou a noção de competências proposta

para a educação brasileira e Frigotto (2010a) que fez um panorama da utilidade do projeto de escola do Capital para o funcionamento do sócio metabolismo de exploração.

A Teoria do Capital Humano e seus desdobramentos ajudaram a formalizar uma gama de comportamentos que serviam ao ajustamento, ao sistema capitalista e seu sócio metabolismo de exploração. A denúncia de Sennett (2009) encontra ressonância no estudo de Dejours (1992), que apontou o aumento das pressões por comportamentos em conformidade com aquilo que as empresas esperavam.

Dessa forma, nota-se que a partir de uma construção simbólica, a Teoria do Capital Humano funciona como elemento ideológico que escamoteia o processo radical de exploração capitalista e transfere para o indivíduo a carga por sua inclusão ou não no mercado de trabalho.

Soma-se a essa transferência, o recrudescimento da competição pelos melhores postos de trabalho ou mesmo pelos poucos. No caso da realidade pesquisada, uma cidade de médio porte de um dos estados mais pobres do Nordeste brasileiro, há uma competição pelas poucas vagas existentes que a iniciativa privada consegue ofertar.

Com esta contextualização, chega-se à questão-problema que diz: **de que forma os alunos do ensino médio integrado à educação profissional percebem sua formação e consecutiva inserção no mercado de trabalho?**

A partir deste questionamento, encaminharam-se as questões que guiaram sua elucidação, quais sejam: como se apresentam as Racionalidades Instrumental e Substantiva na elaboração dos currículos dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional? De que forma experiências escolares, extraescolares e teóricas dos alunos interferem na formação? De que forma a Teoria do Capital Humano e seus derivados se apresentam no discurso dos alunos?

Desta feita, os objetivos desta pesquisa são os seguintes: **Objetivo geral:** Analisar de que forma os alunos do ensino médio integrado à educação profissional percebem o processo de formação e inserção deles ao mercado de trabalho; **Objetivos específicos:** Caracterizar os currículos dos cursos do ensino médio integrado à educação profissional a partir da racionalidade manifesta na proposta de formação humana; evidenciar a formação a partir das

experiências escolares, extraescolares e teóricas dos alunos; relacionar as percepções dos alunos com os elementos que constituem a Teoria do Capital Humano enquanto elemento discursivo ideológico do capitalismo.

Portanto, a presente tese tem como objeto de estudo as formas que os alunos do ensino médio integrado à educação profissional percebem a formação e a inclusão no mercado de trabalho. Com este objeto em tela, esta pesquisa caracteriza-se por natureza qualitativa. Vieira (2006) aponta que mesmo com uma carga subjetiva maior, a abordagem qualitativa pode garantir o estabelecimento de procedimentos científicos. Afirma o autor:

A definição explícita das perguntas de pesquisa, dos conceitos e das variáveis, bem como uma descrição detalhada dos procedimentos de campo, garantem à pesquisa qualitativa uma certa 'objetivação' do fenômeno estudado, permitindo, até mesmo, replicação (VIEIRA, 2006, p. 18).

A objetividade exigida pelo fazer científico não está ligada à delimitação da pesquisa em um número limitado de dados a serem trabalhados e tratados, mas sim, ao processo de apresentação destes dados que forneçam as informações necessárias para o leitor absorver o ponto central do argumento afim de possibilitar a replicação do estudo em outro contexto.

O contexto da intensa mudança social é um desafio à pesquisa científica. Flick (2009) afirma:

Tratam-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. Contudo ao contrário do que vem sendo equivocadamente difundido, estes conceitos são essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior (FLICK, 2009, p. 21).

Portanto, a pesquisa qualitativa não é uma simples descrição de uma dada realidade investigada, mas sim a construção de fato a partir de uma fundamentação teórica rigorosa e que baseará os desdobramentos teóricos achados naquela pesquisa. Bogdan e Biklen (2013, p. 50) afirmam que “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Ou seja, a intenção

do pesquisador qualitativo é extrair dos sujeitos da pesquisa e de seus contextos, a forma com que cada um dá “sentido” à vida.

Desta forma, considera-se que a pesquisa qualitativa é a mais adequada para o tratamento do objeto e elucidação dos objetivos desta tese, visto que se pretende captar o elemento da percepção a partir das falas dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, assume-se neste estudo a dialética materialista histórica como referência metodológica, ao qual Marx afirma que:

O resultado geral que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: 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 seu ser; ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. (MARX, 2008, p. 47).

Neste estudo, a análise do objeto delimitado será baseada na tessitura do tecido social, considerando os movimentos históricos do desenvolvimento das forças produtivas em sua totalidade, mediação e contradição. Portanto, os fenômenos aqui estudados são tidos como frutos de uma determinada época, de uma determinada materialidade, localidade e de determinados atores.

Frigotto (2014), apoiado em Antonio Gramsci, reafirma a adequação analítica do materialismo histórico por não reduzir ou fatorar o homem e os próprios fenômenos sociais em simples aspectos de um todo maior. Segundo ele:

No âmbito da concepção do materialismo e reconstrução de suas categorias básicas, Antonio Gramsci (1978, 1978a) é o autor que, talvez, nos forneceu um desenvolvimento mais abrangente e fecundo. Retomando a ontologia de Marx, a questão central colocada por

Gramsci na compreensão do ser humano não é a pergunta abstrata – o que é o homem -, mas como se produz socialmente a vida do ser humano, que subordina a sua natureza, a individualidade e o processo de individuação às relações sociais, nos permite perceber o equívoco tanto das análises fundadas na ciência (ideologia) liberal e neoliberal, que atomizam a natureza e o indivíduo de suas condições (visão dos fatores), quanto das análises pós-modernas e “pós-críticas”, que atribuem uma mesma força de determinação às diferentes esferas e/ou aspectos da vida humana (FRIGOTTO, 2014, p.60).

Nesta pesquisa, houve um interesse em como a vida em sociedade é produzida e mais especificamente, em como os valores são compartilhados; valores que atentam contra a própria unidade de classe ou até mesmo contra o bem-estar individual dos sujeitos envolvidos. É, pois, o materialismo histórico a forma mais adequada de tratar nossa problemática.

Devido ao recorte teórico pouco usual no campo da pesquisa em Educação, a utilização do complexo de racionalidades de Guerreiro Ramos (1981) e Maurício Serva (1997) como indutor de uma análise sobre a influência da Teoria do Capital Humano na percepção de alunos do ensino médio integrado à educação profissional, posicionam-se os pontos de congruência e de conflito entre a Teoria das Organizações, proposta pelo baiano Alberto Guerreiro Ramos, e o materialismo histórico dialético de Karl Marx.

As formulações de Guerreiro Ramos (1981) encontram limites no diálogo com o materialismo histórico dialético de Marx. De ponto comum está a concepção de que o capitalismo brutaliza a classe trabalhadora ao imprimir uma racionalidade que parcializa as relações sociais. Guerreiro Ramos (1981) acredita que o capitalismo pode ser revisto, aprimorado.

No anseio de estabelecer seu próprio referencial de análise das organizações, o sociólogo baiano afirma que o materialismo histórico dialético de Marx é falho por usar a economia como determinante das relações sociais. Engels (1890), na célebre carta à Bloch, rebate esta afirmação:

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante final na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o único determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia (ENGELS, 1890, n.p).

Marx (2008, p. 47) afirmava que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. Interpreta-se que é



no processo de manutenção da vida que se tem a afirmação das formas com as quais as formas de conviver são organizadas. Entretanto, para o filósofo alemão, a vida não é determinada por este primeiro momento. As formas historicamente produzidas pelos avanços sobre o domínio da natureza mostram outras maneiras de organização em seus tempos e espaços sociais.

Engels (1890) versa sobre a falta de uma análise mais profunda acerca dos condicionamentos que os cenários históricos reproduzem na construção das realidades da sociedade humana. Diz ele:

O que falta para estes cavalheiros é a dialética. Eles simplesmente olham aqui a causa e ali o efeito. Esta é abstração vazia e estas oposições polares metafísicas só existem no mundo real durante crises quando todo o vasto processo na forma de interação (embora por forças muito desiguais, com o movimento econômico sendo, de longe, o mais poderoso, inicial e mais decisivo) é aqui muito mais relativo e nada absoluto (isto, eles nunca enxergaram). Hegel nunca existiu para eles (ENGELS, 1890, n.p).

Assim, com o impulso transformador e revolucionário que anima a teoria marxista, chega-se a outra barreira para o diálogo mais orgânico entre as análises organizacionais de Guerreiro Ramos e o Materialismo histórico dialético de Marx. Guerreiro Ramos aponta que a sociedade capitalista pode, em primeira instância, ser transformada e garantir um desenvolvimento humano integral. Ou seja, sua construção teórica aponta para a reforma do capitalismo.

Já Marx aponta que o capitalismo não pode ser reformado por ser, ele próprio, uma determinação histórica baseada em primeira instância na divisão do trabalho. Em a “Ideologia alemã”, Marx aponta que:

As diferentes fases do desenvolvimento da divisão do trabalho significam outras tantas formas diferentes de propriedade; quer dizer, cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações de indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (MARX, 2015, p. 89).

Ou seja, por já ter afirmado sua sociabilidade, o capitalismo está, de fato, ampliando suas bases sociais que se sustentam na fragmentação da classe trabalhadora através da divisão do trabalho, agora na etapa de capitalismo flexível e na concentração e centralização de Capital. A Teoria do Capital Humano, enquanto elemento discursivo que preconiza o isolamento e a disputa entre membros da classe trabalhadora é, de fato, potencializador deste processo de fragmentação.

Ao fomentar o isolamento dos trabalhadores através de uma dinâmica fundamentada em noções de empreendedorismo, empregabilidade e competência e passar a ideia de que o trabalhador é um acionista do grande Capital, o repertório discursivo da Teoria do Capital Humano age pelo aprimoramento do processo de exploração, tornando-o mais elaborado e difícil de ser superado no plano concreto.

Porém, Tertulian (2004, p. 07) afirma que: “Se a essência do homem se identifica com a totalidade das relações sociais, então a realização e a libertação do gênero humano está indissociavelmente ligada à transformação do mundo”. Portanto, é da natureza humana superar os processos dados historicamente e substituí-los por outras construções advindas das relações concretas.

Então, é na construção das relações sociais que se vislumbra o processo de transformação social. Destarte, Kosik (1976) afirma que:

Na produção e reprodução da vida social, isto é, na criação de si mesmo como ser histórico-social, o homem produz:

- 1) Os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho;
- 2) As relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais;
- 3) E, sobre a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes.

Sem o sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, enquanto o sujeito sem pressupostos materiais e sem produtos objetivos é uma miragem vazia. A essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade. (KOSIK, 1976, p. 113).

Entende-se que com uma divisão do trabalho, que privilegia apenas a racionalização e os movimentos restritos de trabalho, o capitalismo mina tanto a objetividade de produzir as condições materiais quanto a subjetividade, com a perda do referencial dos produtos sociais advindos do relacionamento com outros homens iguais. Portanto, há uma aproximação entre os pensamentos de Marx e Guerreiro Ramos.

A defesa da subjetividade que repousa na revelação e valorização da Racionalidade Substantiva produz condições favoráveis para a construção da *práxis*. A Racionalidade Substantiva não é a *práxis*, mas uma via para que o indivíduo em formação possa se apropriar da própria *práxis*. Vázquez (2011, p. 221) alerta dizendo que “toda *práxis* é uma atividade, mas nem toda atividade é *praxis*”.

O conceito de *práxis* partilhado nesta tese é aquele que ao exercer determinada atividade, o indivíduo possua a potencialidade de transformar a natureza, a realidade e a si mesmo, mas com o esvaziamento subjetivo descrito acima. As atividades sociais perdem seu potencial de tornarem-se *práxis*. A Racionalidade Instrumental garante o processo de esvaziamento da relações sociais amplas, que passam a ser relações de cálculo.

Assim, Vázquez (2011) afirma que para a atividade humana se fundamentar de *práxis* é preciso torná-la consciente. “Se o homem sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se”<sup>1</sup>. É a atividade consciente que mobiliza o potencial transformador que a *práxis* possui.

A determinação da consciência é um processo que, embora nebuloso, é fundamental para a concretização da própria subjetividade dos sujeitos, pois é com essa determinação que o indivíduo pode agir autonomamente. Marx (2015) afirma que:

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciênciãa elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência. (MARX, 2015, p. 94).

Assim, encontra-se no sujeito, na integralidade de suas relações, o potencial transformador. Por isso, enriquecer a vivência dos sujeitos no trabalho ou na escola, no caso desta pesquisa, é ampliar o potencial transformador da *práxis*. Entende-se que mais elementos substantivos trariam esse maior pontencial, visto que a Racionalidade Substantiva está vinculada com a construção coletiva de valores éticos que possibilitam maior engajamento na vida em sociedade.

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 226.

As formulações de Guerreiro Ramos (1981) são adequadas por revelarem características fundamentais do processo de construção da sociedade unidimensional, mostrando que, para esse desenvolvimento, processos racionais não adequados ao capitalismo estão em constante desvalorização. Sendo estas racionalidades possibilidade de modificação do sistema de exploração em curso.

Contudo, não se compactua com a proposta reformista ou de aperfeiçoamento da sociabilidade do Capital. O posicionamento adotado nesta tese é situado no Materialismo histórico dialético sobre o fundamento que não há aperfeiçoamento do capitalismo mas, somente, revolução como saída para o processo de exploração a partir da expropriação do trabalho. A revolução se situa em um processo de atualização pessoal que conduza a classe trabalhadora à unificação.

Desta feita, as inferências feitas nesta tese serão fundamentas por meio do complexo de racionalidades de Alberto Guerreiro Ramos na revelação do conjunto discursivo e racional que guia o desenvolvimento do Capital, avançando nas proposições a partir de leitores e colaboradores do materialismo histórico dialético de Marx. Com isto posto, parte-se para a explanação sobre a formalização da pesquisa em si, apresentando o *lócus* e sujeitos de pesquisa.

Destarte, o *lócus* deste estudo é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), localizado no município de Parnaíba, situado naquela mesma unidade federativa. Para melhor caracterização, será inicialmente apresentado o município-sede da Instituição de pesquisa.

Fundada em 1762 pelo governador da Província, o Coronel João Pereira Caldas, com a alcunha de São João da Parnaíba, Parnaíba que hoje conta com área administrativa de 434.299 km<sup>2</sup>, está situada ao Norte do estado do Piauí e a 318 km do município de Teresina, sede administrativa do estado, com uma população aproximada de 150.201 pessoas, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,687 e com um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de 11.141,42 reais (IBGE, 2017).

A economia de Parnaíba é predominantemente baseada pelo setor de serviços que representava 50,76% do PIB em 2013, seguido pela administração e serviços públicos com 29,76%, captação de impostos 10,81%, indústria com 7,04% e agropecuária com 1,63%. Nota-se uma significativa participação do

setor público na economia parnaibana que juntamente com o setor de serviços representam 80,52% do PIB.

Na educação, 110.333 pessoas declararam-se alfabetizadas, o que representa 73,45% da população parnaibana. O Censo Escolar de 2015 apontou que 32.001 alunos estavam matriculados em 200 unidades educacionais na educação básica. O mesmo Censo indicava que 1704 professores eram responsáveis pelas turmas de ensino infantil, fundamental e médio, representando um coeficiente de 18,78 alunos por professor.

Focalizando nos números do ensino médio, objeto desta pesquisa, foram registradas 6.222 matrículas nas 22 instituições que oferecem este nível de ensino que, por sua vez, contava com 412 professores, resultando em um coeficiente de 15,10 alunos por professor.

### **IFPI – *campus* Parnaíba**

Criada em 1909, a Escola de Aprendizes e Artífices foi o embrião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Ao ser elevada à categoria de Ensino Industrial Médio, a Escola de Aprendizes e Artífices passou a se chamar, em 1967, Escola Técnica Federal do Piauí, transformando-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET/PI), a partir da Lei federal nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. No mesmo ano, O CEFET/PI expandiu-se para o município de Floriano através de Unidade de Ensino Descentralizada (UNED).

Somente no ano de 2004, por meio do Decreto nº. 5.225, de 01 de outubro, o CEFET/PI passou a atender como uma Instituição de Ensino Superior, alterando, assim, a estrutura organizacional em uma nova proposta de estatuto dessa Instituição. Dois anos depois, foi criada mais uma UNED, dessa vez, no município de Parnaíba.

O *campus* Parnaíba foi criado por meio da Portaria nº. 1.977, de 18 de dezembro de 2006. Entretanto, por questões de logística e de estruturação da recém-criada unidade, as atividades do CEFET de Parnaíba tiveram início no dia 16 de abril de 2007, mas foi oficialmente inaugurada em 14 de novembro do mesmo ano. À época da inauguração, os cursos técnicos de Edificações, Eletrotécnica e Informática funcionavam nas instalações da UNED de Parnaíba.

No ano de 2008, o CEFET/PI transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) e suas UNEDs tornaram-se *campi*. Desta forma, o CEFET de Parnaíba passou a ser nomeado de IFPI *campus* Parnaíba. Com essa alteração, o IFPI ganhou *status* de Universidade Federal.

Situado no Km 03 da BR 402 – Estrada Parnaíba-Chaval, o *campus* Parnaíba, no ano de 2017, contava com 790 alunos matriculados nos seguintes cursos: técnico integrado médio, técnico concomitante/subsequente, Proeja e licenciaturas (Tabela 1). Para operacionalizar as estruturas administrativa e educacional, o *campus* contava com 53 técnicos e 67 professores.

Tabela 1 – Alunos por curso

Modalidade	Curso	Total de alunos por curso
Técnico integrado ao médio	Edificações	119
	Eletrotécnica	93
	Informática	107
Proeja	Técnico em comércio	09
Concomitante/Subsequente	Técnico em Administração	101
	Técnico em Edificações	61
	Técnico em Eletrotécnica	61
	Técnico em Informática	31
Licenciatura	Física	101
	Química	107

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

## Sujeitos

A escolha dos participantes limitou o universo de possíveis sujeitos da pesquisa aos estudantes que estivessem na condição de concludentes do ensino médio integrado à educação profissional no ano de 2017.

Dentre os 319 alunos matriculados, foi realizada uma entrevista com doze alunos, sendo quatro de cada curso. Por causa da Lei federal nº.13. 415/2017, que alterou o ensino médio, os alunos do terceiro ano também foram considerados concludentes e por isso entraram entre os sujeitos da pesquisa, que antes incluía apenas os alunos do hoje extinto quarto ano.

As entrevistas foram realizadas de forma individualizada em um auditório cedido pela direção do *campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) para garantir a privacidade dos respondentes e do entrevistador.

Para seguir com o sigilo das identidades e das informações prestadas, foi criado um código que representará os estudantes neste texto (Quadro 1). O numeral arábico que inicia o código representa a ordem da entrevista: 01 representa o primeiro entrevistado, 02 representa o segundo, 03 o terceiro e assim sucessivamente. Já as letras “H” e “M” que seguem o numeral, representam o sexo dos respondentes e por fim, as letras “EI” representam o curso de Eletrotécnica, “Ed” representam o curso de edificações e “SO” o curso de informática com habilitação em *software*.

Quadro 1 – Respondentes da pesquisa

Entrevistado	Curso Ens. Med.	Sexo	Idade
01.H.EI	Eletrotécnica	Masculino	18
02.H.EI	Eletrotécnica	Masculino	16
03.M.Ed	Edificações	Feminino	16
04.H.Ed	Edificações	Masculino	17
05.H.SO	Informática	Masculino	17
06.M.SO	Informática	Feminino	17
07.H.EI	Eletrotécnica	Masculino	19
08.H.EI	Eletrotécnica	Masculino	18
09.H.Ed	Edificações	Masculino	19
10.H.Ed	Edificações	Masculino	19
11.M.SO	Informática	Feminino	18

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

## Procedimentos e instrumento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos, nos meses de março e novembro de 2017. No primeiro contato realizado no mês de março, mediante a anuência da direção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – *campus* Parnaíba para a realização da pesquisa, obteve-se os documentos referenciais, Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, Projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado e os dados sobre o número de matrículas, docentes e descrição da estrutura física.

Com os documentos em mãos, foi realizado o primeiro estágio da pesquisa, a análise documental. Como referência para revelar os elementos das Racionalidades Instrumental e Substantiva presentes nos documentos, conseguiu-se, a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), estabelecer os elementos que dão significação ao processo de ensino-aprendizagem proposto no IFPI – *campus* Parnaíba.

Com dois quadros com os referenciais das racionalidades<sup>2</sup>, destacam-se os elementos que conferiam congruência ao discurso de cada racionalidade proposta, onde pode-se isolar cada componente, estabelecendo três subcategorias para a categoria **Formação Humana Instrumental**. São elas: “O mercado e seus serviços”; “A política pública de desenvolvimento”; e, “O empreendedorismo e formação humana instrumental”.

A categoria **Formação Humana Substantiva** foi composta por duas subcategorias denominadas de “Formação humana substantiva para a Humanização” e “Formação humana substantiva para a transformação social”. Os achados da análise documental apontam uma considerável disputa de projetos educacionais no interior dos documentos referenciais.

A última categoria captada nos trechos dos textos referenciais se vincula com a **tensão entre racionalidades**, que está aparente no processo de avanço e concessão que o próprio Capital opera, além da própria resistência operacionalizada por setores progressistas da comunidade científica e de parcelas organizadas da sociedade civil.

Ainda no primeiro momento da coleta, foram feitos os contatos com a coordenação pedagógica que foi a responsável pela cessão dos documentos e, também, foi a responsável junto com os técnicos educacionais por viabilizar o processo de entrevistas que foram realizadas no período de 06 a 24 novembro de 2017.

Com a mediação da coordenação pedagógica e dos técnicos em assuntos educacionais do Instituto, seguiu-se o segundo momento da coleta de dados com visitas às salas de aulas, onde foi feito um esclarecimento sobre a pesquisa e eram apresentados os dados pessoais do pesquisador, do Programa de Pós-

---

<sup>2</sup> Apresentados em minúcia no Capítulo 4 – Ensino Médio Integrado: Tensões entre Racionalidades, p. 104.



Graduação, um resumo da pesquisa e da sua estrutura. Por fim, dois estudantes de cada sala eram convidados para participar das entrevistas.

Primou-se pelo caráter de indicação voluntária para a participação da pesquisa por se acreditar que assim os respondentes estariam mais abertos no ambiente da entrevista, como de fato isso se confirmou, visto que foram colhidas cerca de três horas de conversas nas doze entrevistas realizadas. O tempo médio das entrevistas foi de quinze minutos e variaram de nove a vinte e oito minutos de duração, sendo que a de menor duração foi descartada devido à qualidade comprometida do áudio da gravação.

O ambiente das entrevistas foi o mesmo, um dos auditórios da Instituição. O local foi escolhido por ser reservado, silencioso e com boa iluminação. A arrumação do ambiente ficou por conta do pesquisador, que optou por compor o espaço de diálogo com apenas duas cadeiras, uma de frente para a outra, com cerca de um metro de distância entre as mesmas. É importante destacar que todas as entrevistas foram desenvolvidas em clima bastante amigável; os respondentes estavam verdadeiramente dispostos a participarem e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

O roteiro semiestruturado de entrevistas (APÊNDICE A, p. 196) foi dividido em cinco momentos. O primeiro continha questões que fariam um perfil sociodemográfico, com perguntas como: idade, composição familiar e atividade laboral. Estes dados são apresentados no Capítulo 4 deste texto. O segundo versava sobre o sujeito, com perguntas sobre a escolha do curso, formação profissional, dificuldades e oportunidades na carreira escolhida, prosseguimento e importância dos estudos para si.

O terceiro momento da entrevista focava na própria profissão e na classe. Ressalta-se que as questões abordavam sobre a jornada de trabalho, remuneração, sindicato, reforma trabalhista e alteração na lei de terceirização. Na quarta seção, foram abordadas questões sobre a relação com a comunidade. Nesta, as perguntas eram sobre como o curso escolhido poderia ajudar a comunidade, quais são estas formas, se o cursista participava de associações ou grupos e se praticava outra atividade fora da rotina escolar.

O último momento da pesquisa era composto por uma única pergunta que surgiu mais como uma curiosidade e que acabou sendo importante na construção do Capítulo 4: “Como você se vê no futuro?”. Este direcionamento

acabou se tornando muito importante na consolidação da retórica que guiou a análise em questão. A seguir será esplanada a última seção desta introdução que é a apresentação da estrutura do texto.

A presente tese está estruturada em mais seis seções, além desta Introdução. O Capítulo 1, intitulado “Racionalidade e Formação Humana”, descreve em seus subtópicos a construção científica do pensamento instrumental útil ao sociometabolismo de exploração do Capital.

Tendo como ponto de partida o economista clássico Adam Smith e o engenheiro Frederick W. Taylor, será demonstrado que a ciência positivista foi fundamental para justificar a matriz instrumental vital ao Capital. Nesta base, que protegia o lucro e incrementava a exploração por meio do aumento da produção, a base instrumental fundou a disciplina de Economia da Educação apoiando-se nos ganhos que podem ser acrescidos ao Capital a partir da implantação da formação humana instrumental.

Assim, a Teoria do Capital Humano de Theodore W. Schultz (1973) acirrou a dualidade educacional e norteou diversas políticas de formação de mão de obra, principalmente nos países periféricos do capitalismo. Defende-se, neste estudo, que o aprofundamento da Teoria do Capital Humano enquanto fundamento da política educacional acarreta em fragmentação da classe trabalhadora, visto que umas das formas discursivas de justificação dessa Teoria é taxar cada trabalhador como um investidor em Capital Humano, gerando mentalidades egoístas que atentam contra a unidade da classe em si.

Entretanto, a Racionalidade Substantiva foi apresentada enquanto possível caminho para a superação da primazia instrumental, possibilitando ao indivíduo atingir a autorrealização e o autodesenvolvimento.

Com o título de “Teoria do Capital Humano: A Formação Humana Racionalizada”, o Capítulo 2 versa sobre os antecedentes da Teoria do Capital Humano situada no pós-Segunda Guerra Mundial, em um período de transição e reformulação do mercado consumidor e das forças produtivas. Chega-se ao estabelecimento da Teoria do Capital Humano enquanto elemento discursivo do desenvolvimento do capitalismo do final do século XX.

Neste capítulo, serão apresentadas, ainda, as noções derivadas da retórica da Teoria do Capital Humano que fundamentaram o desenvolvimento da etapa flexível do modo de produção capitalista. As noções de

empreendedorismo e empregabilidade constroem um *link* para a transferência das responsabilidades sobre a dinâmica de desenvolvimento da sociedade capitalista. Transfere-se dos governos e grandes capitalistas para o trabalhador fragmentado e com pouca formação para o trabalho.

O Capítulo 3, intitulado “Ensino Médio e Formação Profissional: A Dualidade que serve ao Capital”, se fundamenta em autores como Lucília Machado (1989), Marise Ramos (2002), Acácia Kuenzer (2011), Gaudêncio Frigotto (2010a), Ronaldo Araujo (2018), entre outros, para mostrar que o ensino médio é um momento rico da formação do indivíduo para a vida em sociedade, mas que, devido ao dualismo educacional, encontra-se em processo de empobrecimento.

A reforma sem ampla discussão e posta em prática através de Medida Provisória, acentua o tipo de formação destinado à classe trabalhadora. A Lei n.º. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a estrutura e o funcionamento do ensino médio, é apontada como um processo de maior degradação da formação humana dos filhos da classe trabalhadora, visto que o acesso aos percursos formativos não está garantido formalmente na letra da Lei. Trata-se, assim, que a implementação da Lei reforça noções que são justificadas pela Teoria do Capital Humano e seus derivados e que não acrescenta ganho algum aos filhos dos trabalhadores, mas que fomenta a indústria dos serviços educacionais.

Portanto, a superação deste dualismo educacional está na implementação da escola unitária que se fundamenta no trabalho enquanto princípio educativo. Desta forma, esta tese tem como base autores como Grasmsci (1982), Manacorda (2013), Nosela (2010), Pistrak (2011;2015), entre outros, para defender que a educação pode ser feita no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho, mas sem deixar de valorizar esferas substantivas que compõem a vida humana em sociedade.

Com o título de “Ensino Médio Integrado: Tensões entre Racionalidades”, o Capítulo 4 é o primeiro que traz exclusivamente os achados da pesquisa realizada no IFPI – *campus* Parnaíba. Através da análise documental, partindo de um contínuo de racionalidades, chega-se ao tensionamento de racionalidade no interior da formalização dos documentos referenciais da referida Instituição e seus cursos.

No polo instrumental achados deste estudo, destacaram-se três categorias. São elas: “O mercado e seus serviços”; “A política pública de desenvolvimento”; e, “O empreendedorismo e formação humana instrumental”, com destaque para o alinhamento às tendências e desdobramentos propostos com a Teoria do Capital Humano, além de, principalmente, ressaltar a assimilação do “ente mercado” enquanto norteador de política educacional.

No polo distinto, percebeu-se a formação humana substantiva em duas categorias, sendo elas: “Formação humana substantiva para a humanização” e “Formação humana substantiva para a transformação social”. Nos documentos que analisados, observou-se uma tendência significativa que encaminhava ao processo de humanização das relações sociais através da ética e da autonomia ao valorizar o ser humano, enquanto ser de múltiplas facetas.

Outro processo substantivo latente é a transformação da sociedade. Os documentos do IFPI – *campus* Parnaíba versavam sobre a transformação motivada por um senso de coletividade mais aprimorado com o qual a transformação será efetivada a partir da própria tomada de consciência da classe trabalhadora, de seu papel transformador.

Entretanto, nesta tese, o destaque do capítulo é o intenso tensionamento aparente nos documentos, o que ressalta que a escola é, de fato, um espaço de disputa de concepções que, ao mesmo tempo, reproduz e resiste ao sistema de exploração capitalista.

“A Unidimensionalização da Formação Humana: A Teoria do Capital Humano Assimilada” dá nome ao Capítulo 5 e mostra que os alunos reproduzem, em seus discursos, diversos elementos da Teoria do Capital Humano e seus derivados. Serão apresentadas as categorias em pares dialéticos que representam primeiro o polo substantivo e, posteriormente, o polo instrumental.

O primeiro par apresentado é unidade/fragmentação da classe que mostra nas falas dos alunos de que forma são assimilados estes dois processos e como os discentes fazem parte do mesmo processo educacional.

O segundo par apresentado é conhecimento/repertório que estabelece uma relação sobre a educação posta em cada polo. O primeiro leva ao indivíduo à autoatualização e o segundo põe a educação vinculada à noção de empregabilidade, tratando-a enquanto fornecedora de repertórios para o mercado de trabalho.

O terceiro e último aborda o desajuste/ajuste ao sistema capitalista. A partir das falas dos estudantes, mostra-se que o processo de desajuste/ajuste ao sistema capitalista é permeado de sofrimento psíquico que leva a relações sociais mais rasteiras, visto que ou haverá um processo de negação dos processos escolares como forma de resistência ou um processo de assimilação das rotinas da escola, enquanto preparação para a vida no trabalho.

Este capítulo encerra-se com a síntese das falas e suas implicações, nas quais percebe-se que mesmo sob forte resistência, o discurso instrumental baseado da Teoria do Capital Humano e seus derivados encontra terreno fértil no processo educacional da escola do Capital.

Desta feita, parte-se para a última seção de elementos textuais, que é a Conclusão desta tese. Ainda serão apresentadas as referências, bem como outros elementos pós-textuais.

## **1 RACIONALIDADES E FORMAÇÃO HUMANA**

O objetivo deste capítulo é situar o complexo de racionalidades como um componente natural da vida humana associada no interior da sociabilidade do modo de produção capitalista. Para isso, será mostrado o que há em curso, uma unidimensionalização da sociedade humana através da Racionalidade Instrumental, baseada no desenvolvimento da ciência moderna a partir do paradigma positivista, consolidando um ramo da Economia Política moderna que age como fator normatizador social, a partir de um complexo de racionalidades eminentemente instrumental. Tal racionalidade manifesta tende a transferir para o trabalhador as causas e os resultados da dinâmica de exploração da mão de obra no modo de produção capitalista. Um dos efeitos perversos é a fragmentação da classe trabalhadora em suas ações de classe e até mesmo na própria consciência de pertencimento a tal classe. Entretanto, aponta-se a Racionalidade Substantiva enquanto ressignificadora da articulação da sociedade em torno das organizações que potencializam o desenvolvimento humano em maior abrangência.

### **1.1 Fundamentos científicos da Racionalidade Instrumental**

As sociedades humanas se desenvolveram através de intrincadas lutas entre classes sociais por hegemonia, as quais produziram arcabouços ideológicos que marcaram a ação humana em vida associada por uma série de sentimentos, valores, crenças e desejos que imprimiram características singulares nos indivíduos e nos grupos sociais.

Todas as sociedades humanas se articularam sob culturas, valores e crenças que marcaram respectivos cenários históricos. O contexto da atual sociedade ocidental não é diferente, onde se aprimorou o modo de produção assueto nas revoluções burguesas do século XVII.

O entendimento de Marcuse (1967) sobre as crenças e valores que moldam o desenvolvimento desta sociedade é:

Nascemos e morremos racional e produtivamente. Sabemos que a destruição é o preço do progresso, como a morte é o preço da vida, que a renúncia e a labuta são requisitos para a satisfação e o prazer, que os negócios devem prosseguir e que as alternativas são utópicas. Essa ideologia pertence ao aparato social estabelecido; é um requisito para seu funcionamento contínuo e parte de sua racionalidade (MARCUSE, 1967, p. 143).

Marcuse (1967) alerta para a dinâmica empregada pelo Capital que impõe um esquema baseado em cálculo do esforço sobre a recompensa para todos os atos da vida em sociedade. A vida em sociedade é posta enquanto esquema racional, no qual cada sujeito deve ter para si um plano que lhe possibilitará o resultado de acordo com o esforço despendido.

Weber (2000), ao analisar as condutas individuais, assinala que na atual etapa de desenvolvimento da sociedade capitalista, a racionalidade referente aos fins é utilizada exacerbadamente, eclipsa outros tipos de racionalidade e é difundida através de um forte aparato ideológico. A sociedade contemporânea é conduzida pelo modo racional referente a fins ou razão instrumental igualmente uma igreja é por seu dogma. Fraga (2000) caracteriza a Racionalidade Instrumental da seguinte maneira:

A Racionalidade Instrumental refere-se ao exercício de uma racionalidade científica, típica do positivismo, que visa a dominação da natureza para fins lucrativos, submetendo a ciência, a técnica e a própria produção cultural ao Capital (FRAGA, 2000, p. 20-21).

O entendimento de Tenório (2004) é complementar, destacando que:

A Racionalidade Instrumental ou funcional é o processo organizacional que visa alcançar objetivos prefixados, ou seja, é uma razão com relação a fins na qual vai predominar a instrumentalização da ação social dentro das organizações, predomínio este centralizado na formalização mecanicista das relações sociais em que a divisão do trabalho é um imperativo categórico, através do qual se procura justificar a prática administrativa dentro de sistemas sociais organizados (TENÓRIO, 2004, p. 33).

Ambas as concepções revelam o caráter calculista deste tipo de racionalidade, tanto no desenvolvimento da ciência quanto na vida humana em sociedade, inclusive nas organizações escolares. A apropriação e o uso de um

determinado recurso são intencionais e possuem a expectativa de um determinado resultado que, na conjuntura capitalista, há a urgência deste resultado ser uma quantificação com o sinal positivo e crescente.

Importante ressaltar que a significação de razão foi deturpada durante o processo histórico. Segundo Marcuse (1967), a razão, à época de sua ascensão na Antiguidade clássica, era tida como uma ação reflexiva de negação da realidade proveniente do espírito e exercida em conjunto com a matéria. Através da abstração realizada pelos intelectuais da ciência formal que consolidaram tal pensamento, o conceito de razão perdeu a carga reflexiva e ética, e reduziu-se à arquitetura da relação causal e das generalizações cunhadas no interior do campo científico. O conhecimento advindo do espírito foi sacado do processo racional e considerado como explicação não-palpável e não-observável e, por isso, não se poderia efetuar o exercício de generalizações utilizando esse conhecimento como base.

Motta (2003), ciente da dinâmica exercida pela massificação do pensamento instrumental, afirma que:

A hegemonia da razão instrumental pressupõe a desvalorização do pensamento ético e da ação afetiva. A ciência substitui o pensamento não utilitário. Essa ciência está primordialmente colocada a serviço da produção. A lógica da produção, paulatinamente, subordina a educação, a política, o lazer (MOTTA, 2003, p. 100).

A visão de hegemonia da razão instrumental se reflete na textura social e entremeia a disputa hegemônica em curso. Ainda segundo Motta (2003), a instituição escolar reproduz a razão utilitária julgando todo ato político como indisciplina e avaliando através das notas obtidas nos exames e exercícios, prevalecendo, portanto, o ganho quantitativo em detrimento do qualitativo. O prazer de conhecer é substituído pela obrigação de produzir e atingir metas estabelecidas como ideais para o desenvolvimento (domesticação) do pensamento. O autor complementa essa visão considerando que:

No plano pedagógico, as técnicas centradas em iniciativa e na auto-organização dão lugar ao modernismo de técnicas baseadas na automação que, ignorando a realidade psicológica e social dos estudantes, buscam enquadrá-los num circuito fechado de controle (MOTTA, 2003. p. 101).



A lógica da razão instrumental é caracterizada pela busca do controle objetivo do homem pelo homem e o desenvolvimento da ciência moderna fertilizou o terreno onde as bases para o controle germinaram, respaldando e validando os símbolos desta forma de pensamento. Visualizando a função da ciência para o desenvolvimento da Racionalidade Instrumental, Guerreiro Ramos (1981) afirma que:

Deve ser dito que, a fim de salvar o que na moderna ciência social é correto, é necessário compreender o caráter precário de seus principais pressupostos, a saber, que o ser humano não é senão uma criatura capaz do cálculo utilitário de consequências e o mercado o modelo de acordo com o qual a sua vida associada deveria organizar-se. Na verdade, a ciência social moderna foi articulada com o propósito de liberar o mercado das peias que, através da história da humanidade e até o advento da revolução comercial e industrial, o mantiveram dentro de limites definidos (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 22).

Com isso, o autor aponta que a importância da moderna ciência social para a liberação do mercado é tanta, que a ciência moderna deveria ser reconhecida como um credo e não como uma verdadeira ciência. Nos demais campos científicos a primazia da Racionalidade Instrumental não se alterou, o cálculo racional dos resultados dos investimentos ou das consequências dos atos marcou o desenvolvimento da ciência ocidental.

Assim, a ascensão do capitalismo, enquanto modo de produção hegemônico na sociedade humana ocidental em meados do século XVI, baseou-se na ciência positivista, vocacionalmente instrumental, e na delimitação da sociedade em duas classes: aquela que possui os meios de produção e a outra que possui a força de trabalho. A consolidação do antagonismo entre os burgueses e o proletariado é marcada pelo trabalho assalariado e pela mais-valia enquanto elementos vitais para a delimitação entre as classes e mais dramáticos na definição da dualidade na sociabilidade do capitalismo.

Deste modo, entende-se que o resultado desses dois elementos estruturantes para o capitalismo resulta na obtenção de taxas de lucro que incrementam o distanciamento entre as classes e asseveram o processo de exploração da força de trabalho, visto que sem a garantia dos meios de subsistência, a classe que vive do trabalho tende a ser posta em intensa concorrência pelos postos oferecidos no mercado de trabalho.

A pedra fundamental que sustenta a dualidade inerente ao capitalismo ao analisar o dueto retórico é constituído pelas obras “A riqueza das nações” de Adam Smith e “Princípios de Administração científica” de Frederick Taylor. Nelas, com forte Racionalidade Instrumental, o lucro é definido a partir da divisão do trabalho e da propriedade privada (SMITH, 2010), e, por fim, potencializado através do método científico aplicado à produção (TAYLOR, 2009).

Considerado por muitos, incluso Karl Marx, como sendo um clássico da economia política e um dos maiores pensadores do liberalismo econômico, Adam Smith em “A riqueza das nações” descreve que a divisão de trabalho foi acentuada pela circulação crescente de mercadorias devido às melhorias tecnológicas nas vias e nos meios de transporte e, posteriormente, pela circulação de moeda. Esta última representou um avanço maior ao comércio por possibilitar transações mais precisas nas negociações envolvendo produtos distintos de uma mesma região e/ou de regiões distintas e até longínquas.

Os negócios anteriores à institucionalização da moeda eram referendados a partir do trabalho necessário para a produção de tal mercadoria a ser comercializada e guiados pelos princípios de valor de uso e valor de troca. A partir do princípio de valor de uso, se determinado produtor de trigo precisasse de carne, este permutaria com um açougueiro que se interessasse por seu trigo. Esta troca era realizada por um entendimento sobre as horas de trabalho envolvidas na produção daquele item em questão. Algumas vezes, podia-se auferir que aquela mercadoria possuía mais valor de troca do que de uso. Este era o caso dos metais preciosos.

Os metais preciosos, mais particularmente o ouro e a prata, serviram para a cunhagem de moedas. Assim, “o valor de troca de cada coisa deve ser exatamente igual à extensão desse poder que essa coisa traz para seu proprietário” (SMITH, 2010, p. 32). Portanto neste excerto, o poder do qual se refere o autor é a própria posse do metal precioso, pois esta representa a riqueza conquistada ou herdada e a qual forçava o status social desfrutado por seu portador. “Mas embora o trabalho seja a real medida do valor de troca de todas as mercadorias, não é aquela pela qual o valor delas é comumente avaliado”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Id. Ibid.

Acontece, portanto, que o valor de troca de cada mercadoria é mais frequentemente estimado pela quantidade de dinheiro do que pela quantidade seja de trabalho, seja de qualquer outra mercadoria que possamos ter em troca dela<sup>4</sup>.

Assume-se, portanto, o dinheiro enquanto representação do status social e como fator de especulação dos preços dos produtos a serem negociados. Adam Smith afirma que um homem é rico ou pobre a partir da quantidade de trabalho alheio que este pode ou se dá ao luxo de comprar, pois é o trabalho a medida universal de valor. O preço da mercadoria em dinheiro é de valor nominal, já seu preço real é definido em trabalho.

Porém, mesmo tentando enxergar a valorização do trabalho que Smith tenta imprimir, o valor maior é dado àquele que possui a capacidade de comprá-lo, uma vez que mesmo que um trabalhador do campo cultive um lote determinado, este sempre deverá parte de seu trabalho ao proprietário do lote, ou seja, o preço da venda terá que ser formado pelo lucro do proprietário do meio de produção, neste caso, a terra mais o valor do trabalho. O valor da venda sempre tenderá a ressarcir o latifundiário pelo uso presente e pelos prejuízos de um futuro incerto advindo da produção passada. Diz Smith (2010, p. 49): “Tão logo as terras de qualquer país se tornaram propriedade privada, os donos delas, como qualquer outro homem, gostariam de colher onde nunca semearam, exigindo uma renda, mesmo pelos seus produtos naturais”.

O autor clássico ignora a origem da propriedade privada da terra que antes era comum a todos trabalhadores do campo. O uso privado da terra e a exploração dos proveitos que ela gera, constituiu-se em importante desencadeador da dualidade estrutural do capitalismo, como o próprio Adam Smith (2010) afirmava, que no estado natural das coisas todo resultado do trabalho pertencia ao trabalhador.

Nas sociedades sob a égide do Capital, o trabalhador passou a usufruir de uma parcela de seu trabalho, que em muitos casos representa a terça parte da composição do preço de venda. Uma parte para o proprietário da terra, outra parte para o capitalista que investiu seus recursos para a incerta produção e por fim, os salários para aqueles que produziram. Dois terços do preço da venda eram usurpados do trabalhador.

---

<sup>4</sup> Ibid., p. 33.

O pensamento do liberal clássico busca a naturalização da propriedade privada, da composição dos preços de venda e, com essa retórica, da exploração da mão de obra. Segundo ele, o preço natural é aquele que paga justamente as três parcelas do custo de produção da mercadoria, sem haver nenhum tipo de especulação.

Para a especulação e aumento do lucro do Capital investido, Adam Smith convoca a entidade do mercado para que defina o preço atual, que seria colocado acima ou abaixo do preço natural pois responderia às demandas do mercado consumidor em sua singularidade de oferta e procura. O fato interessante desta dinâmica é que o próprio autor crê que corporações industriais possam agir em cartel e criar um preço que potencialize os lucros, mas mesmo assim, defende que a dinâmica do mercado é a mais justa para o consumidor, representando sempre em ganho, desde que não haja corporações inescrupulosas e gananciosas. Porém, como seus estudos se limitam à especulação sobre as dinâmicas econômicas, fugiu-lhe das vistas que a falta de escrúpulos e ganância são inerentes ao desenvolvimento econômico das corporações do Capital e seu habitat predatório, visto o processo de exploração do trabalho de outrem.

Entretanto, a divisão desarmônica do resultado da venda e os salários pagos não seriam ponto pacífico e gerariam disputas entre as classes antagônicas. Smith percebe que há uma aliança entre os trabalhadores para reivindicar salários melhores e há uma organização igualmente forte do lado contrário para boicotar qualquer aumento dos salários, mas também, para forçar a redução dos mesmos. As reações por vezes violentas dos trabalhadores são rapidamente oprimidas pelos patrões que contam com a magistratura para, em decisões desfavoráveis, diminuir o estrago das reivindicações, pois, em um entendimento da época, o homem que vive do trabalho deve receber proventos suficientes para a manutenção do mesmo e de sua família, criando, assim, uma barreira moral sobre o valor mínimo do salário pago aos trabalhadores mais pobres.

Adam Smith versando sobre “dos lucros do Capital”, conclui seu texto com uma das maiores necessidades dos burgueses, a maximização do lucro, uma vez que a propriedade privada é garantida ao capitalista, falta-lhe o aumento do

lucro através dos avanços científicos que racionalizam a divisão do trabalho. Diz ele:

A mesma causa, entretanto, que aumenta os salários do trabalhador, o aumento do Capital, tende a aumentar sua força produtiva, e fazer uma menor quantidade de mão de obra produzir uma maior quantidade de trabalho, o dono do Capital que emprega um grande número de trabalhadores, necessariamente procura, para sua própria vantagem, fazer uma tal divisão e distribuição adequada de emprego, que possa capacitá-los a produzirem o máximo possível. Pela mesma razão, ele se esforça para supri-los com o melhor maquinário que tanto ele quanto os trabalhadores possam imaginar. O que ocorre entre os trabalhadores de uma oficina específica, acontece, pelas mesmas razões, entre aqueles de uma grande sociedade. Quanto maior for o número deles, mais eles se dividirão em diferentes classes e subdivisões de emprego. Mais cabeças estarão ocupadas em inventar as máquinas mais adequadas para executar seu próprio trabalho, que são, portanto, mais prováveis de serem inventadas. Há muitas mercadorias, portanto, que, em consequência dessas melhorias, chegam a ser produzidas com muito menos trabalho do que antes, e cujo o aumento de preço é mais que compensado pela diminuição de sua quantidade (SMITH, 2010, p. 85).

Neste sentido, a busca da ciência positivista moderna foi o aumento da capacidade de gerar resultados mais eficientes para a organização capitalista. Este avanço é representado pelo aumento do lucro do capitalista e recrudescimento da desigualdade oriunda da divisão de classes.

Nota-se, também, a defesa por maior especialização, que por sua vez tenderá à diminuição dos postos de trabalho, visto que um empregado especialista produz mais unidades em partes do que um empregado generalista pode produzir uma única totalidade, e menor empatia entre a classe trabalhadora, pois os trabalhos tornar-se-ão estranhos aos demais, criando-se jargões e parcelas de classe que não se reconhecem como iguais.

O engenheiro Frederick W. Taylor (2009), guiado pela necessidade de aumentar a produção capitalista, indica que a importância dos sistemas de organização é que, no passado, a produção centrava-se no homem e, no futuro segundo ele, centrar-se-á nos sistemas. Os homens de primeira ordem serão aperfeiçoados pelo sistema e o melhor dentre eles ocupará o mais alto posto desta organização que será guiada pela racionalidade.

No primeiro parágrafo do primeiro capítulo do seu livro “Princípios da Administração Científica”, Frederick W. Taylor afirma que “o principal objetivo da Administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (2009, p. 24). O

autor assegura que isso é tão evidente que é desnecessário demonstrar empiricamente.

Entretanto, os resultados apresentados em seus anos de aplicação do método de Administração Científica mostram que os ganhos dos patrões alcançavam até 300%, enquanto dos trabalhadores representavam apenas 60% - o que será visto mais detalhadamente mais à frente. Porém, o que se percebe já nas primeiras laudas do texto científico de Taylor é que o mesmo usa dessas primeiras linhas para convencer o leitor sobre a aplicabilidade e, principalmente, sobre os ganhos que seu método científico traz, desde que devidamente implementado à organização produtiva capitalista.

Sua tentativa discursiva de convencimento primeiro se dirigiu aos trabalhadores que, em sua visão, por inveja dos lucros dos patrões, muitas vezes colocam-se contra às alterações propostas. Taylor (2009, p. 29) diz que “muita coisa se tem dito e continua a dizer-se a respeito da fadiga e do ambiente nas fábricas. Tenho grande simpatia por aqueles que trabalham em excesso, mas, maior ainda, por aqueles que são mal pagos”. Apesar de controverso, o autor, no alto de seu orgulho pelo sistema racional arquitetado por ele, pensa que será mais fácil convencer os trabalhadores que possuem uma grande carga de trabalho e que são pessimamente remunerados por ela, a aderir às mudanças propostas.

O sistema racional de Taylor tem em sua síntese a natureza de ser um sistema de rigoroso controle sobre a produção e os trabalhadores, visto que um dos maiores vilões apontados pelo engenheiro é a vadiagem no ambiente de trabalho. Para ele, muitas vezes, o trabalhador não rende o que poderia por inveja, como já dito, por indolência natural ou por, também racionalmente, não ver que seus esforços no trabalho compensem, a chamada indolência sistemática.

Sobre a indolência sistemática, o autor defende sua existência porque os patrões costumam fixar um determinado valor por peça produzida ou por jornada de trabalho. Ao se deparar com esse valor fixo, os trabalhadores, de forma racional, percebem que não precisam esforçar-se além do mínimo para executar a tarefa e assim usufruir do ganho advindo da mesma. Ele, afirma, também, que mesmo aqueles capitalistas que incluem pequenos ganhos sobre o aumento da

produção, logo serão vítimas da indolência sistemática, visto que os trabalhadores sempre serão guiados pelo menor esforço.

O comportamento indolente é característica dos trabalhadores inferiores. São homens do tipo “bovino”, afirma o engenheiro. Mais uma vez, o orgulho prepotente de Taylor é mostrado em cores fortes, pois, para ele, seu método racional de produção seria eficiente até mesmo quando empregado em trabalhadores braçais possuidores de pouca ou “nenhuma inteligência”, mas que veriam nele os ganhos a serem proporcionado e se esforçariam ao máximo para garantir as recompensas do melhor pagamento.

O caso da *Bethlehem Steel Company* é um dos mais emblemáticos da implantação do sistema de Administração Científica de Taylor. Neste caso, fica claro que o aumento da produção, mesmo que seguida de incremento no salário dos operários, traduz-se em acréscimo da mais-valia e, conseqüentemente, aumento da concentração e centralização do Capital.

Após um diálogo conduzido asperamente por Taylor com um operário que o mesmo denominou de Schmidt, o engenheiro assume que a forma ríspida da conversa e o ganho apresentado, rendimento de \$ 1,15 aumentado para \$ 1,85, serviam mais para encobrir a desproporcional carga de trabalho a ser aumentada, de 12 toneladas e meia para 47 toneladas por dia a serem carregadas até um vagão (Tabela 2). Saca-se um trecho da conversa que demonstra bem que o sistema taylorista se resume a um sistema de controle mais agudo. Disse ele a Schmidt:

E, mais ainda, sem reclamações. Um operário classificado faz justamente o que se lhe manda e não reclama. Entendeu? Quando esse homem mandar você andar, você anda; quando disser que se sente, você deverá sentar-se e não fazer qualquer observação. Finalmente, você vem trabalhar aqui amanhã e saberá, antes do anoitecer, se é verdadeiramente um operário qualificado ou não (TAYLOR, 2009, p. 46).

Tabela 2 – Comparativo entre os resultados do velho e do novo sistema, segundo Taylor

	<b>Velho sistema</b>	<b>Novo sistema Trabalho por tarefa</b>
Número de trabalhadores (no pátio)	400 a 600	140
Média de toneladas por dia e por homem	16	59
Média de remuneração por dia e por homem	\$ 1,15	\$ 1,88
Custo médio do carregamento de uma tonelada de 2.240 lbs	\$ 0,072	\$ 0,033

Fonte: TAYLOR, 2009, p.59.

É interessante observar que à época, a produção era mais concreta e podia ser facilmente posta em números, no caso de Schmidt, em toneladas. Na contemporaneidade, em muitos casos, a produtividade é quase impossível de ser medida em volume do trabalho ou mesmo em resultado de ganhos, distanciando, assim, o trabalhador da concretude de seu trabalho.

Nota-se que para o sistema funcionar não deveria existir discordância e as tarefas precisariam ser realizadas a partir dos *scripts* disponibilizados pelos supervisores. Ou seja, o controle se materializava pela teoria dos tempos e movimentos. Vê-se, aqui, a importância da nova divisão do trabalho que, para Taylor, deve ser cada vez mais especializada, reduzida a tarefas menores e mais repetitivas, resultando em uma diminuição considerável dos postos de trabalho.

Porém, o que chama mais a atenção é o princípio de divisão do trabalho que para Taylor representa uma divisão social natural. Homens mais ou menos aptos intelectualmente devem possuir trabalhos diferentes. Segundo ele (2009):

Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes de ferro como ocupação regular é tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi, que a qualquer outra coisa. Um homem de reações vivas e inteligentes é, por isso mesmo, inteiramente impróprio para tarefa tão monótona. No entanto, o trabalhador mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a ciência que regula a execução desse trabalho (TAYLOR, 2009, p. 53).

Como esse trecho percebemos que, para Taylor, existe uma massa amorfa que constitui a classe trabalhadora. As ideias do engenheiro repetem-se na sociedade como um todo. Aqueles trabalhadores que são tidos como mais aptos à organização do Capital são distanciados e diferenciados da massa dita



“estúpida e fleumática” e, por isso, costumam não se enxergarem enquanto classe trabalhadora. Já os operários do chão de fábrica não se equiparam àqueles que utilizam das “reações vivas e inteligentes” para trabalhar. Criam-se castas entre a própria classe trabalhadora.

O sistema de Taylor reforça essas diferenças ao responsabilizar a gestão dos homens de “reações vivas e inteligentes” sobre o produto do trabalho dos homens “estúpidos e fleumáticos”, pois, o sistema da Administração Científica é gerido por homens superiores que organizam a produção de forma racional em contraste dos antigos sistemas de administração que responsabilizavam o trabalhador do chão de fábrica pelo insucesso da produção.

Assim, retorna-se para a citação inicial de Frederick Taylor, “O principal objetivo da Administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (2009, p. 24). Nesta tese, a argumentação foi construída sobre as lacunas do texto do Pai da Administração Científica, mas quando se atenta à citação acima, percebe-se que as relações descritas por Taylor sempre são desiguais, pois era desigual a sociedade em que o mesmo viveu e desenvolveu suas observações e experiências científicas.

Os ganhos dos capitalistas eram duplicados, triplicados e por vezes quadruplicados; já os dos trabalhadores eram acrescidos em pouco mais da metade dos seus ganhos originais (Tabela 2). O sistema de Taylor reforça e multiplica aquilo que Adam Smith normatizou. Os lucros dos proprietários dos meios de produção e do Capital são a prioridade do sistema, tanto em Smith quanto em Taylor e os homens que possuem apenas a sua força de trabalho, mas que colaboram para a manutenção ou a elevação da taxa de lucro, são tratados de forma desigual daqueles que apenas são a força de instrumento da produção.

Aponta-se uma colaboração definitiva de Taylor para o modo de produção capitalista que é a matriz de aprendizagem que a organização produtiva racionalizada necessita. Seu método científico se fundamenta na obediência irrestrita e no comportamento aceito como ideal, assim, os tempos e movimentos favorecem a arquitetura de processos educativos que delimitam competências e habilidades padronizadas necessárias à reprodução do Capital.

Taylor além de ter um entendimento de homem ideal para a atividade fabril (homem do tipo “bovino”), estabelece que este é um tipo ideal para própria sociabilidade do Capital. São sujeitos com a menor instrução possível, que executam trabalhos com pouca ou nenhuma carga de significado e estão fragmentados por verem que podem ser rapidamente substituídos por outros que estão à espera da primeira oportunidade.

As visões de Smith e Taylor sobre o trabalhador comum, aquele do chamado “chão de fábrica”, são semelhantes. A eles é garantida a subsistência a partir do trabalho, mas não a cota justa pela construção da riqueza das nações. A noção de economia de Smith e a de produção de Taylor reforçam a dualidade estrutural existente na sociedade capitalista, pois visam a perpetuação da riqueza da classe que vive do lucro e a exploração da classe que vive do trabalho.

Essa dualidade estrutural permite ao capitalismo explorar e recrudescer a desigualdade criada pela divisão de classes, visto que cada uma encontrará um nicho de *vitae habitus*, que será perpetuado por todas as relações sociais concretas e mediadas pela relação de exploração de uma classe por outra. Percebe-se nisso a necessidade de projetos de educação distintos para ambas as classes. Neste contexto a escola se apresenta como um terreno que responde necessariamente a essa dualidade estrutural.

## 1.2 A Racionalidade Instrumental da Economia da Educação

A Economia da Educação, enquanto campo científico, fundou-se nas proposições dos economistas clássicos, arquitetando estabelecer uma relação causal entre o aumento da produtividade de determinada empresa ou o crescimento econômico determinado local ao coeficiente de escolaridade da mão de obra empregada pela empresa ou dos anos de estudo dos cidadãos de certo país.

Os economistas buscam investigar o fenômeno educativo a partir de três fatores, segundo Carnoy (2006). **O massivo investimento feito por governos e contribuintes precisa ter um efeito positivo:** os custos de estruturação e

manutenção de sistemas de ensino públicos são elevados, sendo que os recursos que sustentam tal sistema são coletados de todo tipo de contribuinte, inclusive daqueles que não têm filhos em idade escolar ou simplesmente os que não os possuem. Desta forma, apesar de ser um investimento público de difícil mensuração, a educação é marcada por grande responsabilidade em equalizar possíveis distorções sociais;

**O sistema educacional é o maior empregador de mão de obra com elevado grau de educação formal:** os professores, pela natureza da profissão e pelo custo da formação são o elemento mais caro do sistema de ensino. A necessidade básica da formação de professores que possibilite a formação de outras profissões com grande lastro de especialização faz com que os sistemas de ensino sejam atrativos aos profissionais com maior escolarização, caracterizando com mais nitidez na educação superior.

**A maioria dos governos crê que haja relacionamento entre uma população escolarizada e crescimento econômico dos países na Era do Conhecimento:** embora não haja correlação significativa em estudos empíricos, criou-se como uma forte e eloquente afirmação que a escolarização plena de uma parcela significativa da população de determinado país tende a induzir o desenvolvimento econômico. Entretanto, não se tem a certeza que um empregado altamente escolarizado que executa tarefas simples em uma fábrica pode significar aumento de produção para aquela devido exclusivamente sua maior escolarização.

Pode-se caracterizar que os fatores acima respaldam-se em um mecanismo de cálculo que visa a forma ótima para a tomada de decisão. Ao racionalizar se aquilo que é investido em educação apresentará resultado positivo, a matriz utilizada para tal, ignora várias variáveis que constituem o fazer educativo, reduzindo-a apenas ao possível retorno do investimento coletivo em maior taxa de crescimento e de maiores valores de tributos a serem recolhido.

Igualmente acontece quando se eleva a educação enquanto fator primordial para o desenvolvimento de um país não observando a intrincada dinâmica de um modo de produção que está em constante processo de crises econômicas que possuem caráter metabólico (MÉSZÁROS, 2011) e que favorecem ao processo de centralização e concentração de Capital. Nega-se a luta de classes em curso e responsabiliza-se o cidadão daquele país por este

último não gozar de taxas satisfatórias de crescimento, mesmo este não sendo um dos protagonistas do capitalismo global.

Imputar responsabilidade fundamental à educação para o crescimento econômico, ignorando cenários constituídos historicamente é uma das formas de fragmentar a consciência e a unidade das “classes trabalhadoras”. O Capital precisa de subterfúgios discursivos para dispersar atenção dos elementos realmente fundantes da dinâmica do modo de produção capitalista.

Em síntese, a Economia da Educação ao utilizar-se da Racionalidade Instrumental para o seu desenvolvimento teórico se apresenta enquanto arcabouço de justificação do cenário estabelecido historicamente e reforça aparatos discursivos que fragmentam e dispersam as “classes trabalhadoras” de elementos realmente fundantes no processo de exploração. A justificativa a partir de uma retórica lógico-matemática confere a cientificidade da qual o discurso necessita e transfere para elementos secundários a responsabilidade pela equalização das injustiças advindas da dinâmica do modo de produção.

A noção de ser a única alternativa viável é justificada pelo cientificismo positivista-instrumental. Marcuse (1967) mostrou que o capitalismo tenta se estabelecer enquanto forma insuperável de sociabilização. Entretanto, no próprio interior de suas relações sociais surgem caminhos que podem levar a sua superação, principalmente quando outras formas de organizações racionais são desveladas, outras organizações que estão na condição de enclaves na sociedade de mercado, mas que não operam pelas lógicas instrumentais do mercado. É preciso expor a Racionalidade Substantiva.

### **1.3 O caminho da alternativa: a Racionalidade Substantiva**

Elencam-se diversas causas para a existência de qualquer organização que se busque analisar. Mesmo tendo por base um referencial instrumental digno da organização capitalista, constata-se que as organizações que são necessárias para a reprodução do Capital, possuem fundamentos racionais que não estão vinculados ao cálculo que instrumentaliza o esforço perante o resultado. Desta forma, para Guerreiro Ramos (1981, p. 23), “a razão é o

conceito básico de qualquer ciência da sociedade e das organizações. Ela prescreve como os seres humanos deveriam ordenar a sua vida pessoal e social”. Porém, destaca-se que dificilmente há uma organização regida puramente por um tipo exclusivo de razão.

Demonstra-se que a razão instrumental é aquela que, no capitalismo, busca eclipsar as demais e tornar o único viés de explicação para a organização social e econômica possível para a humanidade. Entretanto, vislumbra-se que a organização social possui um caráter multifacetado que não admite um único viés explicativo. Desta forma, se tem a Racionalidade Substantiva em contraponto à Racionalidade Instrumental.

A Racionalidade Substantiva fundamentaria, segundo Guerreiro Ramos, a ação que levaria a superação do comportamento instrumental, possibilitando ao indivíduo atingir a autorrealização e o autodesenvolvimento. Em consequência disso, nas palavras de Fraga (2000, p. 29): “Engajando-se de forma mais expressiva no processo de desenvolvimento social e, no âmbito da teoria administrativa, no processo de desenvolvimento da própria organização”, ao invés de engajar-se (forçosamente) às alternativas que a sociedade regida pelas organizações de mercado indica como possíveis ou verdadeiras ou coerentes. Sendo assim, desenvolveria outras esferas do indivíduo que não estão diretamente ligadas ao processo de produção.

Serva (1996) destaca que Guerreiro Ramos defendia que através da Racionalidade Substantiva o homem, além de atingir o desenvolvimento pessoal e autorrealização, poderia ordenar suas relações por meio de valores éticos que gerariam ações que concretizariam um equilíbrio dinâmico entre a satisfação do indivíduo e a satisfação social. Sendo assim, a Racionalidade Substantiva não aprisionaria o desenvolvimento das organizações e do próprio indivíduo a limites referentes à utilidade ao mercado ou ao sistema produtivo.

A Racionalidade Substantiva romperia com a previsão do desenvolvimento humano utilitário, impulsionando-o para áreas que Marcuse (1967) denominou de alternativas utópicas, que são formas de organizações que são tidas como irracionais pela racionalidade do Capital. Alguns desses enclaves ou formas alternativas de associação foram demonstradas por Serva (1993) que identificou doze organizações com configurações diferentes daquelas que se

apresentavam de acordo com os ditos da sociedade de mercado. O autor afirma que:

O fenômeno da multiplicação de organizações alternativas ou coletivas (aqui denominadas substantivas) tem tido um forte incremento desde os anos sessenta e já é observado em todos os continentes, demonstrando uma curiosa espontaneidade à medida que a autonomia é um dos seus fatores marcantes, pois nele não se observa o caráter orgânico que determina a natureza das organizações burocráticas ao conferi-las um sentido integrativo e sistêmico (SERVA, 1993, p. 38).

Os estudos de Serva (1993, 1996, 1997) mostram organizações que atuam no mercado capitalista, mas que não se estruturam de forma burocrática ou que usam os indicadores de resultado das empresas instrumentais. O autor destaca que o lucro ou as taxas de investimento e retorno não são ponto preponderante para a definição do resultado ou do planejamento de ações. Os resultados para essas organizações são medidos pelo impacto na alteração da forma de consumo do usuário, gerando um consumo mais consciente ou no processo de emancipação gestada nas relações sociais desenvolvidas na organização.

Para potencializar o desenvolvimento de relações permeadas por valores éticos que tenderiam à autorrealização e ao autodesenvolvimento individual, a organização deveria sedimentar sua estrutura de relações em um sentimento de equidade potencializador de relações sociais solidárias. As organizações substantivas tendem a ser guiadas por elementos de Isonomia, sendo que Isonomia “pode ser definida como um contexto em que todos os membros são iguais” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 150).

Quadro 2 – Características da Isonomia

1. Seu objetivo essencial é permitir a atualização de seus membros, independentemente de prescrições impostas (p. 150).
2. É amplamente autograticante, no sentido de que nela indivíduos livremente associados desempenham atividades compensadoras em si mesmas (p. 150).
3. Suas atividades são sobretudo promovidas como vocações, não como empregos (p. 150).
4. Seu sistema de tomada de decisões e de fixação de diretrizes políticas é totalmente abrangente. Não há diferenciação entre liderança ou a gerência e os subordinados (p. 150).

5. Sua eficácia exige que prevaleçam entre os seus membros relações interpessoais primárias (p. 151).

Fonte: Elaborado a partir de Guerreiro Ramos, 1981, p. 150-151.

Aponta-se a escola como um ambiente que pode se fundar em características isonômicas que permita aos estudantes o desenvolvimento de valores éticos que permitam o autodesenvolvimento. Porém, é importante ressaltar que a escola é, por si, um espaço complexo e permeado por diversos tipos de racionalidade, mas que tem como fim o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, que podem estar relacionadas com finalidades e racionalidades diversas, mas entende-se que, como um espaço de autodesenvolvimento, ela deve fundamentar os valores éticos necessários para um convívio solidário.

Portanto, entender a escola como uma organização majoritariamente substantiva é reconhecer o potencial emancipador produzido pela educação, reconhecer que o sucesso de uma organização escolar não está ligado simplesmente com o escore de rendimento de seus alunos. É entender que cada espaço dela estará vinculado a um conjunto racional distinto que fornecerá tipos de indivíduos singulares frutos de processos educacionais singulares mesmo que sejam produzidos a partir de traços instrumentais.

Por isso, entendê-la enquanto organização majoritariamente substantiva, necessita de um novo prisma de análise. Guerreiro Ramos (1981) delimita os cinco pontos fundamentais para o desenvolvimento de uma teoria organizacional fundamentada na Racionalidade Substantiva – a “abordagem substantiva das organizações”. São estes os pontos:

- 1) Uma vez que as necessidades humanas são variadas e, portanto, atendidas por múltiplos cenários sociais, é possível categorizar e formular as condições operacionais singulares de cada cenário social;
- 2) Apenas limitadas necessidades humanas são atendidas pelo sistema de mercado, o qual determina um tipo próprio de cenário social, marcado pela comunicação operacional e critérios instrumentais. O *comportamento administrativo* é uma conduta humana condicionada por imperativos econômicos;
- 3) Diferentes categorias de tempo e espaço vital são correlacionadas a diferentes cenários organizacionais, assim a categoria de tempo e espaço vital dos cenários econômicos é um caso particular entre outros;
- 4) Diferentes sistemas cognitivos referem-se a diferentes cenários organizacionais. Portanto, as regras de cognição pertencentes ao

*comportamento administrativo* constituem também um caso particular de uma epistemologia multidisciplinar face aos diversos cenários organizacionais;

5) Diferentes cenários sociais requerem enclaves distintos no tecido social, ainda que hajam vínculos que os inter-relacionem. Tais vínculos constituem ponto central do interesse de uma abordagem substantiva do planejamento dos sistemas sociais. (GUERREIRO RAMOS, 1981, p.134-135).

Ao construir uma matriz de análise que considere que cada indivíduo possui singularidades que nem sempre podem ser atendidas ou desenvolvidas por organizações com viés de mercado. Que são sujeitos que vivem em relações sociais com tempos e espaços diferentes daqueles formatados pela vida moderna. Que vinculam suas aprendizagens em elementos variados e por isso devem dialogar com as mais diversas organizações sociais e suas lógicas. Desta feita, a Racionalidade Substantiva serve para o entendimento da complexa natureza humana, estabelecendo formas de emancipação e autodesenvolvimento que não estão contidos no processo formativo unidimensional do capitalismo.

Mesmo que Guerreiro Ramos (1981) e Serva (1993, 1996 e 1997) não vislumbrassem a conexão da Racionalidade Substantiva com a *práxis* e, sim, um melhor equilíbrio social, vê-se que a Racionalidade Substantiva não representa, em primeiro plano, a transformação social, pois entende-se que ao quebrar com os pilares lógicos que sustentam o capitalismo e suas organizações de reprodução como uma única forma lógica de estruturação social, abre-se espaço para novas formas de organização social. Ressalta-se que a Racionalidade Substantiva é uma forma de alcançar a *práxis*, não sendo a *práxis* em si.

Vásquez (2011, p. 221) alerta que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. Isto serve, em primeira instância, para não tratar a Racionalidade Substantiva como um fim em si mesma, pois quando posta apenas como forma de contemplação da satisfação advinda da atualização pessoal, mas que não se estabelece enquanto força motriz consciente de transformação social, atua como mera reprodutora das mesmas organizações que escamoteiam sua presença natural na constituição humana.



Sendo assim, a Racionalidade Substantiva conduz a uma *práxis* política que, segundo Vásquez (2011), é dentre as formas de *práxis*<sup>5</sup>, aquela que está vinculada com a transformação radical das bases econômicas e sociais que sustentam o poder da burguesia sobre o proletariado. Esta transformação apenas pode se efetivar com o envolvimento de amplos setores da sociedade. Destaca-se, aqui, a importância dos princípios de Isonomia que guiam as organizações substantivas. A transformação social será possível quando os indivíduos pertencentes à sociedade procurarem aquilo que os tornam iguais e não nos aspectos diferenciadores reforçados pelas teorias basilares do desenvolvimento do Capital.

---

<sup>5</sup> Adolfo S. Vásquez destaca quatro formas de *práxis*. São elas: a produtiva, a artística, a experimental e a política.

## **2 TEORIA DO CAPITAL HUMANO: A FORMAÇÃO HUMANA RACIONALIZADA**

O presente capítulo versará sobre os antecedentes históricos e sociais da Teoria do Capital Humano, situando-a enquanto tentativa discursiva hegemônica do Capital para justificar um processo de reestruturação produtiva que se fundamenta na fragmentação da classe trabalhadora por meio de processos formativos no ambiente escolar, com destaque para as noções de empreendedorismo e de empregabilidade como derivadas práticas da implementação em larga escala da Teoria do Capital Humano enquanto teoria de desenvolvimento social e econômico que concorrem para o processo de fragmentação.

### **2.1 Construção da Teoria do Capital Humano**

O avanço do pensamento instrumental e utilitário à serviço da reprodução do sistema capitalista pavimentou a ascensão da Teoria do Capital Humano enquanto teoria do desenvolvimento ou justificativa discursiva do desenvolvimento econômico. Os cientistas da burguesia avançaram sobre o espaço escolar revalidando a noção proposta de educação e mais uma vez, como feito antes, colocaram a escola à serviço da expansão do pensamento capitalista. Frigotto [200-?] afirma que:

Como classe revolucionária a burguesia representa a escola, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Trata-se de uma instituição que tinha uma clara dupla função: contrapor-se ao pensamento metafísico dominante na sociedade feudal, dominado pela igreja, daí a defesa da laicidade, e reproduzir os conhecimentos, valores, atitudes necessárias à construção do sistema capitalista (FRIGOTTO, [200-?], p. 6).

Portanto, a educação, que nos momentos nascentes do capitalismo foi utilizada como aparelho ideológico para romper com os fundamentos deterministas da religiosidade medieval que amarravam o pleno desenvolvimento dos negócios burgueses, foi mais uma vez proclamada como justificadora do desenvolvimento econômico apresentado nos anos seguintes após a Segunda Guerra Mundial. Tem-se, assim, a constituição de uma teoria instrumental da educação que embasa uma disciplina que atrela a economia à educação em uma relação determinista.

O capitalismo da primeira metade do século XX foi marcado por uma considerável crise estrutural que se materializou na crise de superprodução que culminou com o *crack* da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929, repercutindo em um longo período de recessão nos países do capitalismo central e que apenas foi sanado com políticas duradouras de valorização do emprego, da seguridade social e da composição de uma força produtiva mais instruída.

A crise do modelo de desenvolvimento baseado no Estado do bem-estar, que se caracterizava por um modelo de governança que era marcado pelo protagonismo centralizador do Estado, abriu espaço para reconfigurações nas relações do Estado com a burguesia que agora reivindicava mais poder na determinação da sociabilidade capitalista através de mecanismos de controle propostos pelo mercado. Assim, o processo de retirada de direitos começa a ser gestado ao final da década de 1950 com o avanço do neoliberalismo.

A educação, vista enquanto equalizadora das desigualdades sociais apresentada na condição de direito, passa a ser deslocada para a esfera de serviço que seria parte do investimento individual para a melhor alocação no mercado de trabalho. Frigotto [200-?] demonstra que este deslocamento é fruto de um processo de realinhamento. Diz ele:

O deslocamento da educação como direito social e subjetivo e universal para a idéia que a mesma é um Capital (**Capital Humano**) surge no contexto do pós Segunda Guerra Mundial. Uma questão central ocupava os dirigentes e intelectuais do sistema capitalista após a Segunda Guerra Mundial e a ampliação geopolítica do socialismo: qual seria a chave para diminuir a desigualdade entre nações e entre indivíduos? O medo que rondava era de que o socialismo pudesse se alastrar em regiões pobres. Na América Latina o temor era de que a Revolução Cubana se tornasse um caminho para outros países (FRIGOTTO, [200-?], p. 7).

A educação, em um primeiro momento (do avanço socialista), foi tratada enquanto um direito equalizador das desigualdades sociais que precisava ter sua oferta ampliada nos países da periferia capitalista, para que servisse como barreira à ameaça comunista, através de um processo de uniformização das consciências. Nesta etapa, houve a reforma de diversos sistemas educacionais dos países periféricos do capitalismo. No caso brasileiro, durante a ditadura civil-militar, com a finalidade de formação de um país de técnicos para o desenvolvimento industrial, foi colocada em prática a iniciativa de profissionalização compulsória no segundo momento.

Porém, nesta etapa, com o arrefecimento da expansão soviética, a educação foi posta como um bem privado que necessitava de investimento de um capitalista individual para o acréscimo desse Capital, o Capital Humano do próprio investidor. Desta feita, o processo que fortalece a Teoria do Capital Humano enquanto impulsionador da fragmentação da classe trabalhadora é o processo de privatização do conhecimento. Todo conhecimento pertence àquele que investe na aquisição ou produção.

A revolução tecnológica do final dos anos 1970 possibilitou a privatização dos avanços científicos. Frigotto (2014) vê este processo dessa forma:

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, simultaneamente define-se um novo salto tecnológico, que altera o modo dos seres humanos operarem com a matéria e, portanto, com as formas de produção e se processam contradições que levam ao colapso o socialismo real. A apropriação privada deste salto tecnológico e seu crescente processo de monopolização pelos megagrupos detentores do Capital ampliam a desigualdade entre nações e permite uma avassaladora vingança do Capital sobre as conquistas e direitos da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2014, p. 11).

Então, com a diminuição do Estado, com a perda dos direitos e com o enfraquecimento da aura de influência do socialismo soviético, a Teoria do Capital Humano é posta como produtora de desenvolvimento econômico, baseada no incremento de formação de habilidades para o trabalho. Entretanto, “A questão básica é, pois, como e que tipo de educação é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda” (FRIGOTTO, 2010b, p.45).

Desta forma, o contexto que potencializou a sedimentação da Teoria do Capital Humano enquanto uma teoria do desenvolvimento econômico foi, de fato, propícia e favorável ao Capital de duas formas. A primeira foi servir de barreira ao avanço do socialismo soviético e a segunda, com mais relevo atualmente, foi ser a potencializadora da fragmentação da classe trabalhadora em indivíduos concorrentes e investidores em Capital Humano.

“[...] Esse impulso absoluto de enriquecimento, essa caça apaixonada ao valor é comum ao capitalista e ao entesourador, mas, enquanto o entesourador é apenas o capitalista ensandecido, o capitalista é o entesourador racional” (MARX, 2013. p. 229). Com esta citação de Karl Marx, marca-se a principal característica da modernidade e do desenvolvimento do capitalismo. Como visto no capítulo anterior, a economia da educação do capitalismo baseia-se em uma Racionalidade Instrumental que visa a potencialização dos recursos através de um máximo resultado, que no caso do modo de produção vigente é representada pela maximização do lucro.

Buscando a explicação para o crescimento econômico, um dos ganhadores do Prêmio de Ciências Econômicas em memória de Alfred Nobel no ano de 1979, em estudos patrocinados por “generosa dotação da *Ford Foundation*”, atentou para a diversidade de repertórios, que são adquiridos através da experiência ou via instrução formal, que um indivíduo pode acumular e que são utilizados de forma instrumental para o aumento de ganhos financeiros.

Theodore W. Schultz (1902-1998) isolou o fator educacional enquanto explicador do crescimento econômico e tornando-o preditor para modelos que avaliavam o desenvolvimento de países e regiões do capitalismo central a partir dos anos 1950. Segundo Schultz (1973. p.13), “uma abordagem de investimento, estou convencido disto, é necessária para pensar-se sobre o crescimento econômico”.

O autor defende que a educação possui valor econômico, uma vez que: “se baseia na ideia de que as pessoas têm que potencializar suas capacidades como produtoras e consumidoras, mediante o investimento nelas mesmas e a escolarização é o investimento em Capital Humano mais importante” (SCHULTZ, 1973, p. 10-11).

Ao tratar a educação como investimento, Schultz cria e reproduz um esquema racional que prevê que todo esforço deve ser avaliado previamente para que os possíveis resultados sejam mensurados e a ação real seja afirmada ou negada. Cria-se, assim, uma teoria de motivação a partir da expectativa dos resultados que o incremento do grau de educação pode ocasionar a seu investidor. Afirma, ainda, que a educação é o maior investimento em Capital Humano. Entretanto, tal investimento foi negligenciado pela economia clássica que buscava na concentração de Capital financeiro o real fator de explicação para o desenvolvimento econômico.

A análise de dados de crescimento feitos pela equipe e por colaboradores do trabalho de Schultz mostraram, segundo seu viés, que houve um crescimento durante os anos de 1950 e 1960 que não estavam vinculados com o aumento da produção industrial ou pelo aumento do Capital ou bens de produção. Afirma ele que:

Nesse íterim, durante a década passada, houve importantes progressos no pensamento econômico quanto ao investimento no Capital Humano. Esta faixa de investimentos é classificada da seguinte maneira: escolaridade e educação de nível mais alto, treinamento realizado no local do emprego, migração, saúde e informação econômica (SCHULTZ, 1973, p. 17).

Portanto, para completar sua tese de que a economia clássica negligenciava variáveis que não estavam ligadas aos incrementos de capital ou bens de produção, Schultz incluiu em sua análise variáveis que estavam relacionadas com o desenvolvimento do sistema escolar, com as correntes migratórias e com os serviços de assistência social e de saúde para assim montar sua equação que valorizaria o fator humano no crescimento econômico.

A análise de desenvolvimento de uma economia devastada por duas guerras em menos de meio século por meio de investimentos no sistema escolar, das correntes migratórias e dos serviços de assistência social e de saúde recorrem em analisar os meios de perpetuação do capitalismo. Samuel Bowles e Herbert Gintis (2014) afirmam que:

El capitalismo es un sistema en el que los medios de producción son poseídos y controlados por una pequeña minoría. La masa de individuos, alejada del control de los recursos productivos, se ve obligada a vender su fuerza de trabajo para vivir. La escolarización, la

formación ocupacional, la crianza de los niños y el cuidado sanitario cumplen una doble función económica: desempeñan un papel esencial en la producción, si bien indirecto, y también son esenciales para la perpetuación de todo el orden económico y social (BOWLES; GINTIS, 2014, p. 221).

A própria reprodução do capitalismo necessita do investimento em educação, mesmo que seja baseado em dois projetos distintos de formação e que configuram e ajustam a dualidade estrutural caras ao Capital. O projeto de educação daqueles que são os detentores dos meios de produção é mais rico em sentido do que aquele que serve aos vendedores da própria força de trabalho. O repertório cultural disponível para os detentores dos meios de produção é possibilitado pelo empobrecimento da classe que vive do trabalho, estabelecendo um processo de concentração e centralização do Capital, no qual os capitalistas se apropriam de uma parcela significativa do produto do trabalho da classe que não possui os meios de produção (MARX, 2013).

Entretanto, Schultz (1973) caminhou com sua tese sem atentar para a crítica da economia capitalista e afirmou que:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de Capital, que esse Capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que tem-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o Capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico (SCHULTZ, 1973, p. 31).

Na tentativa de "flexibilizar" o conceito de Capital, Schultz iguala o detentor da força de trabalho à uma mercadoria, visto que como elemento fundamental do Capital, "a circulação de mercadorias é o ponto de partida do Capital. Produção de mercadorias e circulação desenvolvida de mercadorias – o comércio – formam os pressupostos históricos a partir dos quais o Capital emerge". (MARX, 2013, p. 223).

Para avançar em seu processo de mercantilização do proprietário da força de trabalho, o autor desvia-se das discussões éticas e morais, mesmo afirmando que "consequentemente, tratar os seres humanos como riqueza que pode ser ampliada por investimento é um ato contrário a valores fundamente arraigados". (SCHULTZ, 1973, p. 33). A falta de uma profunda discussão sobre a ética da

construção do conceito não impediu a formulação e propagação da Teoria do Capital Humano, sendo definida pelo:

[...]o investimento nos assuntos escolares, no treinamento realizado no trabalho, na saúde, na informação de emprego e na migração possibilitam a produtividade de valor de capacidades adquiridas do homem, em levarem ao desenvolvimento de medidas de mudanças na qualidade do trabalho que podem ser quantificadas.<sup>6</sup>

O autor complementa ainda:

[...] algumas das atividades mais importantes que fazem avançar as capacidades humanas. Concentrar-me-ei em cinco categorias de maior importância: (1) recursos relativos à saúde e serviços, concebidos de maneira ampla de modo a incluir todos os gastos que afetam a expectativa de vida, o vigor e a capacidade de resistência, e o vigor e a vitalidade de um povo; (2) treinamento realizado no local do emprego, incluindo-se os aprendizados à velha maneira organizados pelas firmas; (3) educação formalmente organizada nos níveis elementar, secundário e de maior elevação; (4) programas de estudos para os adultos que não se acham organizados em firmas, incluindo-se os programas de extensão, notadamente no campo da agricultura; e (5) migração de indivíduos e de famílias, para adaptar-se às condições flutuantes de oportunidades de empregos.<sup>7</sup>

Schultz (1973) reconhece que o investimento em Capital Humano é uma responsabilidade que deve ser assumida, em primeira instância, pelo Estado. Entretanto, ao apontar que a acumulação se constitui em ganho para o detentor e este é por natureza intransferível, o pesquisador fundamenta a sua defesa para o conceito de Capital Humano, sendo essa:

A característica distintiva do Capital Humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é Capital porque é **uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o Capital Humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido.** Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do Capital Humano que possui.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Idem, p. 26.

<sup>7</sup> Idem, p. 42-43.

<sup>8</sup> Idem, p. 53. Grifo meu.



O autor complementa sua formulação, afirmando que o investimento em educação se caracteriza em investimento em capital, de forma que o investimento racional em educação garante os possíveis rendimentos futuros ou, simplesmente, da satisfação de necessidade iminentes. Assim afirma:

Permita-se-me não fazer mais do que reafirmar os efeitos da educação sobre o consumo e os rendimentos. O componente de consumo da educação é destinado ou ao consumo habitual, satisfazendo o bem-estar do consumidor no momento presente, como o que se refere à alimentação, ou então é destinado ao consumo futuro, como uma aquisição de habitações. A educação também pode fazer progredir as características das pessoas e, desta forma, incrementar os seus futuros rendimentos. O investimento formado pela educação é, por conseguinte, composto de duas partes: de um consumo futuro e de um componente de futuros rendimentos (SCHULTZ, 1978, p. 57).

O movimento da construção retórica da Teoria do Capital Humano funda-se na razão instrumental para, gradativamente, transferir a responsabilidade do investimento em educação da esfera pública para a esfera privada, localizada no indivíduo detentor e beneficiário desse Capital Humano. Os estudos de Schultz, convenientemente, mostraram que a concentração de uma população educada tende a elevar os índices de produtividade e crescimento de determinada área.

Em contrapartida, aponta que os maiores beneficiados são os próprios detentores de “Capital Humano”, que por uma flexibilização, mais uma vez conveniente, chama-os de capitalistas. Diz Schultz (1973, p. 35): “Os trabalhadores transformam-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico”.

Intitular trabalhadores, possuidores de variados e distintos repertórios laborais ou de saberes diversos de capitalistas é um forte elemento discursivo que visa confusão na percepção de Isonomia da classe trabalhadora, seguida do fortalecimento das castas laborais.

Entretanto, o que mais marca a Teoria do Capital Humano é o esquema mental que favorece uma teoria motivacional de base calculista<sup>9</sup>. O apego em um resultado esperado a partir de uma ação instrumental, vincula-se com a relação causa-efeito da ciência positivista. A lógica de investimento em

---

<sup>9</sup> Ver: Teoria da Expectância, de Victor Vroom (1964).

educação com a esperança de um retorno financeiro favorável transforma o processo educacional em um cassino de vocações que poderão ou não ser rentáveis para seus investidores (apostadores).

Sendo assim, a economia da educação capitalista encontra na educação e em suas instituições uma forma de reproduzir as ações que serão úteis na sociedade capitalista, principalmente aquelas que relacionarem-se à expectativa de resultados para cada ação. A conformidade social passa a ser uma exigência e uma responsabilidade individual que segundo Bowles e Gintis (2014):

La teoría del Capital Humano, como el resto de la teoría económica neoclásica sitúa, en definitiva, las fuentes de la felicidad y la miseria humana en una interacción de carácter humano (preferencias y "capacidades") con la propia naturaleza (tecnología y recursos). Este entramado proporciona una elegante apología para casi todas las pautas de opresión o desigualdad (en el capitalismo, en el socialismo de estado o en cualquier otro sistema), pues en definitiva atribuye los males sociales o personales a los fallos de los individuos o a las necesidades técnicas inevitables de la producción. Proporciona, en suma, una buena ideología para la defensa del *statu quo* (BOWLES; GINTIS, 2014, p. 228).

Desta forma, reduz-se aquela proposta inicial, de que a Teoria do Capital Humano seria uma explicação para o desenvolvimento econômico de empresas, regiões e países, para se configurar enquanto um elemento discursivo da ideologia capitalista que visa responsabilizar o indivíduo pelas mazelas produzidas no processo de exploração que marca o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

O reducionismo na análise do desenvolvimento torna-se elemento estruturante para o processo de fragmentação resultante da propagação e implementação das bases nas quais a teoria se sustenta. Educação escolar, com fim e uso racionalizados, tornou-se critério diferenciador e, por conseguinte, fragmentador da classe trabalhadora.

## **2.2 Fragmentação da classe trabalhadora: o safari do Capital**

Samuel Bowles e Herbert Gintis (2014) afirmam que a Teoria do Capital Humano é a mais recente e talvez a última estratégia de eliminação do conceito

de classe enquanto conceito econômico central. Estes autores atentam com essa afirmação para o potencial poder de fragmentação das “classes trabalhadoras”.

Para assegurar o crescimento estável, marca principal dos anos de ouro do capitalismo (1950-1970), os Estados-nação precisavam garantir certo consenso e políticas de seguridade social e assim garantir a urgente necessidade de organização do Capital durante o período pós-guerra e atenuar as tensões geopolíticas da época do mundo bipartido entre o bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos da América, e o bloco soviético, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Dentro desse contexto, a Economia da Educação ganhou espaço enquanto disciplina por meio da elaboração da Teoria do Capital Humano. Pires (2005) mostra que para os economistas da educação havia correlação positiva entre uma população escolarizada e crescimento econômico, desde que os princípios de eficiência e eficácia fossem aplicados às formulações das políticas educacionais. Desta forma, o investimento em Capital Humano seria condição para crescimento econômico e que o Estado de bem-estar deveria propiciar as condições necessárias. Neste contexto, a Teoria do Capital Humano encontra solo propício para seu desenvolvimento e aplicação.

Nota-se que a preocupação àquela altura era a reconstituição do mercado consumidor e a constituição de uma nova classe média que pudesse servir de exército de industrial de reserva. Essa reconstituição está ligada aos efeitos da Segunda Guerra Mundial, principalmente nos países centrais do capitalismo europeu e no Japão. Parcelas significativas dos jovens do sexo masculino foram mortos em combate, sendo preciso formar os mais jovens para assumirem cargos de maior nível de especialização.

De fato, a formação da classe trabalhadora foi conduzida pelo Estado de bem-estar na tentativa de recomposição do quadro de trabalhadores para a indústria e outros setores de maior complexidade. Schultz (1973) aponta que a formação de Capital Humano será útil para o desenvolvimento da indústria, somada à evolução tecnológica advinda do sistema educacional, que, para ele, seria o maior empregador do Capital Humano formado neste mesmo sistema.

Entretanto, o perfil dos trabalhadores citados como mais especializados enquadram-se médicos, advogados, administradores e engenheiros. Profissões

necessárias para a gerência dos trabalhadores menos especializados, ou seja, o sistema estava mais disposto a formar os administradores e operadores do sistema, consolidando uma determinada tipologia de classe média, ao invés de ampliar a formação dos filhos da classe trabalhadora. Vê-se, aqui, a dualidade da educação na formação dos estamentos sociais. Ensino propedêutico para a classe alta e média e ensino profissionalizante para a classe trabalhadora. Esta formação dual se deu a contento e, apesar de desigual, possibilitou maior valorização do trabalho que, ao estar organizado, possibilitou o associativismo dos trabalhadores em torno dos sindicatos. Então, retomando o pensamento de Harvey (2012), a formação e a seguridade social foram umas das responsáveis pelo desgaste da política de bem-estar.

Após mais de trinta anos de estabilidade consentida, os anos de 1970 iniciam-se motivados por outros ânimos. O alto custo da formação do trabalhador somou-se à percepção de um próspero negócio. Podia-se responsabilizar o próprio trabalhador por sua formação. Podia-se, também, pregar que esta é a sociedade de livre mercado, livre empreendimento. Todos podem ascender ou fracassar, mas isso se daria por mérito próprio e não pela falta ou excesso de um Estado paternalista.

Assim, houve a ressignificação do arcabouço teórico da Teoria do Capital Humano. Davenport (1999 apud PIRES, 2005, p. 77) afirma que: “Está na hora de pensar nos empregados não como Capital Humano, mas como proprietários e investidores de Capital Humano”. Este discurso é rico no campo simbólico, mas principalmente eivado pela ideologia dominante.

A comparação a um acionista traz ao jovem trabalhador a sensação de valorização, de fazer parte do sucesso da empresa, ser responsável pelo destino da organização e, especialmente, por seu destino. Entretanto, sob a vigência do neoliberalismo, os laços que uniam empresa e trabalhador se tornaram “flexíveis”. Com a assertiva, Davenport não queria que o jovem e motivado trabalhador tivesse a importância de um acionista, pelo contrário.

A tentativa discursiva estava vinculada ao crescente desemprego estrutural iniciado no final da década 1970 e que arrasou aquela que ficou conhecida como a década perdida, 1980. Chamar de acionista, em tese, significaria que aquele poderia evadir-se ao menor sinal de desvalorização ou crise, mas que na realidade reafirmava a meritocracia enquanto doutrina, mas

uma meritocracia que apenas valorizava o fracasso do empregado. A condição de desemprego estava relacionada à incompetência e/ou despreparo do trabalhador frente ao cargo e não à incapacidade gerencial dos executivos, nem à ganância dos acionistas, muito menos ao enxugamento das estruturas produtivas das firmas e fábricas. Fidalgo (2012) aponta que este discurso transfere a responsabilidade sobre a oferta de novas vagas ou a manutenção das antigas ao nível de instrução do operariado local. As empresas, assim, eximiam-se da responsabilidade de investimentos que possibilitassem a abertura de novas vagas de trabalho

O fator de diferenciação no contexto da Teoria do Capital Humano é o investimento a qual cada trabalhador pode fazer em seu próprio Capital Humano, potencializá-lo e, enfim, lucrar com este. Isto representa uma tendência que reforça o aparato discursivo que foca em fatores que são produtos da dinâmica do capitalismo e os torna produtores. Como afirmam Bowles e Gintis (2014, p. 221): *“La teoría del Capital Humano es una expresión de esta tendencia: ahora todos los trabajadores — a los teóricos del Capital Humano les gusta señalarlo — son capitalistas”*.

As nomenclaturas “capitalista” ou “acionista”, mesmo servindo a leituras de contextos econômicos distintos, possuem caráter destrutivo para as “classes trabalhadoras”, pois agem como elemento catalizador para o processo de fragmentação do qual um trabalhador não consegue mais se enxergar enquanto um explorado, mas se vê enquanto um proprietário de um Capital raro, ou nem tanto, e aquele outro trabalhador a sua direita é visto por ele como um concorrente, uma ameaça.

Richard Sennett (2009) destaca que a fase de maior nebulosidade para a compreensão das “classes trabalhadoras” sobre o processo de fragmentação da identidade de classe foi no período de implementação do modelo flexível de produção, sendo que neste as carreiras sólidas dos anos de ouro do capitalismo ocidental foram trocadas por trabalhadores polivalentes que não conseguiam vislumbrar na atividade laboral exercida, um elemento de identidade, pois muitas vezes não compreendiam nem o próprio trabalho de forma concreta.

Nota-se que duas noções advindas da Teoria do Capital Humano colaboram de forma estratégica para o processo de distanciamento identitário da classe trabalhadora. As noções de empreendedorismo e empregabilidade agem

como elementos de estranhamento que minam a coesão da classe trabalhadora, pois possuem bases confusas para o pronto entendimento de seus desdobramentos na sociabilidade capitalista, mas suas polissemias são, de fato, intencionais. Ao distanciar o trabalhador do significado concreto, os intelectuais do capitalismo possibilitam múltiplas conotações particulares para os desdobramentos práticos da noção em questão. Desta forma, é preciso entender o empreendedorismo e a empregabilidade em seus fundamentos e desdobramentos para a classe trabalhadora.

Em meados da década de 1980, Peter Drucker (1986) anunciava o surgimento de uma nova sociedade baseada na articulação científica da iniciativa como força motriz de inovação e geração de oportunidades econômicas. Tal sociedade nasceria sob o domínio da alta tecnologia, mas segundo o Pai da Administração, não necessitaria desta para a abertura de novos postos de trabalho que o mesmo avanço tecnológico paradoxalmente ajudou a fechar nas indústrias.

A sociedade empreendedora é uma sociabilidade que foi construída em um processo de incertezas advindos do período de transição entre o Estado do bem-estar e a acessão do neoliberalismo, somado ao período de crise que capitalismo global enfrentou com a crise do petróleo da década de 1970. Drucker (1986, p. 19-20) afirma que: “Com certeza, o surgimento da economia empreendedora é um evento tanto cultural e psicológico, quanto econômico ou tecnológico”.

Ou seja, a sociedade empreendedora de Drucker (1986) foi uma reconstrução simbólica frente ao considerável grau de incerteza econômica vivenciado nos países anglo-saxões. A característica fundamental desse processo de ressignificação foi a implantação de uma administração dita empreendedora que encorajasse aos trabalhadores redundantes, aqueles que viviam centrados em uma única rotina laboral, a estarem dispostos a correrem riscos em outras áreas, carreiras ou até mesmo em um negócio próprio.

Neste sentido, entende-se que a cultura empreendedora é por si decorrente prática da Teoria do Capital Humano pois, segundo Drucker (1986) o conhecimento passou a ter uma validade e que posterior a essa precisaria ser substituído por um mais atual e adequado às novas demandas. O autor afirma:

A suposição correta é que o que os indivíduos aprenderam por volta dos vinte e um anos de idade começará a ficar obsoleto de cinco a dez anos mais tarde terá que ser substituído – ou, pelo menos, renovado – por novo aprendizado, novas habilidades, novo conhecimento (DRUCKER, 1986, p. 354).

Na sociabilidade da sociedade empreendedora, a ação intencionada é direcionada para a coleção de repertórios úteis ao desenvolvimento do sistema capitalista. Drucker (1986) versa que até mesmo o sistema educacional deve ser modificado para atender à necessidade de formação continuada que estava por vir e se confirmou anos depois. O autor indicava que as organizações educacionais deveriam preparar novos “produtos” que seriam consumidos por profissionais que quisessem se manter atualizados em suas áreas ou até mesmo oferecendo a oportunidade de troca de área de atuação profissional. Sylvio Costa oferece uma síntese da generalização e aceitação do pensamento de Peter Drucker sobre a formação para o trabalho. Costa afirma que:

O indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, num indivíduo-microempresa: Você S/A. E é justamente por isso que a economia, desde então, já não mais se resume à preocupação com a lógica histórica de processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular Capital Humano (COSTA, 2009, p. 177).

A mudança cultural apontada por Drucker e gerada pela assimilação dos fundamentos práticos da Teoria do Capital Humano, remete para a noção de empreendedorismo. O autor não conseguiu estabelecer um conceito claro, sem desarticulá-lo do conceito de inovação. Entretanto, nota-se que a noção de empreendedorismo está ligada à iniciativa de ação. Aquele primeiro movimento que altera a inércia e tende a reconfigurar a atual até uma situação desejada.

Mariano e Mayer (2011) mostraram que o empreendedorismo é uma noção em transformação, essas transformações se deram por mudanças tecnológicas na expansão do capitalismo moderno. As autoras apresentam três momentos históricos e suas acepções sobre a atividade empreendedora.

Primeiro elas mostram que durante a Revolução Industrial, a noção de empreendedorismo estava ligada ao risco de tomar iniciativa em uma área ainda não explorada comercialmente, seja por dificuldade tecnológica ou pelo não desenvolvimento do mercado consumidor que absorvesse o novo produto. Aqui,

o empreendedor se diferenciava do investidor, uma vez que o primeiro era o agente de iniciativa inovadora.

Mariano e Mayer (2011) caracterizam o fordismo como segundo período que ressignificou a atividade empreendedora. Neste período, a figura do empreendedor estava estritamente vinculada à inovação no interior das grandes corporações e era responsável pela expansão das atividades comerciais da mesma.

Já o terceiro e último período está vinculado à ascensão da tecnologia da informação e, segundo as autoras, favorece o surgimento de redes colaborativas de empreendedores. Aqui nesta fase, Mariano e Mayer (2011) destacam o empreendedor social que é um agente de transformação que não estaria vinculado apenas à transformação dos negócios capitalistas, mas em transformações na sociabilidade do capitalismo. Considera-se que nem sempre este tipo de empreendedor está vinculado à superação do capitalismo por ser uma representação da arena de disputas que se configura em uma sociedade cindida em classes. O empreendedor social pode tanto aperfeiçoar o capitalismo quanto ajudar a questionar o processo de exploração.

De acordo com as delimitações de Drucker (1986), Costa (2009) e Mariano e Mayer (2011) entende-se que a noção de empreendedorismo está conectada à iniciativa. Logo, o empreendedor é o agente da ação que transforma, sendo que nos dias atuais existem vias empreendedoras de aperfeiçoamento ou contestação do sistema capitalista.

Entretanto, a noção usual de empreendedorismo está vinculada à ação instrumental. Aquele que age de forma a aprimorar-se para potencializar o seu impacto sobre a produção da organização a qual emprega seu Capital Humano. Esta acepção reforça a noção de investimento no acúmulo, o que leva o indivíduo erroneamente a acreditar que ele é um sócio do grande Capital. Costa (2011) versa sobre isso:

O novo empreendedor já não pode mais ser caracterizado com um passivo na contabilidade das grandes empresas e corporações; na verdade, há quem diga ele já não é mais nem mesmo um ativo, senão um investidor, uma espécie de sócio que investe na empresa em que trabalha o seu Capital Humano (COSTA, 2009, p. 181).



Este impulso em se tornar um ativo ou um investidor ajudou a estruturar um microssistema educacional vinculado ao empreendedorismo. Desta forma, a Teoria do Capital Humano e o empreendedorismo se determinam mutuamente rearranjando a cultura educacional em espaços escolares e não escolares. O investimento em uma competência empreendedora passou a ser um componente curricular em cursos de graduação de nível superior e posteriormente, foi transposto para a educação básica.

Fernando Dolabela, considerado o Pai do Ensino de Empreendedorismo no Brasil, descreve que a intenção é propiciar uma mudança de cultura a partir da educação básica, pois só assim seria possível uma sociedade empreendedora. O autor afirma sua posição da seguinte forma:

Não é que minha orientação tenha mudado. É que percebi que, além da universidade, além de trabalhar com estudantes universitários, é essencial que se trabalhe em todos os âmbitos, em todos os níveis de educação. Há formas de empreendedorismo que concentram renda, conhecimento e poder. Essas formas não são adequadas ao Brasil. Temos que ter atividades econômicas que incluam, e não que excluam a população. Nosso problema não é apenas gerar renda, aumentar o PIB. Nosso problema é de exclusão social, de falta de geração de qualidade de vida, enfim, do que se chama de um não-desenvolvimento sustentável. Essa proposta que hoje me fascina, e que se tornou a essência de meu trabalho, é o empreendedorismo voltado ao desenvolvimento sustentado local. Então, entre 1999 e 2002, com um grupo de educadores e com o apoio da ONG Visão Mundial, desenvolvi um projeto que era um sonho antigo meu: uma metodologia de ensino do empreendedorismo para a educação básica. Batizei essa metodologia de “Pedagogia Empreendedora” (DOLABELA, 2004, p. 128).

Nota-se aqui um elemento do discurso sobre o empreendedorismo que é recorrente entre os defensores e propagandistas, pois tendem a afirmar que a atividade empreendedora é a resposta para a dinâmica desigual de desenvolvimento do modo de produção capitalista e reforçam que este é suficiente para equilibrar o processo de centralização e concentração do Capital no qual se sustenta o modo de produção vigente.

Porém, na construção da noção de empreendedorismo a relação sobre o desenvolvimento de uma sociedade fica pendente na tipologia de empreendedores que esta mesma sociedade possui entre seus cidadãos. Ou seja, é o indivíduo o responsável pelo grau de desenvolvimento alcançado

historicamente e não a complexa dinâmica de relações de produção desenvolvidas interna e externamente.

Assim, a noção assenta sobre uma mudança cultural que concede um protagonismo indevido à classe trabalhadora e a responsabiliza pelo sucesso de uma empresa, comunidade ou até mesmo nação. Dolabela (2004) afirma que é preciso uma mudança cultural que faça que esse processo de responsabilização seja aceito pelos trabalhadores. Inclusive, o autor postula uma disciplina que potencializa o comportamento empreendedor, a Pedagogia Empreendedora.

A Pedagogia Empreendedora e o empreendedorismo que eu defendo, que eu pratico, é aquele que pode provocar a mudança cultural. Estamos falando de mudança, e não de transferência de um conteúdo cognitivo convencional. Estamos falando de uma nova forma de relacionamento entre as pessoas porque é esse relacionamento que estimula ou inibe a capacidade empreendedora. Um relacionamento fortemente hierarquizado, autocrático, tende a destruir a capacidade empreendedora. Já um relacionamento democrático, em rede, onde todos têm a mesma autonomia, têm o poder de influenciar seu próprio futuro e o de sua comunidade; tende a disseminar o empreendedorismo (DOLABELA, 2004, p. 128).

Dolabela (2004) repete o mesmo que já foi defendido por Drucker (1986) ao conferir ao empreendedorismo um papel maior que de fato consegue exercer, mas que na verdade transfere a expectativa de sucesso para o indivíduo que é visto enquanto investidor em Capital Humano. Responsabilizar comunidades pobres por sua pobreza, afirmando que é por falta de coesão ou iniciativa dos mesmos, beira o sadismo. Dolabela afirma que o que acontece no Brasil não é um processo determinado historicamente, mas sim fruto do desperdício de Capital Humano. O autor afirma:

Em cada localidade, por mais pobre que seja, há conhecimento, há riqueza. Essa riqueza está nas pessoas, na forma de tradições locais que não são valorizadas ou não são conhecidas. Temos visto, através do contato com essas pessoas, que essas comunidades e essas pessoas são capazes de produzir processos de geração de autossuficiência. Pobreza não é ausência de renda. Pobreza é a incapacidade de um ser humano utilizar seu potencial para desenvolver-se. Como isso acontece? Desperdiçando sua própria energia, seus próprios recursos, seu Capital Humano e social (DOLABELLA, 2004, p. 129).

Analisando que hoje no Brasil o trabalho informal é o maior gerador de renda e constata-se, na prática, que é um dos maiores países empreendedores do mundo<sup>10</sup>. Entretanto, a noção de empreendedorismo está vinculada à formalização do empreendimento nos padrões burocráticos mínimos aceitos pelo capitalismo internacional, aquilo que não pode ser controlado pelas organizações supranacionais que delimitam o comércio está fora de ser considerado empreendimento. Estabelece-se uma barreira de exclusão que aumenta a sensação de fracasso que sentem boa parte dos trabalhadores que não alcançam o sucesso propagado pela mídia empreendedora.

Alan Ehrenberg (2010), ao estudar que o empreendedorismo na França foi divulgado a partir da associação com figuras de notável sucesso nos esportes, fez que se criasse, segundo o pesquisador, um culto à performance. Esse elemento heróico associado à figura do empreendedor não é algo recente, mas representa um componente que induz que todo empreendedor é antes de tudo um desbravador, um realizador.

Desta forma, retorna-se ao processo fragmentador operacionalizado pela Teoria do Capital Humano, que ao tratar todos os indivíduos como investidores e, assim, concorrentes, isola cada sujeito na sua própria expectativa de sucesso. Wood Junior e Paula (2010) afirmam que:

O indivíduo S.A., um ser combativo, flexível e perfeccionista, reflete o espírito da época. A busca do sucesso é um poderoso organizador do comportamento humano, pois redefine o senso de orientação e estabelece referenciais que reconstituem a sensação de segurança e conforto psicológico diante de um mundo adverso e fragmentado. (WOOD JUNIOR; PAULA, 2010, p. 202).

Essa construção de um indivíduo comum, mas que faz aquilo que é preciso para obter o sucesso é o fator que produz maior fragmentação na classe trabalhadora, como também a leva ao adoecimento. Portanto, a noção de empreendedorismo funciona como um elemento de enfraquecimento das

---

<sup>10</sup> Cerca de um terço da população ocupada no Brasil está alocada na economia informal. São aproximadamente 34 milhões de pessoas que não estão cobertas pela rede de proteção da seguridade social. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/informalidade-a-cara-da-crise-no-brasil/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

relações fazendo “o indivíduo S.A. pode perder contato com a realidade e com os outros” (WOOD JUNIOR; PAULA, 2010, p. 202).

Do mesmo lado que opera a noção de empreendedorismo, situa-se a empregabilidade ao estabelecer medidas de projeção ao processo formativo. Tentar ser atrativo ao mercado de trabalho por seu repertório de competências e habilidades laborais é o desejo de significativa parcela dos jovens da classe trabalhadora, além de tentarem desenvolver traços de atitude que os caracterize enquanto empreendedores, os jovens tentam tornar-se empregáveis.

Peter Drucker (1986), ao falar sobre as novas características da sociedade empreendedora, indicou que os conhecimentos teriam prazo de validade e que logo deveriam ser substituídos por outros mais recentes e aplicáveis ao novo contexto de uma sociedade em intensa mudança. Com o passar do tempo, esta derivação da Teoria do Capital Humano ganhou o nome de empregabilidade.

Entende-se a noção de empregabilidade como um reflexo bancário da Teoria do Capital Humano, onde quanto mais conhecimentos acumulados mais tem-se repertórios para continuar, em tese, empregados ou com mais possibilidade de encontrarmos uma posição no mercado de trabalho. Balassiano, Seabra e Lemos (2005) delimitam a noção de empregabilidade da seguinte forma:

A empregabilidade vem sendo diretamente associada à questão da qualificação profissional, sendo esta representada por um conjunto de atributos que incluem aspectos relativos à educação formal, à capacidade de aprender permanentemente, de empreender, além de um conjunto de atitudes como iniciativa, autonomia e versatilidade. Esses atributos garantiriam aos trabalhadores a decantada empregabilidade, isto é, a capacidade de permanecer no mercado de trabalho. (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005, p. 35-36).

Ou seja, possuir empregabilidade é reunir em uma formação o maior número de habilidades e competências que tornem o trabalhador mais flexível às exigências do mercado de trabalho. Portanto, diferenciar-se é o lema para aumentar a empregabilidade. Lucília Machado (1998) entende o processo de diferenciação como algo que é parte de uma cultura imposta pelo próprio sistema capitalista.

Dentro deste contexto de diferenciação social, o indivíduo é induzido a se diferenciar; a demarcar sua competência especial, a se colocar nas relações mercantis de compra e venda da força de trabalho como uma mercadoria que vale a pena ser negociada e valorizada (MACHADO,1998, p. 26).

Portanto, como derivada da Teoria do Capital Humano, a noção de empregabilidade busca centrar-se no indivíduo para construir um nexos explicativo para sua teoria de desenvolvimento e reprodução do Capital. A pesquisadora segue afirmando que a construção de uma retórica que foca no carisma e na individualidade é condição fundamental para o desenvolvimento de uma noção de empregabilidade adequada ao processo de exploração vigente.

Na formação do pensamento liberal burguês, ocupa um lugar central, como parte da ideologia carismática, o preceito de que a posição dos indivíduos no mercado de trabalho é imediatamente definida pelos seus méritos individuais para os quais seriam determinantes a qualidade de seus atributos, a gama de seus conhecimentos e a eficácia real de suas capacidades pessoais. [...]. Esta ideologia aparece, hoje, consubstanciada no discurso da empregabilidade e da competência (MACHADO,1998, p. 19).

Ao transferir para a esfera individual o fardo do desenvolvimento nacional, constrói-se elementos de uma economia de educação que indica que a falta do desenvolvimento econômico no Brasil está situada na precariedade da formação do trabalhador, reforçando o culto à performance individual. Machado (1998) afirma que “o culto da competência é carismático, é a apologia do poder individual, mediante o qual os produtos da atividade humana aparecem como mágicas, pois se apresentam independentes das relações sociais” (MACHADO,1998, p. 20).

Portanto, ao separar a situação atual de processos social e historicamente construídos, a noção de empregabilidade reforça a ideia que basta se investir maciçamente em educação que poderemos reverter o quadro de desigualdade social que se arrasta desde a chegada dos primeiros portugueses no Brasil. Rodrigues (1997) mostra que com a Lei nº. 5.692/1971, que reformou o ensino no Brasil e tornou a profissionalização compulsória no segundo grau, havia a ideia de que o Brasil não precisava de bacharéis ou licenciados, mas precisava de técnicos para impulsionar a fase final da industrialização por substituição de importações posta em prática desde 1930.

A iniciativa da reforma falhou e indicou que não é apenas a quantidade de técnicos disponível no mercado de trabalho que potencializa o crescimento econômico. Um dos principais elementos que sustentam a retórica da Teoria do Capital Humano é que o investimento maciço em educação e seguridade social impulsionaria o crescimento econômico. Desta feita, entende-se que esse fundamento não é tão sólido quanto parece. Sobre isso, Balassiano, Seabra e Lemos (2005) dissertam que:

Apesar de estar no centro das discussões, pressupostos da teoria do Capital Humano vêm sendo pouco explorados em termos analíticos, pois são insuficientes os estudos capazes de apresentar evidências empíricas que comprovem ou contestem a crença de que a educação formal aumenta os rendimentos individuais. O mesmo ocorre em relação à ideia de que investimentos nessa área potencializam as chances de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005, p. 32).

Sem sustentação empírica, a Teoria do Capital Humano ajudou a sedimentar a noção de empregabilidade através de boa-fé da comunidade científica ou, até mesmo, desleixo, sendo que a noção de empregabilidade se sustentou sobre:

A premissa de que o Capital educacional do trabalhador garantiria empregos de melhor qualidade e remuneração fundamenta a valorização crescente que a categoria empregabilidade vem recebendo nos últimos anos. (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005, p. 35).

Porém, não houve a fundamentação desta premissa através de dados empíricos. Por isso, Balassiano, Seabra e Lemos estruturaram um estudo que foi composto por um banco de dados com recorte temporal de 120 meses, agrupando as variáveis, tais como escolaridade, idade, salário e empregabilidade para tentar estabelecer relações que justificassem a Teoria do Capital Humano e validassem a noção de empregabilidade como elementos explicativos de uma teoria do desenvolvimento que se fundamenta no acúmulo/nível educacional. Os pesquisadores chegaram a seguinte conclusão:

Sem desprezar a importância de investimentos na educação dos trabalhadores, não se pode, com base nos dados analisados, afirmar que o investimento em educação formal tem impacto significativo no

questo empregabilidade. **Em outros termos, é possível afirmar que indivíduos com mais escolaridade não são, necessariamente, mais empregáveis.**

Ainda quanto ao impacto da escolaridade na empregabilidade dos trabalhadores, deve ser ressaltada a constatação de que **o aumento do salário tem efeito negativo na empregabilidade dos indivíduos**, fazendo com que a combinação escolaridade/salários elevados resulte em menos empregabilidade. (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005, p. 49. Grifo meu).

Destaca-se que tanto a idade quanto a escolaridade foram favoráveis ao aumento da empregabilidade. Entretanto, pelos dados apresentados, a empregabilidade é mais reforçada pela idade do trabalhador. Quanto menor a idade mais empregabilidade o trabalhador possui. A escolaridade apresenta relevância para os ganhos salariais, por outro lado, quanto maior o salário recebido menor é a empregabilidade do trabalhador. Portanto, a Teoria do Capital Humano e a noção de empregabilidade como sua derivada não respondem em totalidade por seus pressupostos teóricos.

Em outro estudo que buscou validar a Teoria do Capital Humano e a noção de empregabilidade, Lemos, Dubeux e Pinto (2009) analisaram a inserção no mercado de trabalho de 98 egressos do curso de Administração de uma renomada Instituição de Ensino Superior. Como pano de fundo para a análise sobre a mobilidade social, os autores utilizaram a premissa de Pierre Bourdieu que afirmava que os membros das classes mais abastadas tinham mais facilidade em se inserirem no mercado de trabalho e conseguirem melhores postos.

O estudo de Lemos, Dubeux e Pinto (2009) revelou, apoiado em Pierre Bourdieu, que a tendência descrita pelo pesquisador francês se replicava no contexto brasileiro, mostrando que mesmo defendendo um culto à performance, a Teoria do Capital Humano e a noção empregabilidade derivada desta, servem de pano de fundo para o processo de centralização e concentração do Capital em curso no modo de produção vigente.

Portanto, ao instalar a meritocracia como divisor, a noção de empregabilidade está na prática potencializando a fragmentação da classe trabalhadora. Ao fortalecer o processo de disputa fundamentado na coleção de uma maior quantidade de repertórios, a noção de empregabilidade amplia o processo de diferenciação, minando o sentimento de pertencimento do sujeito enquanto classe trabalhadora.

Desta forma, a Teoria do Capital Humano colaborou para a fragmentação da identidade da classe trabalhadora ao transformar cada um dos trabalhadores em “capitalistas” em disputa no mercado, que nesse caso era o mercado de trabalho, onde todos aqueles que se encontravam em situação semelhante eram vistos com desconfiança e, não mais, como sentimento de empatia. A figura do trabalhador empreendedor ou investidor retirava o fardo da diminuição dos postos de emprego das costas da reestruturação produtiva, consequência da crise estrutural do Capital, e o transferia para a qualificação do profissional que cada indivíduo possuía, ou seja, seu nível de empregabilidade.

Ainda sobre a fragmentação das “classes trabalhadoras”, Bowles e Gintis (2014) afirmam que:

Los atributos del trabajador, que son valorados por los empleados y que, por tanto, constituyen "Capital Humano", no se limitan a las cualificaciones técnicas y a las capacidades productivas abstractas. En concreto, los atributos de clasificación como la raza, el sexo, la edad, el origen étnico y las credenciales formales, considerados frecuentemente como irrelevantes dentro de la lógica de la producción capitalista, se usan para fragmentar a los trabajadores y reducir la formación potencial de coaliciones dentro de la empresa. Las "formas de autopresentación", para usar el término de Erving Goffman, como, por ejemplo, la forma de vestir, de hablar, el aspecto personal y el estilo de vida, el concepto de sí mismo y la identificación con el *status* pueden cumplir los mismos fines y al mismo tiempo garantizar una transmisión relativamente poco distorsionada de directrices hacia abajo y de información hacia arriba dentro de la escala de autoridad jerárquica de la empresa (BOWLES; GINTIS, 2014, p. 223).

Portanto, a fragmentação de classe não ocorre apenas entre empregados de empresas distintas, mas no próprio interior de uma mesma empresa. Os fatores socioeconômicos são utilizados para reforçar uma fragmentação interna que impedirá o processo de associação entre trabalhadores. Para reforçar a fragmentação interna, a partir do aparato discursivo da Teoria do Capital Humano, os capitalistas conseguem utilizar aqueles profissionais que são mais escolarizados e qualificados para justificar a estratificação hierárquica interna. Sobre isso, Bowles e Gintis (2014) afirmam que:

Una mano de obra muy cualificada no tiene por qué ser necesariamente una mano de obra rentable. Así, pues, el sistema educativo hace mucho más que producir Capital Humano. Segmenta a los trabajadores, impide la concienciación de la clase trabajadora y legitima la desigualdad económica al proporcionar un mecanismo



abierto, objetivo y ostensiblemente meritocrático para asignar los individuos a posiciones ocupacionales desiguales (BOWLES; GINTIS, 2014, p. 224).

O processo de fortalecimento da estratificação social a partir da escolarização, visto a partir da ótica de Bowles e Gintis, desvela a função da escola burguesa e o processo de escolarização das massas. Gaudêncio Frigotto (2011), ao analisar a escola burguesa, percebe que:

A noção de Capital Humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato da mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que só depende dele as escolhas que faz independente da classe ou grupo social a que pertence e, uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro (FRIGOTTO, 2011, p. 22).

Desta feita, a escola ocupa-se do papel de justificadora do *status quo* e disseminadora da Racionalidade Instrumental e do comportamento calculista oriundo desta. Ao agir de forma calculista, o trabalhador, formado neste meio de socialização e instrução para vida no mercado de trabalho da qual se transformou a escola, fixará as recompensas desejadas para cada esforço empreendido, mediando se valerá a energia dispendida ou não. Entretanto, este “capitalista” portador de Capital Humano tenderá a escolher as alternativas que mais se adequem às exigências do mercado.

Este movimento que a escola básica, sob influência da Teoria do Capital Humano executa, é, segundo Frigotto (2011, p. 29), “o ideário de ensinar o que serve ao mercado ou fazendo, pelas mãos, a cabeça do trabalhador<sup>11</sup> antes restrito ao adestramento profissional do Sistema S, tende a impor-se para à educação básica no seu conjunto.

Destarte, o trabalhador egresso da escola básica terá em sua formação um repertório com as respostas desejadas pelos seus futuros empregadores; no entanto esse mesmo repertório minará a consciência de classe, reforçando a lógica calculista que tende a levar o indivíduo ao isolamento, uma vez que

---

<sup>11</sup> Idem, 1983, p. 38.

reproduzirá as normativas das leis de concorrência do mercado capitalista em suas relações sociais.

Desta forma, a escola, que poderia ser vista e tomada como um ambiente de socialização ampla da cultura humana em sociedade, preparando o jovem para o pleno gozo da vida em sociedade, articulando as artes, as ciências e o trabalho enquanto princípio de uma educação integral, torna-se um ambiente de reprodução de convenções e etiquetas da sociedade capitalista, adestrando e docilizando o trabalhador para o não questionamento da estrutura e das injustiças inerentes da sociedade capitalista.

### **3 ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A DUALIDADE INSTRUMENTAL QUE SERVE AO CAPITAL**

O presente capítulo tem o objetivo de situar a discussão sobre o ensino médio como sendo uma etapa da educação básica que se vincula com a formação do indivíduo para a convivência em sociedade através da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Entretanto, entende-se que a escola do Capital é norteadada pela primazia da Racionalidade Instrumental, com um projeto educacional dual, no qual atende a classe trabalhadora perde a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e atende precariamente à formação para inserção no mundo do trabalho. A escola que integra ciência, cultura e tecnologia é reservada para a classe que detém os meios de produção e vive da mais-valia.

Portanto, a classe dominante, a exemplo dos engenheiros expostos por Kuenzer (2011), está distante da materialidade do trabalho, mas operam sobre ele vários mecanismos de controle que cercam o saber prático, inibindo a inovação que surge do saber tácito. É uma classe que é treinada para ter estranhamento com o trabalho manual ou com baixo nível de tecnologia embarcada.

Para tanto, e isto é uma das tarefas da pedagogia capitalista, é preciso negar o trabalho como a forma pela qual o homem produz o conhecimento, no conjunto das relações sociais, construindo-se a si mesmo e à História e sendo construído por ambas, enquanto apreende, compreende e transforma a natureza num processo de reflexão e ação, atividade intelectual e manual não se separam (KUENZER, 2011, p. 137).

Assim, o dualismo é estrutural ao Capital. Uma classe é treinada para exercer o controle sobre a produção e outra é treinada para ser controlada, separando-se o trabalho intelectual do manual. Sendo assim, o projeto educacional do Capital produz uma classe que vive do trabalho, mas não pensa sobre ele e uma classe que pensa o trabalho, mas não o vive.

Aqui se pensa em uma tríade teórica com os textos de Frigotto (2010a), Kuenzer (2011) e Ramos (2002), que desvelam o projeto de educação criado pelo Capital para inclusão no trabalho da classe trabalhadora.

Gaudêncio Frigotto (2010a), em “A produtividade da escola improdutiva”, apresenta que a Teoria do Capital Humano é componente ideológico que justifica através de um esquema racional de expectativa de resultados, a inserção e manutenção dos filhos da classe trabalhadora na escola capitalista. A promessa de um retorno representado por uma vida melhor é o que mobiliza os jovens e os pais a passarem por todos os ritos escolares que reproduzem a realidade da vida do mercado de trabalho capitalista, mas que não garantem aos estudantes formas autônomas de pensamento, transformando-os em seres que são improdutivos para si, mas úteis para o Capital.

O ajuste ao mecanismo de exploração é necessário ao Capital que muitas vezes forja um esquema que se passa por um modelo autônomo, mas que na verdade é uma forma de ajustar os comportamentos à necessidade das empresas capitalistas. Marise Ramos (2002), em “A Pedagogia das Competências”, mostra que a partir dos modelos de educação construtivistas que prometiam maior autonomia às crianças e jovens, eram em si um esquema de ajustamento de comportamentos para a vida no mercado de trabalho que precisava de profissionais com mais iniciativa, mas que não questionassem o processo de exploração proposto pelo Capital.

A Pedagogia das Competências se baseava em exercícios com fundo prático que buscavam a replicação da saída ótima para as cenas possíveis, gerando a prática sem o questionamento, sem o fundamento teórico necessário para ler as entrelinhas do processo de exploração. Algo similar ao que Kuenzer (2011) em “Pedagogia da Fábrica” apresenta quando mostra a estratificação do saber através da linha de produção. Neste estudo, uma das características mais marcantes foi a desvalorização do saber escolar no “chão de fábrica”. Havia um reforço por parte dos engenheiros para que os operários não se preocupassem com questões teóricas do trabalho, fato que incomodava os operários que muitas vezes tinham soluções mais facilmente adaptáveis aos problemas da linha de produção. O processo de desvalorização do saber tácito e da falta de incentivo, principalmente financeiro, para a necessidade de maior elaboração do saber escolar dos operários fez com que muitos deles apenas executassem as tarefas sem questionar.

Assim, apoiados nestes três pesquisadores, tem-se o projeto educacional para a classe trabalhadora que o Capital disponibiliza e que seguem, mais ou

menos, estas linhas: estude para ter um futuro melhor, seja proativo em seu trabalho, sempre fazendo o que for preciso, mas evite questionar os processos intrínsecos a este. Desta maneira, o ensino médio baseou-se na Teoria do Capital Humano, guiado por uma pedagogia das competências que fosse aplicável nas fábricas. Mas esse processo precisou ser muitas vezes reformado para atingir o ideal para o Capital.

Neste capítulo será abordado o processo de estruturação do ensino médio para atender às demandas do Capital, iniciando pelos processos de reformas pós promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, passando pela contrarreforma de 2016 e formalizada em forma de Lei em 16 de fevereiro de 2017. Segue-se com a necessidade epistemológica de superação a este processo de instrumentalização por qual passa o ensino público. O conceito de Escola Unitária será apresentado a seguir, como sendo o mais adequado para a emancipação da classe trabalhadora do processo de empobrecimento escolar que vive na perspectiva dualista da escola capitalista. Por fim, conclui-se com a perspectiva teórico-metodológica adotada para desenvolver as análises feitas nos Capítulos 4 e 5, onde serão construídos os fundamentos das Racionalidades Instrumental e Substantiva na concretização das categorias analíticas trabalhadas no Capítulo 5.

### **3.1 O Ensino médio instrumental**

Deve-se, tendo por princípio certa objetividade, resgatar a significação do ensino médio a partir da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A elaboração da supracitada Lei foi um intenso processo de disputa ideológica, devido o envolvimento de representantes dos mais diversos setores da sociedade brasileira e internacional. Desde os organismos internacionais, passando por industriais, pesquisadores do campo da educação até as organizações estudantis mostraram intenções e interesses conflitantes perante a elaboração do documento.

O processo do tensionamento na equalização de tantos interesses deu origem a um texto humanista em sentido amplo, deixando diversas lacunas que conferiam dubiedade ao texto em sua integralidade. Nosella (2011) percebe que a LDB foi o resultado de uma tentativa de superação do conflito de classes, mas que na realidade não sucedeu tal superação. Diz ele:

A nova LDB de 1996 buscou superar a contraposição entre a visão neoliberal e a popular, introduzindo a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem a vida política e produtiva. Naturalmente, quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática (NOSELLA, 2011, p.1056).

A tentativa de responder os interesses de classes antagônicas tirou o aspecto objetivo da legislação que, por muitas vezes, prende-se ao abstrato para delimitar seus fins. Exemplifica-se isso no ato de sua publicação, em que a LDB trazia em seu texto que um dos objetivos do ensino médio era “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Pode-se, aqui, discutir como se traçam estratégias que viabilizem uma formação cidadã e laboral. Entretanto, ao apresentar isso à comunidade, dificilmente será alcançado um consenso que possibilite o norte necessário para a definição das ações de uma política pública eficiente, pois até mesmo o termo eficiente será objeto de discussão. Em termos amplos, a LDB, tem além da materialização de um conflito de classe, uma proposta ilegível em termos objetivos. Nora Krawczyk (2014) alerta sobre a definição de um ensino médio, dizendo:

Contudo, não é uma tarefa fácil definir políticas para esse nível de ensino, em razão da falta de consenso sobre sua função social: é preciso criar condições institucionais e de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população e, principalmente, faz-se necessária uma cultura social democrática que tenha como princípio de qualidade a inclusão de todos os nossos jovens, numa relação significativa com a escola (KRAWCZYK, 2014, p. 23).

Portanto, para a definição de uma escola que potencialize um ensino médio atento à inclusão dos jovens em uma cultura democrática, é preciso ter o

esclarecimento do real papel da escola frente a sociedade. Neste ponto, retorna-se para o princípio que aponta que o projeto de sociedade construído, historicamente, definirá o projeto de escola posto em prática.

É importante observar o público que é atendido pela escola de nível médio, quando não sofre o processo de distorção idade-série, são jovens de 15 a 17 anos que constituem uma parcela da população que está às portas do mercado de trabalho ou da Universidade. Portanto, pode-se afirmar ou negar a dualidade educacional, que, segundo Nosella (2011), só foi negada quando a escola simplesmente excluiu todos aqueles que precisavam dela para o trabalho.

O mesmo autor mostra que a discussão sobre o ensino médio não se configura como ponto pacífico devido aos já citados múltiplos interesses sobre a escola e sobre o resultado de sua formação. Diz ele que:

Recentemente, o debate sobre o ensino médio se intensificou. Não se trata de um debate novo. Porém, nestes últimos anos, ganhou novo folego. O tema repercute inclusive nos meios de comunicação de massa. Há uma convicção generalizada de que, se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o ensino médio o é mais ainda. Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou a educação profissional (NOSELLA, 2011. p. 1052)

Mesmo com os diversos interesses postos sobre o ensino médio, o entendimento é de que estes interesses representam a materialização do projeto dual de sociedade que o capitalismo necessita para a sua reprodução. Absorver a mão de obra que pode ser formada pelo ensino médio, representa ao capitalista, por causa da rapidez da formação, a diminuição dos custos de produção. Marx (2010, p. 44) afirma que “por isso, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por trabalho, menores serão os custos da produção do operário, menor será o preço do seu trabalho, o seu salário”.

Portanto, para o Capital é importante que sua escola sustente o dualismo educacional e que possibilite a diferenciação entre a mão de obra formada no sistema de ensino com um todo, não apenas no ensino médio. Fragmentar a classe trabalhadora é função importante da escola. Construir uma noção instrumental sobre os frutos da escola para o indivíduo é fundamental para o

sócio-metabolismo do Capital. Marise Ramos (2010) aponta em duas passagens à vinculação do ensino médio com a reprodução do Capital, são elas:

Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação nenhuma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo –, mas seria, fundamentalmente, um projeto individual. (RAMOS, 2010, p. 47)

E,

A razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após a conclusão do ensino médio, ou após a conclusão do ensino superior. Essas possibilidades determinavam o momento do ingresso no mercado e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho<sup>12</sup>.

Com estes dois excertos, ressaltam-se dois processos que são objetos da dualidade estrutural do Capital. O primeiro se vincula à fragmentação da classe trabalhadora e o segundo ao processo de instrumentalização da formação escolar, especificamente do ensino médio e do ensino superior. A fragmentação e a instrumentalização da educação são úteis ao Capital em seu processo de reprodução, visto que instalam uma perspectiva de isolamento do sujeito com a classe, pois a totalidade não é mais vista como uma classe de iguais, mas como um agrupamento de diferentes ameaças concorrentes para a obtenção dos recursos escassos, sendo que a maior formação é uma maneira de colecionar mais repertórios para sobressair frente aos demais, configurando que a educação pode ser uma porta de saída ou de fuga da pobreza.

O contexto pós-LDB é marcante na afirmação do dualismo educacional e na redução de oportunidades para mobilização social e econômica. Em forma de Decreto do então presidente Fernando Henrique Cardoso, ficou instituído que a educação profissional seria desvinculada do ensino médio e ofertada em instituições específicas que garantiriam a certificação com validade nacional

---

<sup>12</sup> Ibid.



quando fosse o caso. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam sobre o decreto que:

A regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto nº. 2.208/97. Com efeito, esse decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do Capital e do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

A separação do percurso formativo para o trabalho do ambiente escolar é a formalização da distinção dos percursos formativos no interior da sociedade capitalista, pois separa a escola pública em duas: uma que serve a uma instrumentalidade imediata, o acesso ao mundo do trabalho através de cursos profissionalizantes e outra que, devido a maior dificuldade de acesso ao ensino superior da época, representava uma aposta demais arriscada para a classe que vive do trabalho, principalmente, por se ter uma construção social na qual a escola pública é sinônimo de ineficácia.

Assim, a tendência era o esvaziamento da escola pública de ensino médio e o abarrotamento das salas de aula dos cursos profissionalizantes que não garantiam necessariamente a continuidade do percurso formativo em um nível de ensino subsequente, muito menos a garantia de um posto de trabalho.

Desta feita, a mobilização dos educadores, estudantes e pesquisadores apontou para a revogação do Decreto nº. 2.208/97 por representar o empobrecimento da formação da classe trabalhadora, reduzindo ainda mais as oportunidades de inserção “mais favorável” no mercado de trabalho. A eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva representou a renovação da esperança da alteração da situação da classe trabalhadora. Apesar dos inúmeros avanços, o governo Lula (2003-2010) não se configurou como um governo de ruptura com o grande Capital e sim, um governo de concessões.

Nosella (2011) afirma que mesmo com a revogação do Decreto do antecessor, o governo Lula deixou várias pautas pendentes e os movimentos progressistas ligados à classe trabalhadora reivindicavam um ensino integrado. Diz o pesquisador:

Esse Decreto constituiu-se no alvo principal das críticas dos que defendem a integração entre formação geral e técnica. Ao Governo Lula coube atender a essa crítica e tentar soluções. Mas, como este governo não foi de rupturas, suas políticas não promoveram efetivas inovações no ensino médio. O Decreto nº. 5.154/2004 permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado. O debate está em curso e centra-se, sobretudo, no âmbito da problemática curricular e na busca de experiências interessantes. As palavras recorrentes são: integração, articulação, interdisciplinaridade e inovação. Os eixos orientadores do ensino médio devem ser: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (NOSELLA, 2011, p. 1057).

A integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura é uma bandeira daqueles que defendem a escola inteira, politécnica entre outras denominações para uma educação humanista. Nesta tese, chamar-se-á, seguindo a concepção de Gramsci (2000), de Escola Unitária, a qual será tratada de maneira mais aprofundada no terceiro tópico deste capítulo.

Ainda sem a integração educacional desejada, o ensino médio recebeu, após o Decreto do presidente Lula, novas configurações para a educação profissional em nível médio, que atenderam diversos interesses e, por isso, representavam variados tipos de tempos de formação, respondendo conflituosamente ao mercado e aos setores progressistas da sociedade civil organizada e aos movimentos sociais, incluindo diferentes tipos de arranjos para a execução, sendo que em umas delas, o Estado ficava responsável pela execução; em outra, repassava para a iniciativa privada e em outros casos, haviam processos de cogestão.

Assim, os estados brasileiros, executores preferenciais do ensino médio, passaram a apresentar diversas modalidades para o mesmo. Krawczyk (2014) apontou que à época de sua pesquisa, havia seis modalidades e formatos. Estas são:

- Ensino médio “regular”, de tempo parcial (diurno e noturno): contendo, em média, de quatro a cinco horas dia;
- Ensino médio integrado à educação técnico-profissional: caracterizado pela integração do ensino “regular” com a formação técnico-profissional, onde a formação para o trabalho perpassa todos os componentes curriculares;

- Ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional: nesta a formação profissional acontece em outro espaço e, geralmente, sob responsabilidade de organização privada em modelo de parceria;
- Ensino médio integral (ou jornada completa): caracterizada pela ampliação do tempo dentro da escola. Nesta modalidade a jornada diária chega às nove horas;
- Ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa): Amplia-se a jornada em apenas dois dias na semana;
- Ensino médio integral com gestão compartilhada: Nesta modalidade, o estado divide a responsabilidade com entidades da sociedade civil organizadas, organizações não-governamentais ou empresas privadas.

Estas formas são arranjos que em grande parte respondem à necessidade do mercado de trabalho, visto que respondem, também, às características locais e situacionais. Mas, é importante ressaltar que estas formas são construções advindas de organizações internacionais, muitas vezes de organismos multilaterais que, em nome do mercado globalizado, tentam empregar um isomorfismo baseado na lógica instrumental das empresas capitalistas. Bianchetti (2007) crê que a educação formal perde sua importância devido aos desafios impostos pela lógica empresarial. Diz ele:

La economía globalizada, impone una organización empresaria que necesita nuevas capacidades (teórico-prácticas) mientras que la educación formal reduce su influencia. La producción basada en la "oferta" demanda una formación que se adapte a los múltiples requerimientos de un mercado ampliado, diversificado y en algunos casos "sofisticado" (BIANCHETTI, 2007, p. 17).

Portanto, a pressão para a escola, no caso específico do ensino médio, é responder aos anseios do mercado na formação de mão de obra que tenha a capacidade de se ajustar rapidamente à demanda mais recente. Assim, fundamentada na Teoria do Capital Humano, a exigência por uma educação que seja baseada em competências empresariais é um esforço do Capital para forçar mudanças que reforcem o dualismo educacional, estimulando comportamentos ajustados à rotina das empresas.

Ramos (2002), em um texto que se pode considerar como um clássico da área de trabalho e educação no Brasil, descreve como a educação por competências foi um processo de pressão exercida pelo grande Capital sob a justificativa de que seria um processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado, que respeitaria as características do aluno e aumentaria o ganho de aprendizagem mais significativo.

Entretanto, a autora em sua análise demonstra que o processo de aprendizagem proposto pela Pedagogia das Competências se caracteriza, em primeiro plano, em um esquema de reprodução comportamental, típica do behaviorismo, cuja função é favorecer o processo de adaptação às mais diversas situações, principalmente, nas atividades laborais. Desta forma, ressalta que a Pedagogia das Competências está mais afinada à educação profissional, na qual estabelece processos de ensino-aprendizagem com foco na própria rotina de trabalho, trazendo assim um embasamento contextualizado.

Ramos (2002) percebe que o movimento que justifica a Pedagogia das Competências é um fundamentado na Teoria do Capital Humano e em uma noção de desenvolvimento através da Economia da Educação. O contexto do capitalismo flexível e globalizado fornece a demanda que uma educação ágil e com o contexto estritamente laboral necessita. A autora afirma que:

Concluimos anteriormente que na sociedade contemporânea, tende a predominar uma profissionalidade do tipo liberal. Portanto, a pedagogia das competências é um meio de construção dessa profissionalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva -, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da sociedade do conhecimento, da sociedade Pós-industrial ou da Sociedade Pós-moderna (RAMOS, 2002, p. 273).

Ou seja, é a Pedagogia das Competências o fruto da luta de classes e o avanço do Capital sobre um projeto de poder que se justifica pelas próprias alterações sócio-metabólicas do modo de produção. O ajustamento proposto por um arcabouço que valoriza o comportamento adequado ao invés do comportamento esclarecido mediado por uma *práxis* autônoma é a marca do projeto educacional do Capital para o ajuste do modelo dito flexível.

Portanto, neste contexto do desenvolvimento da exploração do trabalho pelo capitalista é mais importante a forma de rápida adaptação às demandas do mercado de trabalho. A velocidade de formação gera mão de obra fácil e dócil, ao mesmo tempo enfraquece a identidade profissional, uma vez que o trabalho focado na formação será ainda duvidoso. Ramos (2002, p. 284) afirma que:

A construção da identidade profissional torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios externos. Funda-se um novo profissionalismo: estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego ou para o trabalho autônomo. Em outras palavras, o novo profissionalismo é o desenvolvimento da empregabilidade (RAMOS, 2002, p. 284).

Então, o projeto educacional do Capital se ancora na noção de empregabilidade<sup>13</sup>, que pode ser entendida como coleção individual de repertórios que tornam indivíduo atraente ao mercado de trabalho. Acentua-se aqui a noção de investidor em Capital Humano que colabora com a fragmentação da classe trabalhadora, visto que fortalece o projeto individual de carreira frente ao sentimento de pertencimento de uma classe ou profissão. Logo, entende-se que o ensino médio integrado à educação profissional é em si norteado pela noção de competências e por isso, age como impulsionador do processo de fragmentação da classe trabalhadora.

O empobrecimento da formação se atenta à replicação de comportamentos em conformidade para o mercado de trabalho e sem uma variedade de alternativas quanto ao enfoque do próprio conteúdo, sem considerar a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura é, em si, uma educação empobrecedora. Mas não interessa ao Capital em sanar a pobreza da classe trabalhadora. Ao capitalista interessa o trabalhador miserável, pois este aceitará mais facilmente a exploração quando as condições materiais de reprodução da vida são escassas.

Por isso, o processo de empobrecimento da formação e radicalização do dualismo educacional recebeu forte impulso quando através de uma Medida Provisória assinada pelo presidente em exercício Michel Temer reformou o ensino médio, alterando a LDB e até mesmo a lei trabalhista que regulamentava

---

<sup>13</sup> Noção detalhada no Capítulo 2 desta tese.

a jornada do pessoal docente. Trataremos com maior profundidade no próximo tópico.

### **3.2 O Ensino médio reformado: o empobrecimento do paupérrimo**

Um dos mais perversos frutos do golpe parlamentar-judiciário-midiático de abril de 2016 é, com poucas dúvidas, a Medida Provisória de nº. 746, de julho de 2016, convertida posteriormente em Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A perversidade que confere à Lei em questão é que em um só golpe, sentenciou-se o ensino médio das escolas públicas ao empobrecimento daquilo que já era escasso e recrudescendo o dualismo educacional da sociedade capitalista.

A este movimento de empobrecimento da formação ofertada na rede pública de ensino à classe trabalhadora, será qualificada, aqui, de contrarreforma, por acompanhar o entendimento de Ferreira (2017), que aponta que toda transformação social que furte os direitos e aumente o processo de exploração mediante ao empobrecimento das condições objetivas de existência da classe trabalhadora sejam tidas como contrarreformas. Sendo as reformas, mesmo com conteúdos discutíveis, são características dos movimentos de esquerda e sua luta por transformação social.

O ataque à qualidade social do ensino médio e o recrudescimento do dualismo educacional foram efeitos imediatos da alteração da legislação que rege a organização daquela etapa de ensino. Ferreira (2017) mais uma vez estabelece uma base conceitual para inferências. Sobre qualidade, a pesquisadora aponta:

[...] é importante assumir a concepção construída no ambiente da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), que, coletivamente, compreende a “educação de qualidade” como aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (FERREIRA, 2017, p. 297).

A contrarreforma ataca a qualidade por não abordar outros aspectos que compõem o processo de ensino-aprendizagem como a formação, qualificação e valorização docente, estrutura física das escolas e ampliação da oferta. O argumento para a alteração é o suposto desinteresse dos alunos no número elevado de disciplinas obrigatórias para o ensino médio, treze.

Araujo (2018) vê que inclusive há um processo de desvalorização docente quando se é admitido a contratação de professores com notório saber para ministrar aulas em cursos de educação profissional, não se exigindo nenhuma formação pedagógica para a investidura do cargo, além de desvalorizar os profissionais de onze licenciaturas que não são contempladas com o status de obrigatórias no percurso do ensino médio.

A contrarreforma estabeleceu cinco itinerários formativos, sendo estes: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e formação técnica e profissional.

Araujo (2018) destaca que o itinerário formativo integrado consta apenas como uma possibilidade de formação e representa um empobrecimento frente ao currículo passado, pois a formação geral estará disponível em 60% do currículo a ser definido pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda em trâmite, mas tocada com a mesma celeridade e falta de diálogo da contrarreforma. Isso representa que as demais disciplinas que não serão obrigatórias, serão dispostas em doses mínimas, não permitindo uma formação mais “global”.

Outro argumento para a alteração do ensino médio foi a validação dos exames standardizados que tiveram resultados abaixo da média dos outros países periféricos do capitalismo. Os números do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nortearam o empobrecimento curricular do ensino médio e o transformaram em um preparatório para um exame de suficiência das competências desejadas pelo mercado de trabalho.

Ferreira (2017) aponta que:

O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo standardizado focado em matemática e língua materna, com

processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional (FERREIRA, 2017, p. 303).

Ou seja, a definição de um padrão mínimo de conhecimentos que devem ser absorvidos pelos filhos da classe trabalhadora e “o currículo escolar, nessa perspectiva, não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender” (FERREIRA, 2017, p. 303). Portanto, mais uma vez, assume-se o projeto de sociedade dual, na qual a luta de classes é representada por um projeto de hegemonia que está vinculado com o empobrecimento da base sociocultural da classe dominada.

Ferreti e Silva (2017) mostram que, mais uma vez, o projeto liberal é posto em prática depois de um hiato produzido pela eleição dos governos populares. Segundo eles:

Vale destacar que quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re) estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Para os autores, esta é uma contrarreforma que materializa os interesses de classe, do Capital, visto que, em roupagem semelhante, institui o dualismo como política educacional. Trazem os desejos do grande Capital global como norteadores da formação disponível para a maioria da população por meio da escola pública. A Teoria do Capital Humano mostra, novamente, seu poder explicativo baseado na diferenciação sobre o repertório educacional acumulado e dessa vez se mostra mais crua, visto que se sedimenta na desigualdade produzida pelo próprio Capital que induz sua pedagogia competente. Ou mesmo, na concepção de Frigotto (2010a), uma produtividade que produz a improdutividade da classe trabalhadora de construir meios de desenvolvimento autônomo.



Motta e Frigotto (2017) apontam caminho similar, visto que entendem que a contrarreforma significa um projeto de poder do Capital contra a classe trabalhadora. Segundo eles:

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Os frutos dessa contrarreforma deverão produzir uma classe trabalhadora sem coesão interna, altamente fragmentada e que não terá um repertório científico que lhe possibilite a leitura dos mecanismos de exploração e nem um repertório cultural, que sustente o crescimento de sentimento de Isonomia que produzam a união da classe, a partir da empatia de viver de suas forças e dos resultados de seu próprio trabalho, mesmo sendo alienado em grande parte pelos capitalistas.

Basicamente, a totalidade dos autores citados neste capítulo, até esta linha, comungam que a única educação que possa conferir autonomia à classe trabalhadora é aquela que apresenta em seu conteúdo a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura produzindo uma educação inteira. A concepção aqui compartilhada é de que escola acompanha esta integração, por isso segue-se o entendimento de Antonio Gramsci (2000) que propôs a Escola Unitária, que será apresentada na próxima seção.

### **3.3 Escola Unitária: uma alternativa contraideológica**

A Teoria do Capital Humano utiliza a formação para o trabalho e o próprio trabalho como uma barganha para a inserção sem contestação no sistema de produção flexível. Aqueles que se prepararam mais e melhor terão acesso às vagas ofertadas no mercado de trabalho, sendo que a permanência dependerá

do esforço continuado empreendido no fazer do trabalho. Mas, como já visto, os trabalhos ofertados são pouco significativos para o trabalhador e tornam-se ilegíveis à compreensão do trabalhador.

Tonet (2013), ao analisar do método de Marx, reforça que o trabalho se constitui enquanto categoria central para suas formulações, vez que é através da atividade laboral que o homem se diferencia dos outros animais. O contato com a natureza e sua conseqüente transformação serão o elemento de diferenciação do homem e os demais animais.

É a partir do trabalho, também, que o homem se constituirá enquanto ser social. A transformação da natureza pelo trabalho do homem é um processo de inserção na sociedade, um encontro com a necessidade e com os meios de satisfazê-la. Ao apoderar-se do processo produtivo, o trabalhador entende a utilidade de seu trabalho e assim, insere-se no mundo do trabalho. Sendo que o termo “mundo” ao invés de mercado, mostra que o trabalho como processo e resultado legível ao trabalhador. Serve como mecanismo de empoderamento da classe.

Entretanto esta visão sobre o trabalho significativo é um elemento contraideológico e vai de encontro com a concepção corrente validada pela Teoria do Capital Humano e obscurecida pelo capitalismo flexível. Quais são as alternativas possíveis para o enfrentamento do arcabouço ideológico do capitalismo?

Gramsci (2000) aponta que o processo de formação se encontra dividido em duas finalidades, pois possui dois modelos de escola para as classes em processo de enfrentamento pela hegemonia do controle social. Uma escola destina-se às classes dirigentes, sendo esta propedêutica ao trabalho intelectual e aos cargos de gestão e manutenção do sistema Capitalista. Nesta concepção o trabalho manual é tratado como inferior e não digno de ser exercido pelos filhos da classe dirigente.

A outra é destinada aos filhos da classe trabalhadora. Aqui, o conhecimento não preparava para a continuação dos estudos em nível superior, e sim para os trabalhos manuais. A noção era de que o trabalho manual não tivesse base intelectual e por isso adequado a ser exercido pelos filhos dos trabalhadores, perpetuando a saga de exploração da classe, já que o sistema de

ensino não propunha qualquer tipo de alteração para o escape desse círculo vicioso.

Manacorda (2013), verificando a proposta feita por Gramsci para a organização da escola e da cultura, percebe que o estudioso italiano entendia que a educação era o espaço de formação dos intelectuais. Entretanto, não possibilitava a formação de intelectuais da classe trabalhadora, visto que o modelo de preparação para o trabalho era empobrecido de fundamentação teórica que possibilitasse a apreensão do mundo por parte dos trabalhadores, pois o processo de transformação não era claro a eles, dificultando o processo de constituição do ser social previsto por Marx a partir da interação por meio do trabalho com a sociedade.

Por outro lado, a formação de intelectuais da classe dominante era facilitada pela a noção fragmentada do ensino e do trabalho. O privilégio dado ao trabalho intelectual cria uma hierarquia necessária à dominação e exploração capitalista, além de funcionar enquanto uma barreira identitária, com a qual fica impossível reconhecer a condição de trabalhador entre os dois tipos de trabalhadores: os manuais e os intelectuais. Ambos não reconhecem o trabalho do outro, justamente pela natureza fragmentária da formação.

Manacorda (2013) prossegue a análise sobre o pensamento de Gramsci e aponta que a alternativa de organização de educação e cultura deveria ser guiada por uma escola que possibilitasse a apreensão do conhecimento tradicional, do conhecimento técnico e da cultura, sendo esta última desprestigiada no modelo dual de ensino da sociedade burguesa.

O único modelo que Gramsci encontra apoio para a formulação da Escola Unitária é desenvolvido pelos soviéticos que se baseavam em trechos da Escola do Trabalho de Marx e em alguns educadores soviéticos. Entretanto, não tinha captado a consistência do referido modelo e teve que apresentar uma formulação original: A Escola Unitária.

A formulação de Antonio Gramsci (2000) não versa apenas sobre a alteração de conteúdos propagados na escola burguesa. Sua proposta é uma reorganização que passa desde o número de professores em relação ao número de alunos, readequação dos espaços escolares, questões de financiamento por parte do Estado, tempo de formação e de estada no ambiente escolar. É a união da formação tradicional, profissional e cultural.

Desta forma, a Escola Unitária ou Humanista (este termo usado em sentido amplo) favorecia em seus anos iniciais a formação para a cultura, que garantiria uma base de maturidade e de capacidade para desenvolver outras atividades criativas intelectuais e práticas. Aqui, diferentemente da escola burguesa ou da retenção de conhecimento que diversificaria o “Capital Humano” do trabalhador empreendedor solitário, a Escola Unitária privilegia o trabalho e aprendizagem em grupos.

Ao situar os jovens estudantes para o trabalho coletivo, Gramsci o defendia enquanto princípio educativo e socializador dos jovens. A *práxis* da formação da Escola Unitária daria aos jovens estudantes a capacidade de entender a finalidade de seus trabalhos e assim operar as transformações necessárias para a efetivação do mesmo.

Até o momento, a Escola Unitária é uma alternativa emancipadora frente à fragmentação da escola burguesa, sedimentada sobre a Teoria do Capital Humano, onde ao invés de formar o técnico, formaria o homem que se situa no fazer do seu trabalho e que se insere no mundo através dele.

Outro ponto que significaria um contraponto aos fundamentos da Teoria do Capital Humano é o financiamento da educação da Escola Unitária. Caberia ao Estado a manutenção do estudante na escola, principalmente dos mais pobres, proporcionando, inclusive, o nivelamento necessário àqueles que tivessem dificuldades de assimilação, devido à bagagem cultural menor das famílias de origem.

No arcabouço da Teoria do Capital Humano, uma vez que o conhecimento era visto como um bem que “apenas favorecia o portador”, o investimento para a obtenção deste bem deveria vir do trabalhador, alimentando assim um importante negócio. Logo, a educação na perspectiva da Escola Unitária é tida como um direito que transformará o indivíduo em cidadão e na Teoria do Capital Humano, a educação é um serviço que transformará o indivíduo em consumidor.

Aqui se tem a proposta da Escola Unitária, uma escola de financiamento público que trabalha os conteúdos de forma indissociada dos princípios culturais, técnicos e tradicionais e baseada no trabalho enquanto elemento formador do ser social e princípio educativo da sociabilidade de uma outra sociedade mais justa que a atual. A construção do conhecimento está pautada no Materialismo Histórico Dialético, onde o sujeito é o agente de seu próprio conhecimento e que

a mudança do processo histórico e condições materiais são elementos que conformam e alteram o processo de construção.

A superestrutura jurídica e política que sustenta o modo de produção capitalista se encontra permanentemente em adaptação, justificada pela natureza do capitalismo e seu sistema metabólico. O modo de produção precisa das crises cíclicas para continuar o processo de centralização do Capital.

Para forçar a adaptação aos novos cenários criados por si mesmo, o capitalismo precisa de um potente arcabouço teórico e de uma abordagem científica que valide as novas exigências. Neste cenário de capitalismo flexível, a Teoria do Capital Humano ocupa plano central dentro da abordagem positivista e repassa ao trabalhador a responsabilidade por novas configurações organizacionais, que levam ao distanciamento e à indefinição da identidade da classe trabalhadora. Os repertórios individuais passam a ser mais importantes que o trabalho coletivo, gerando a disputa pelos recursos escassos, que neste caso são os postos de trabalho. A competição é validada por recursos discursivos que sustentam que ainda existem bons empregos, mas não se tem profissionais com as qualificações apropriadas para os mesmos.

Porém, o cenário acima pode ser desmontado com a formulação do método de Marx. O Materialismo Histórico Dialético se insere no polo oposto ao positivismo e ao invés de escamotear a realidade de exploração, desvela a superestrutura que mantém o processo de submissão da classe trabalhadora perante os detentores do Capital. Os achados científicos de Marx mostram que estas superestruturas estão a serviço da conformação das consciências, possibilitando o processo de domesticação da classe trabalhadora, além de atentar contra sua unidade para enfraquecer o potencial contra hegemônico de uma identidade de classe fortalecida.

Como fundamento do Materialismo Histórico Dialético, a transformação social é dada pela efetivação da Escola Unitária, na qual o jovem será socializado a partir do trabalho enquanto princípio educativo, sendo levado a agir de forma coletiva e contextualizada na sociedade, sem perder os aspectos culturais, técnicos e clássicos de sua formação.

### 3.4 O Ensino Médio em disputa: as racionalidades manifestas

O ensino médio e suas concepções teórico-metodológicas apresentadas neste capítulo estão carregadas por elementos que mostram a primazia da Racionalidade Substantiva ou Instrumental. A coexistência das racionalidades em cada proposta é vista, na prática, a partir das falas dos sujeitos desta pesquisa<sup>14</sup>.

Pelo entendimento de que a escola é uma arena de disputas e vários programas de formação humana se encontram diluídos nos princípios formativos dos conteúdos trabalhados em sala de aula, deve-se, neste momento, apresentar um resumo sobre cada racionalidade e suas influências para a formação humana e formação para o trabalho.

Entende-se a Racionalidade Instrumental enquanto matriz de desenvolvimento no modo de produção capitalista, com destaque para o comportamento calculista e interessado. A ação é guiada por uma projeção de resultado futuro. Como exemplo desse tipo de conduta, aponta-se a noção de empregabilidade quando se fundamenta no acúmulo de repertórios laborais que serão utilizados em situação futura e deixarão o portador em situação vantajosa perante os demais.

Outros valores que marcam a Racionalidade Instrumental são as noções de desempenho, utilidade, rentabilidade e estratégia pessoal, todas vinculadas na forma como a conduta pessoal pode utilizar recursos, incluindo pessoas, para atingir o melhor resultado material possível. O resultado pode ser medido em ganhos financeiros, cargos de mais destaque ou mesmo na influência de pessoas que servirão a fins anteriormente planejados.

A partir da análise de conteúdo das falas dos sujeitos desta pesquisa, delimitaram-se três pares dialéticos, onde cada unidade do par representa uma das racionalidades aqui trabalhadas. Desta feita, os três representantes do polo instrumental, são as categorias:

- **Fragmentação da classe:** que diz respeito às condutas de estratégia pessoal que são caracterizadas por elementos que busquem o

---

<sup>14</sup> Ver Capítulo 5 intitulado “A Unidimensionalização da Formação Humana: A Teoria do Capital Humano Assimilada”, p. 134.

processo de diferenciação e isolamento individual, de parcelas ou “níveis” da classe trabalhadora, ou seja, é a noção estratégica de se enxergar como diferente ou, mesmo, tornar-se diferente da própria classe;

- **Repertório:** grande marca da noção de utilidade que advém da noção de empregabilidade, pois trata o uso do produto de aprendizagem de forma intencionada para maximizar os ganhos materiais com o cálculo de ganhos futuros;
- **Ajuste ao sistema:** nesta categoria, os traços do comportamento utilitário estão no cálculo sobre o esforço necessário para adequar comportamentos, habilidades e desempenho pessoal aos padrões de reprodução do sistema Capitalista e seu metabolismo e assim obter o melhor resultado possível.

Por outro lado, a Racionalidade Substantiva se relaciona com valores que tendem a desenvolver mais o lado político e cooperativo do sujeito, gerando, assim, um maior potencial agregador entre os sujeitos de uma mesma classe, pois os relacionamentos são postos por princípios autênticos e éticos. Portanto, a Racionalidade Substantiva é fundamentada por elementos de reconhecimento de fatores isonômicos, com os quais há a valorização daquilo que uma determinada classe a partir daquilo que dá unidade à mesma classe.

Cabe ressaltar que mesmo sendo caracterizada por valores que destacam mais os relacionamentos políticos dos sujeitos, há uma considerável carga de valores individuais que, no entanto, estão ligados ao desenvolvimento total das capacidades humanas e vinculados com a satisfação pessoal de poder exercê-las. O desenvolvimento de traços da Racionalidade Substantiva compete, também, ao fortalecimento dos princípios de autonomia que tendem a levar o indivíduo a uma ação mais contextualizada que garanta liberdade na ação e nas relações.

Com isso em tela, buscamos reduzir as falas do polo substantivo as seguintes categorias:

- **Unidade da classe:** visa o fortalecimento dos princípios comunitários e de classe, onde buscou-se elementos que sejam vinculados ao agir coletivo e que reforcem o sentimento de Isonomia, assim são

considerados valores que dão unicidade à classe trabalhadora ou são elementos que reconhecem a singularidade da mesma;

- **Conhecimento:** a busca por qualquer conhecimento que não seja colocado com maior valor social devido seu potencial valor de troca. É todo produto de aprendizagem que não seja posto apenas com a finalidade de ganhos, mas que foque na atualização pessoal; são conhecimentos satisfatórios, muitas vezes, pela simples razão de conseguir articular com a realidade ou transformá-la;
- **Desajuste ao sistema:** é todo comportamento que impeça o sujeito de reproduzir os ritos tidos como necessários para a inclusão completa na sociedade capitalista. Elementos que demonstram a falta de capacidade de reproduzir ou ajustar-se aos ritos exigidos no interior do sistema capitalista e seu sócio metabolismo. Constantemente estes processos podem ocasionar um sentimento de inconformidade nos sujeitos.

Tal qual Weber (2000), é importante salvaguardar que não se espera que estes valores estejam apresentados de forma pura em cada fala ou mesmo que não haja gradações em cada par dialético, já que se estrutura na materialização de determinado conceito através de uma incalculável teia de relações e com elas sendo determinada e determinando tais relações.

Visto dessa forma, compreende-se a riqueza e complexidade da formação no ensino médio. As noções de competência, empreendedorismo e empregabilidade guiam o ensino médio reformado e estabelecem percursos formativos situados em uma delimitação de conhecimentos a serem estudados pelos jovens. Mas, por outro lado, os traços de auto-organização e outros valores substantivos, encampam um processo de resistência à formação esvaziada proposta pelo Capital.

A dinâmica entre racionalidades é determinante para a formatação atual do ensino médio brasileiro, pois este está vinculado às noções derivadas da Teoria do Capital Humano. Entretanto, não será apenas a valorização de Racionalidade Substantiva que trará a revolução necessária para os processos de ensino-aprendizagem o mesmo para a sociedade.

A Racionalidade Substantiva, como um caminho para a *práxis* política, não a caracteriza como a própria *práxis*. Entende-se que a valorização da



Racionalidade Substantiva possibilitará maior coesão entre a classe e novas mediações perante os saberes escolares, articulando ciência, tecnologia e cultura de forma a possibilitarem uma visão concreta de totalidade aos sujeitos do processo de ensino aprendizagem.

Como isso posto, caminha-se para as análises que, em primeiro plano, mostram o tensionamento entre racionalidades, fato, atribuído nesta tese, como fruto da luta de classes e de movimentos que povoam a escola enquanto arena de disputas, mas que como qualquer instituição do Capital, é majoritariamente instrumental. Segue-se o Capítulo 4, onde será feita a análise dos documentos referenciais do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí – *campus* Parnaíba.

#### 4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: TENSÕES ENTRE RACIONALIDADES

Este capítulo tem como finalidade a elucidação do objetivo específico, que é caracterizar os currículos dos cursos do ensino médio integrado à educação profissional a partir da racionalidade manifesta na proposta de formação humana. Para isso, serão descritas as análises dos Projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional e do Projeto pedagógico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí – *campus* Parnaíba, escola *lócus* da pesquisa.

Para o tratamento dos dados coletados, foi usado como apoio um contínuo de racionalidades proposto por Maurício Serva (1997), baseado no pensamento original de Alberto Guerreiro Ramos (1981), com a finalidade de desvelar valores racionais presentes nos documentos. Com esta matriz, três categorias foram definidas *a priori*. São elas: **Formação humana instrumental; Tensão entre racionalidades; e, Formação humana substantiva**. Para operacionalizar a análise, dois quadros referenciais foram elaborados, com as características fundantes da racionalidade da formação humana instrumental substantiva (Quadros 3 e 4).

Desta feita, para situar ao leitor desta tese, relembra-se, aqui, que o conceito básico de Racionalidade Instrumental está vinculado ao arcabouço ideológico que sustenta o desenvolvimento do sistema capitalista desde sua origem até os dias atuais. Trata-se de um movimento que institui uma ação calculista às vivências do homem em sociedade, tornando-o em um empreendedor que busca calcular os riscos e as recompensas de cada ação desprendida.

Para a análise, foram elencados elementos presentes nos Projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional e do Projeto pedagógico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí – *campus* Parnaíba, a partir do quadro referencial a seguir:

Quadro 3 – Racionalidade da formação humana Instrumental

a) Cálculo – projeção utilitária das consequências dos atos humanos;
b) Fins – metas de natureza técnica, econômica ou política (aumento de poder);
c) Maximização dos recursos – busca da eficiência máximas, sem questionamento ético, no tratamento de recursos disponíveis, quer sejam humanos, materiais, financeiros, técnicos, energéticos ou ainda, de tempo;
d) Êxito, resultados – o alcance, em si mesmo, de padrões, níveis, estágios, situações, que são considerados como vitoriosos face a processos competitivos numa sociedade capitalista;
e) Desempenho – performance individual elevada na realização de atividades, centrada na utilidade;
f) Utilidade – dimensão econômica considerada na base das interações como um valor generalizado;
g) Rentabilidade – medida de retorno econômico dos êxitos e dos resultados esperados;
h) Estratégia interpessoal – aqui entendida como influência planejada sobre outrem, a partir da antecipação das reações prováveis desse outrem a determinados estímulos e ações, visando atingir seus pontos fracos.

Fonte: SERVA, 1997, p. 22.

Para a análise dos elementos da Racionalidade da formação humana Substantiva, observou-se uma breve definição que remete à formação humana substantiva, à um processo de socialização que é guiado por valores éticos do indivíduo para com suas interações, que são permeadas por processos de realização pessoal, fundados em valores emancipatórios. Assim sendo, a formação humana substantiva não se guia por resultados materiais e/ou econômicos, e sim, por resultados que sejam representados por uma autonomia autêntica. Sendo assim, as características que operacionalizam nossa análise encontram-se no quadro, a seguir.

Quadro 4 – Racionalidade da formação humana Substantiva

1. Autorrealização – processos de concretização do potencial inato do indivíduo, completados pela satisfação;
2. Entendimento – ações pelas quais se estabelecem acordos e consensos racionais, mediadas pela comunicação livre, e que coordenam atividades comuns sob a égide da responsabilidade e satisfação sociais;
3. Julgamento ético – deliberação baseada em juízos de valor (bom, mau, verdadeiro, falso, certo, errado etc.), que se processa através do debate racional sobre as pretensões de validade emitidas pelos indivíduos nas interações;
4. Autenticidade – integridade, honestidade e franqueza dos indivíduos nas interações;
5. Valores emancipatórios – aqui se destacam os valores de mudança e aperfeiçoamento do social nas direções do bem-estar coletivo, da solidariedade, do respeito à individualidade, da liberdade e do comprometimento, presentes nos indivíduos e contexto normativo do grupo;
6. Autonomia – condição plena dos indivíduos para poderem agir e expressarem-se livremente nas interações.

Fonte: SERVA, 1997, p. 22.

A delimitação das duas características em polos opostos se configura, com um certo simplismo, em um exercício teórico de catalogação das características similares ou opostas umas às outras, mas que não corresponde à teia de ações e significados que tais polos ocupam na luta de classes. A terceira categoria aqui demonstrada e que se encontra no centro do contínuo, materializa a disputa de projetos de classes antagônicas quando se fala da falta de uma das racionalidades ou da supervalorização de outra no processo de formação humana.

Assim, a **tensão entre racionalidades** representa a disputa nos projetos de formação humana no interior da escola capitalista. Esta tensão é fruto de lutas populares históricas que foram reconhecidas pela classe dominante como concessões a serem feitas à classe que vive do trabalho. Entretanto, muitas dessas concessões sofrem por ressignificações quando incorporadas ao discurso oficial da escola do Capital.

Portanto, a análise dessa categoria torna-se um exercício de profunda leitura dos movimentos históricos e do momento atual do capitalismo tido como flexível. Assim, o termo “tensão” é a representação de um movimento dialético que se constrói a cada nova frente de disputa da luta de classes e seus reflexos no campo educacional e, principalmente, nos Projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional e do Projeto pedagógico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí – *campus* Parnaíba.

Sendo assim, a operacionalização da análise dessa categoria será feita mediante da tentativa de conciliação de características que se encontram em polos distintos e que por isso, de forma simplista, podem ser consideradas irreconciliáveis, mas que representam uma nova significação no interior dos textos oficiais do IFPI. A significação impressa pela escola capitalista muitas vezes apresenta objetivos difusos para sua formação. Na verdade, representa um campo de tensão entre aquilo que vai satisfazer ao indivíduo em sua totalidade ou aquilo que vai satisfazer a dinâmica de produção do Capital.

Com finalidade de conclusão dessa introdução à análise dos documentos coletados para a pesquisa, segue-se a estrutura de apresentação da análise. No primeiro subtópico, será caracterizada a formulação dos Projetos pedagógicos dos cursos e do Projeto Político Pedagógico do IFPI – *campus* Parnaíba. No segundo, serão abordados os elementos de formação humana instrumental

encontrados nos documentos. Já no terceiro, serão tratados os dados referentes aos elementos de formação humana substantiva. No penúltimo subtópico serão trabalhadas as tensões entre racionalidades destacadas nos documentos. E, por último, serão feitas as inferências que garantirão a efetivação do objetivo específico acima destacado.

#### 4.1 Formulação e estrutura dos documentos do IFPI

Os documentos analisados nesta seção foram o Projeto Político Pedagógico do IFPI – *campus* Parnaíba e os Projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio em edificações, eletrotécnica e informática, sendo os três na forma integrada. Após a autorização da direção *Campus*, foi realizada a coleta dos documentos em abril de 2017 junto à coordenação pedagógica.

A primeira observação feita foi sobre a época de formulação dos documentos. O dado preocupante é que o PPP do *campus* Parnaíba é datado de 2009 e o mesmo afirma que o processo de elaboração foi coletivo atendendo a diversos crivos de avaliação. A preocupação é que por se tratar de um documento que traz o planejamento plurianual da instituição, ter-se um intervalo de oito anos desde a sua elaboração traz um hiato sobre diversas situações que o planejamento pode e precisa atuar.

Sobre a estrutura do documento, este está dividido em oito seções, sendo elas:

- a) Introdução: seção onde o documento é apresentado;
- b) Marco situacional: conta-se a história da região, da cidade de Parnaíba e do próprio Instituto;
- c) Marco doutrinal: apresenta-se os fundamentos filosóficos e metodológicos da instituição; marco operativo: nesta são apresentados a missão e o perfil dos egressos, estrutura física do *campus*, diretrizes sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, fundamentos da gestão e outros elementos do funcionamento diário do instituto;

- d) Avaliação – uma prática indispensável: delimita-se os fundamentos do processo de avaliação da aprendizagem do *campus*;
- e) Diagnóstico: levantamento das demandas do processo de ensino-aprendizagem e as linhas de ação;
- f) Avaliação: mecanismos de avaliação dos objetivos e metas traçadas;
- g) Bibliografia.

Considera-se tal estrutura satisfatória para um documento que se caracteriza com um marco para o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição formal de ensino da rede federal, por situar o leitor sobre o pensamento pedagógico que guia o processo de ensino-aprendizagem do Instituto. Além de ter sua escrita clara e objetiva.

Sobre os Projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, todos eles são datados em 2015 e localizados em Teresina, Piauí. Foram elaborados por equipes docentes distintas, mas que perceptivelmente não tiveram contato com a cidade de Parnaíba, pois nos documentos não havia citações ou menções sobre a realidade local ou como os cursos inserir-se-ão e relacionar-se-iam com a coletividade local.

Todos os documentos apresentaram a mesma estrutura, indicando que foram frutos de um processo de padronização para elaboração dos mesmos por parte do IFPI. Estão estruturados em doze partes, sendo elas:

- a) Apresentação: fala-se do instituto e do curso objeto do Projeto pedagógico; b)
- b) Justificativa: trata-se da viabilidade e impactos dos cursos no estado do Piauí;
- c) Objetivos: delimita-se objetivos gerais e específicos;
- d) Requisitos e formas de acessos: sobre a entrada dos novos alunos;
- e) Perfil profissional de conclusão: detalha-se a aptidão profissional dos egressos;
- f) Organização curricular: caracteriza o percurso formativo dos cursos, incluindo estágios e práticas profissionais;
- g) Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores: informa sobre o aproveitamento de disciplinas de outros cursos ou da própria experiência profissional;

- h) Critérios e procedimentos de avaliação: descreve o processo de avaliação da aprendizagem;
- i) Biblioteca, instalações e equipamentos: caracteriza a estrutura física para a efetivação do curso;
- j) Perfil do pessoal docente e técnico: destaca os profissionais necessários para a efetivação do curso nas esferas administrativa e didático-pedagógica;
- k) Certificados e diplomas expedidos a serem emitidos: titulação a ser recebida pelos egressos de cada curso;
- l) Referências: bibliografia consultada para a elaboração dos projetos.

Mais uma vez entende-se que a estrutura apresentada pelos documentos está em conformidade com o papel da Instituição perante a comunidade local. Destaca-se, também, que são materiais ricos em sentido e significado, visto que mostram o alinhamento que cada curso pretende para entregar a comunidade.

Com isso dito, as próximas seções desta análise abordarão estes sentidos e significados contidos nestes documentos para a delimitação de um complexo de racionalidades que caracterizem a escola enquanto arena manifesta da luta de classes.

## **4.2 A formação humana instrumental**

Durante o tratamento de dados dos documentos oficiais do Instituto, observou-se uma considerável influência instrumental na matriz de formulação. Ao levantar as passagens que eram mais representativas para efeito de formulação de um conceito que representasse a matriz instrumental para a formação humana, vislumbrou-se três aspectos que marcavam a influência instrumental: “o mercado e seus serviços”; “a política pública de desenvolvimento”; e, “o empreendedorismo e formação humana instrumental”.

#### 4.2.1 O mercado e seus serviços

A maior vinculação com a matriz instrumental para a formação humana está diretamente ligada ao aperfeiçoamento do mercado capitalista e seus serviços. A formação humana se mostra como formação de trabalhadores e esse é o principal objetivo do IFPI – *campus* Parnaíba.

A educação escolar responde ao projeto do Capital, embora com concessões e apropriações das agendas de luta da classe trabalhadora. Mesmo incorporando conceitos e bandeiras de luta da classe dominada, a escola formal é burguesa em concepção e processos e por isso, a massificação da razão instrumental imposta à formação humana fica evidente na análise dos Projetos pedagógicos dos cursos do IFPI – *campus* Parnaíba. O projeto do curso técnico de nível médio em Edificações expõe nitidamente isso e logo em sua justificativa aponta que:

Nesta perspectiva, o IFPI propõe-se a oferecer o curso técnico de nível médio em Edificações, na forma integrada, presencial, por entender que estará contribuindo para a **elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2015a, p.5. Grifos meus).

Com este trecho, há indícios que a maior motivação do curso não é a educação tida como transformadora ou que tem o trabalho enquanto princípio educativo, mas a otimização e o melhoramento das estruturas do capitalismo, ainda que a “qualidade dos serviços prestados à sociedade” seja uma expressão vaga e que pode remeter até mesmo à transformação da sociedade.

Ramos (2002), ao delimitar sobre a Pedagogia das Competências, demonstra que há o surgimento de um novo profissionalismo que é estimulado pelas unidades escolares através da preparação para situações diversas do mercado de trabalho. Ou seja, com a “elevação da qualidade dos serviços prestados” remete-se à exigência desse profissional que busque sempre ter uma grande empregabilidade.

Com a leitura do documento, percebe-se uma constante preocupação com a melhoria do mercado e seus serviços. A preocupação com a performance e com o funcionamento das organizações de mercado é posto como marco referencial de desempenho do curso, sendo clara a ligação da arquitetura do



curso com as exigências do “mercado”. No trecho, a seguir, destaca-se mais uma vez que o papel do curso se vincula ao mercado e não à formação para a vida em sociedade ou mesmo ao desenvolvimento amplo da mesma.

Preparar profissionais Técnicos de Nível Médio em Edificações, com conhecimento técnico-científico inerente às **exigibilidades de um mercado globalizado e em permanente estado de transformação**, capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, por meio de **uma contribuição efetiva ao crescimento dos negócios e do fortalecimento das organizações** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2015a, p. 12. Grifos meus).

O trecho acima acentua, através da Racionalidade Instrumental, o entendimento que o progresso da sociedade está vinculado ao desenvolvimento do capitalismo enquanto modo de produção. Drucker (1986) apontava que seriam as unidades educacionais reformadas para atender a velocidade de exigências dos mercados que sustentariam uma cultura favorável ao comportamento empreendedor. Isto nega outros vieses de entendimento do desenvolvimento humano, reforçando o avanço econômico como fator primordial para a definição do patamar de crescimento social que se encontra a comunidade local, obscurecendo, assim, outros indicadores que apurariam os rumos da sociedade de forma mais integral.

Entretanto, o que chamou mais atenção sobre a preocupação com a serventia do curso para o desenvolvimento do mercado e seus serviços, foi a apreensão por parte dos formuladores em traçar um perfil desejoso pelos empresários que explorariam a mão de obra egressa daquele Instituto Federal. Segue o trecho e os destaques:

No auscultamento do empresariado, procurou-se identificar, através de diversos depoimentos pessoais, o novo perfil técnico do profissional a ser edificado, **ênfatizando aspectos comportamentais, carências e exigibilidades do mercado**, experiência já realizadas com técnicos oriundos do IFPI; **tudo isso com o propósito de ofertar um curso adequado à realidade do mercado.**<sup>15</sup>

Este excerto coloca em cores mais vivas o cenário que é desenhado por um pensamento unicamente instrumental quando aplicado às organizações

---

<sup>15</sup> Ibid., p. 8. Grifos meus.

escolares. Sem nenhum tipo de censura ou dissimulação, os formuladores do Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em edificações mostram que o objetivo é unicamente atender ao chamado do mercado e a ele ofertar mão de obra qualificada e explorável. Sendo que em um futuro breve, a existência de tal curso represente a constituição de um vasto exército de mão de obra de reserva, visto que a dinâmica econômica de Parnaíba e região não comportam o recebimento de muitos profissionais com o perfil exigido pelas empresas.

Desta forma, percebe-se que a matriz instrumental está a serviço do desenvolvimento do capitalismo, reforçando os princípios de cálculo, fins, êxito, desempenho, utilidade e rentabilidade que compõem a matriz de estudo para a Racionalidade da formação humana instrumental. Caracteriza-se que, pelos elementos levantados, o mercado é abastecido e nutrido por uma série de ações que visam seu aperfeiçoamento e negligenciam outros que podem ser relevantes para a formação do jovem trabalhador. A análise segue mostrando que há uma vinculação com uma política de desenvolvimento que é norteadada por uma transferência de responsabilidades.

#### 4.2.2 A política pública de desenvolvimento

A escola do capitalismo está a serviço do próprio capitalismo, apesar de ser uma redundância discursiva, apenas mostra que mesmo existindo concessões às lutas da classe trabalhadora, o sistema escolar implementado tem a função de ser um agente potencializador do desenvolvimento do Capital. Esse desenvolvimento por vezes baseia-se em novos comportamentos ou entendimentos sobre o próprio o conceito e processo de desenvolvimento.

Ao observar a justificativa de efetivação do curso médio de Edificações, constata-se, na seção anterior, que a escuta ao empresariado local se deu com objetivo de formular um perfil desejado pelo “mercado”. Outra justificativa que se soma a um pensamento utilitário da formação humana, é o atendimento das políticas de desenvolvimento do estado do Piauí, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento econômico. Segue o trecho que mostra uma vinculação utilitária à formação humana:

Uma outra razão da existência do curso é que, pelos indicadores do SINDUSCOM existe um número muito baixo de contratações de profissionais qualificados na área de construção civil **para atender as projeções de desenvolvimento do Estado** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2015a, p 8. Grifos meus).

Ao “atender as projeções de desenvolvimento do Estado” os formuladores do Projeto pedagógico foram parciais ao focar o desenvolvimento apenas vinculado ao atendimento das demandas do “mercado”. Ao ser um fornecedor de trabalhadores a escola, em especial, o IFPI assume o papel de reproduzir as estruturas que sustentam o modelo de produção vigente, principalmente no reforço do exército de mão de obra de reserva, mostrando-se de acordo com as premissas de Schultz (1973) que exigia do Estado, em primeiro plano, o investimento para a formação de trabalhadores.

A abundante oferta de mão de obra acaba favorecendo os contratantes que, atentos aos preceitos de Adam Smith (2010), operacionalizam uma espécie de leilão reverso para a contratação de trabalhadores. A lei da oferta e da procura baixa os salários ou os benefícios dos trabalhadores amparada pelo grande número de trabalhadores desempregados ou em empregos precários. O trecho a seguir alegoriza o entendimento corrente que o desenvolvimento de uma localidade não apenas se restringe à política pública de desenvolvimento, mas que o desenvolvimento econômico passa por um processo de responsabilização individual.

Criar condições objetivas para o reconhecimento da **importância da informática pelos profissionais formados** no curso Técnico de Nível Médio em informática – na forma integrada do IFPI, **como mecanismo de alavancar o desenvolvimento socioeconômico, em especial, na geração de emprego e renda** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2015b, p. 10. Grifos meus).

O trecho mostra que para o desenvolvimento ocorrer é necessária uma mudança de perspectiva por parte dos jovens trabalhadores. Eles devem crer que apenas por seus esforços e vontades podem ser agentes de desenvolvimento da localidade na qual residem.

Entretanto, o processo de precarização do trabalho que está em curso – local e mundialmente – vincula-se principalmente na transferência de responsabilidades. Desloca-se do processo de centralização e concentração de Capital para as condutas individuais baseadas em uma noção de meritocracia.

Assim, os trabalhadores por vezes se submetem a esquemas de exploração de sua mão de obra esperançosos pela recompensa do seu esforço pessoal.

O processo articulado, entre a formação humana que valoriza o comportamento individual sobre o resultado do percurso de formação e a precarização dos postos de trabalho que se desenrola local e globalmente, colabora com a fragmentação da classe trabalhadora, pois este processo acirra a concorrência no interior da classe e os força a investir em cada vez mais formação, que preferencialmente tem caráter instrumental e que reforçaria a Teoria do Capital Humano, mas que por outro polo transforma os outros trabalhadores em concorrentes por recursos escassos, que na conjuntura atual do capitalismo, são os melhores postos de trabalho.

Assim mesmo os documentos oficiais do Instituto se mostram atentos às demandas levantadas pelos movimentos de desenvolvimento do capitalismo, pois se direcionam à formação de trabalhadores com pouco senso de coletividade ou solidariedade entre a classe. Bianchetti (2007) afirma que esta é uma lógica que a economia globalizada impõe às escolas: reforçar certos comportamentos que atendam às necessidades de um mercado ampliado, mas que por vezes, demanda tipos específicos de trabalhador.

Ao basear o desenvolvimento local à mudança de perfil de trabalhador, estimula-se uma noção de empreendedorismo que isola a classe, mas que cria uma massa útil, principalmente em economias baseadas em serviços como a de Parnaíba. Sendo assim, o próximo subitem versará sobre a noção empregada de empreendedorismo vista nos documentos e seu desdobramento sobre a visão de utilidade posta à formação humana.

#### 4.2.3 Empreendedorismo e formação humana instrumental

Entende-se que o empreendedorismo é um desdobramento do Capital Humano no contexto do capitalismo flexível, visto que a chamada “educação empreendedora” se insere na rede de ensino formal, como ao mesmo tempo monta um sistema ensino paralelo, mas que está validado pelo sistema oficial. Como exemplo tem-se os casos dos cursos ofertados pelo Sistema S que mesmo sob financiamento público, cobram valores elevados por cada curso e

encontram público garantido sob as mesmas bases do investimento individual em educação que foi fundado pela Teoria do Capital Humano.

No caso desta pesquisa, a inserção da educação empreendedora no currículo do IFPI – *campus* Parnaíba é um movimento orquestrado pelos setores produtivos e movimentos do terceiro setor ligados aos primeiros que garantiu que a educação empreendedora fosse posta como componente curricular no ensino médio e superior em diversos cursos. Mas, para isso, segue-se um discurso que legitima o empreendedorismo como comportamento adequado da vida em sociedade, mas que na realidade se ocupa com as demandas do capitalismo flexível e a destruição do emprego formal.

O Projeto pedagógico do referido Instituto, entende que: “Empreendedorismo – objetivando desenvolver atividades que possibilitem ao educando a aquisição de **atitudes empreendedoras com a própria vida e com as oportunidades oferecidas pela sociedade**”. (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 23. Grifos meus). Mesmo com um discurso vago, nota-se que a base da educação empreendedora é construir um comportamento aceitável para o desenvolvimento do Capital, visto que se percebe um acento sobre a responsabilização individual pelos resultados do esforço do aluno. Dolabela (2004) afirma que a mudança cultural, através da disciplina Pedagogia Empreendedora, pode garantir que os jovens tenham as atitudes necessárias para o empreendedorismo. Entretanto, o autor faz referência que o tipo de empreendedorismo que sua disciplina pode despertar não é aquele que concentre tecnologia e capital, mas aquele que apenas se funde em aspectos comportamentais.

A transferência de responsabilidade é um processo que nutre a concorrência no interior da classe trabalhadora, criando várias frações de classe no interior da mesma. Cria-se a consciência de que cada um é responsável apenas por si em um safari do Capital, sendo os trabalhadores responsáveis, no capitalismo flexível, por seu percurso de formação, por seu aprimoramento e até por sua “empregabilidade”. No Projeto pedagógico do curso de Edificações, destaca-se um trecho muito interessante para alegorizar este processo aqui analisado.

Criar condições objetivas para o reconhecimento da importância do **empreendedorismo** pelos profissionais formados no Curso Técnico de Nível Médio em Edificações – na forma integrada do IFPI, **como mecanismo de alavancar o desenvolvimento socioeconômico, em especial, na geração de emprego e renda** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2015a, p. 12. Grifos meus).

Visto isso, observa-se que o processo de transferência de responsabilidade é a tônica da nova matriz da Teoria do Capital Humano situada no contexto do capitalismo flexível, sendo que a formação individual conduz ao trabalhador às “melhores oportunidades do mercado de trabalho”. Entretanto, o lado obscuro desse processo está na flexibilização das relações de trabalho e na, conseqüente, diminuição dos postos formais de trabalho, fato que o próprio Drucker (1986) chamou atenção quando versava sobre a diminuição da oferta de vagas na indústria tradicional. Ao chamar o trabalhador de acionista ou de investidor ou de empreendedor, as taxas oficiais de desemprego diminuem e aumentam os números do mercado informal.

Destarte, a escola e o sistema educacional se ocupam de tentarem conferir maior conformidade às novas demandas do Capital, a partir da estimulação de novos conceitos e comportamentos que melhor se adequem ao contexto atual. A estimulação ao maior acúmulo de conhecimentos e conseqüente utilização em trabalhos que não atendem mais pela estabilidade de vínculos ou legislações mais rigorosas, tem como objetivo formar uma massa que se entenda “livre” e “desbravadora”, mas que se entra distanciada dos próprios semelhantes, enfraquecendo assim o sentimento de pertencimento de classe.

Assim, o caráter instrumental da escola do capitalismo reside em propiciar uma formação humana voltada para o trabalho e para o empobrecimento das relações humanas e do repertório cultural acumulado historicamente, como Bowles e Gintis (2014) afirmaram que a escolarização está vinculada com a reprodução e perpetuação da ordem econômica e social. Destaca-se que essa noção instrumental é intensa nas escolas destinadas à classe trabalhadora, pois a formação de um exército de reserva deve ter por base os jovens filhos da classe trabalhadora.

Então, entende-se até aqui que a formação humana instrumental justifica a existência da escola do capitalismo, visto que por muitas vezes as ações são

justificadas por um atendimento às demandas do mercado, atrelamento das ações às políticas de desenvolvimento estritamente ligadas ao desenvolvimento econômico e à instalação do comportamento empreendedor com viés empresarial.

Entretanto, a escola caracteriza-se por ser uma arena onde a luta de classes se desenvolve e por isso é um espaço de reivindicação e de conflito sobre o objetivo e a utilidade do espaço. Desta forma, no próximo tópico desta análise, será tratada a formação humana substantiva, que é aquela que tende a formar os valores emancipadores do ser humano.

### **4.3 A formação humana substantiva**

Para melhor elucidação dos elementos que foram detectados durante a análise da categoria teórica “A formação humana substantiva”, delimitou-se em duas categorias empíricas denominadas de “Formação humana substantiva para a humanização” e “Formação humana substantiva para a transformação social”.

#### **4.3.1 Formação substantiva para a humanização**

O homem é um animal racional que em associação com outros homens tende a reproduzir determinada cultura. Em sociedades tidas como mais avançadas, a escola atua na reprodução do modo de vida da referida sociedade, reproduzindo seus costumes e valores. Na sociedade capitalista não seria diferente, mas como já dito, a escola capitalista se caracteriza por ser uma arena de disputas entre as classes.

Nessa arena, diversas concessões são feitas às bandeiras de luta da classe trabalhadora, entre elas, verifica-se os traços substantivos postos nos documentos do IFPI – *campus* Parnaíba e mais especificamente para uma concepção de homem mais completa do que aquela vista no tópico anterior que é exigida pelo mercado.

Destaca-se o trecho do Projeto Político Pedagógico do Instituto, que diz: “Nessa visão o trabalho passa a ser concebido como princípio educativo,

entendido não como alienador, mas como criador da vida humana”. (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 6). Ao conceber o trabalho enquanto princípio educativo, o referido Instituto reconhece o fundamento marxiano que diferencia o homem dos outros animais a partir do trabalho enquanto *práxis* e pela transformação da realidade. Assim, o reconhecimento do homem enquanto ser é mediado por sua ação intencionada no domínio sobre a natureza.

Portanto, o domínio sobre as condições objetivas de sobrevivência garante ao ser humano a potencialidade para desenvolver as demais relações sociais e assim garantir a reprodução cultural que uma sociedade necessita para se consolidar. O processo de reprodução cultural é permeado por um conjunto de valores que são aceitos por aquela determinada coletividade e que são, em tese, necessárias para o conviver harmônico.

Mais uma vez o IFPI – *campus* Parnaíba se mostra atento que a formação escolar não apenas se restringe à preparação para o mercado, como também ao desenvolvimento de um senso de cultura humana para que a comunidade escolar se veja enquanto homens e mulheres pensantes e ativos na sociedade. Mostra-se esta afirmação no trecho a seguir:

Enfim, a educação que se quer para o IFPI, *campus* Parnaíba é de qualidade e considerará o seu primeiro fim que é o da humanização dos envolvidos no processo, sejam eles alunos, professores ou técnico-administrativos, buscando a formação de seres pensantes, inseridos na realidade e com a preparação cultural e técnica eficiente e integrada (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 13. Grifos meus).

Ao considerar ter uma educação humanizadora, o Instituto aponta que a formação, guiada pelo trabalho enquanto princípio educativo, situa-se em um movimento que tende a formar homens e mulheres que estejam sintonizados com os problemas e pautas da sociedade e que possam fazer uma leitura ética dos desdobramentos de cada ação realizada por si e por terceiros no seio do convívio coletivo.

Entende-se que a educação proposta deve abranger a totalidade do indivíduo, promovendo, assim, “[...] a formação do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia



**intelectual e do pensamento crítico**<sup>16</sup>. Portanto, deduz-se que a educação proposta tem um caráter emancipador e que entende o educando como um ser multifacetado, pois além de uma formação para o trabalho há a preocupação com a constituição de um indivíduo autônomo.

Em outro trecho do PPP do IFPI – *campus* Parnaíba que a preocupação com as diversas dimensões da formação humana está também vinculada com a preocupação das ações contextualizadas para os formuladores do documento. Segue o trecho:

Nessa perspectiva, pretendemos que o ensino seja transformador e democrático garantindo o respeito às individualidades. **As ações e os meios devem contemplar ao mesmo tempo o contexto e as diversas dimensões da formação do sujeito, pois se deseja que este se constitua cidadão** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUI, 2009, p. 24. Grifos meus).

Presume-se que os documentos indicam que as ações educativas encontram fundamento no local e no social para se tornarem efetivas na formação do cidadão. Ou seja, é preciso ter conhecimento da realidade local e das demandas sociais para, de fato, se tornar um cidadão. Neste ponto, entende-se que para o pleno exercício da cidadania é necessária a construção de um sentimento de empatia e pertencimento pela classe, principalmente daqueles que são da classe trabalhadora.

Um verdadeiro projeto de humanização está vinculado ao aumento da sensação de pertencimento e de igualdade como valores sociais basilares. A escola tem o poder de estimular tais valores, visto que a educação é um processo social que reproduz costumes e valores. Destaca-se aqui um dos objetivos específicos do curso de eletrotécnica, que é: “Educar, valorizando a ética, o caráter, a capacidade técnica, a solidariedade e sentimento de liberdade com responsabilidade”<sup>17</sup>. Tais valores substantivos, acompanhados da capacidade técnica, mostram que há a preocupação de uma formação que realmente estreite os laços entre os homens e mulheres, produzindo uma sociedade mais solidaria.

---

<sup>16</sup> Id., 2015a, p. 11. Grifos meus.

<sup>17</sup> Id., 2015b, p. 10.

Desta maneira, entende-se que a preparação para a vida em sociedade é uma das funções da escola. Entretanto, a escola capitalista está, como visto neste e no tópico anterior, inserida em um processo contraditório de atendimento das demandas do Capital e concessões feitas à classe trabalhadora. Destarte, a concepção sobre a escola do capitalismo é que ela é fragmentada e que fragmenta a formação da classe trabalhadora, pois tenta, sem nenhum sucesso em ambos os casos, servir ao Capital e às demandas da classe trabalhadora. Mas, dessa falta de efetividade, resulta justamente o fortalecimento de um dos pilares da Teoria do Capital Humano que é a busca pelo aumento do repertório intelectual, que tende a aumentar, também, a concorrência entre os trabalhadores que, em contrapartida, acresce o sentimento de fragmentação da classe trabalhadora.

Entretanto, nota-se, com alento, que há movimentos no interior da escola que ainda resistem ao avanço do pensamento instrumental sobre a formação humana, visto que ainda em seus documentos, o IFPI – *campus* Parnaíba mostra a preocupação acerca da formação humana que leve ao reconhecimento de demandas coletivas e sociais. Esse tensionamento será trabalhado com mais profundidade do próximo tópico de análise. Já nesse próximo subtópico, será abordado sobre a educação que permite uma formação humana que leve à transformação social.

#### 4.3.2 Formação humana substantiva para a transformação social

A alteração das condições materiais de existência são a maior frente de embate das lutas de classes historicamente descritas. Usufruir da riqueza produzida pela força de trabalho ou por processos históricos de acumulação são bandeiras de luta das classes desprivilegiadas que, geralmente, representam a maior parte da população. Nos dias atuais, o princípio de concentração e centralização de capital (Marx, 2013) está em uma das maiores taxas históricas.

Assim, a escola responde por ser a promessa por alteração do quadro social, entretanto, sem nenhuma garantia de sucesso efetivo. Sem um modelo de redistribuição dos meios de produção e de renda, nenhum método de escolarização será efetivo contra a concentração e centralização do Capital.

Todavia, assume-se, aqui, a importância política do processo de escolarização sobre a transformação social.

Como visto no subtópico anterior, a formação substantiva para a humanização, que mesmo com os conflitos sobre os interesses dos objetivos da educação, a escola tem o poder de aproximar os indivíduos que dela fazem parte, através de costumes e valores que preguem o pertencimento e a igualdade. Desta mesma forma, para transformar a sociedade é necessária uma maior coesão entre a classe trabalhadora.

O projeto de transformação social é coletivo e por isso valores que aglutinem a classe para a tal transformação precisam ser compartilhados. Desta forma, o IFPI – *campus* Parnaíba entende que a formação parte de uma nova concepção de sociedade coletiva, afirmando que:

Essa concepção de construção coletiva de sociedade é inerente à educação de seres humanos autônomos, críticos, com capacidade de entender e cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos, a par do desenvolvimento da sensibilidade para o social, sabendo utilizar-se da tecnologia também com vistas ao bem comum e à cooperação (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 12-13).

A superação do uso instrumental do repertório histórico e socialmente acumulado é um dos grandes desafios para a formulação da consciência de classe que possibilitará a transformação social, pois além de deslocar a leitura positivista sobre o uso das ciências, far-se-á urgente a assunção de um outro tipo de intelectual que virá da classe trabalhadora e que nela difundirá uma ciência que possibilite a compreensão das dinâmicas de exploração do capitalismo.

Neste sentido, baseado no intelectual orgânico de Gramsci (2000), o Instituto entende que:

Com uma formação que combine sólida base científica com compromisso ético-político capaz de compreender a tecnologia como produção do ser social, que se estabelece nas relações sócio históricas e culturais de poder<sup>18</sup>.

Esse profissional ético “que se estabelece nas relações sócio históricas e culturais de poder” aproxima-se da definição de intelectual orgânico de Gramsci

---

<sup>18</sup> Ibid., p. 17.

(2000), pois apenas um profissional que veja as relações de exploração e que queira a transformação da sociedade é um intelectual orgânico da classe trabalhadora.

Destarte, destaca-se, mais uma vez, a função da escola enquanto uma das formadoras do intelectual orgânico. Entretanto, para isso, é necessário que em seu interior seja ministrada uma educação com qualidade. Aqui, o entendimento de educação de qualidade se insere na proposta feita pelo IFPI – *campus* Parnaíba que diz que:

Educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos, o domínio do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais dos envolvidos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 6).

Portanto, o parâmetro de qualidade é aquele que está vinculado a uma educação contextualizada e referenciada socialmente, onde os conhecimentos nela ensinados não servirão apenas como repertórios de uma competição por vagas no mercado de trabalho, mas serão instrumentos da transformação social.

A educação, então, para a classe trabalhadora deveria servir primeiramente à classe e seu processo de transformação social, com garantias básicas para o acesso e permanência dos filhos dos trabalhadores e, posteriormente, a garantia de uma qualidade contextualizada e referenciada socialmente. A formação humana para a transformação social deve vir da composição de costumes e valores que agreguem a classe em objetivos e finalidades comuns, e, ser constituída na vivência do cotidiano da classe, como também, na escola através de uma educação de qualidade.

Em composição ao exposto acima, o Projeto pedagógico do referido Instituto entende que:

**Ao concebermos o IFPI, *campus* Parnaíba como escola pública, gratuita, e de qualidade, desejamos que, assumindo sua função social, seja uma instituição voltada à socialização de saberes teóricos, práticos e comportamentais, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para constituírem-se cidadãos participativos, corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade<sup>19</sup>.**

---

<sup>19</sup> Ibid., 2009, p. 18. Grifos meus.

Com isto posto, cabe uma ressalva no que se refere ao entendimento sobre a transformação social. Entende-se que este é um processo que dificilmente virá sem fortes rupturas no *status quo*, tendendo ao recrudescimento no enfrentamento daqueles que hoje são privilegiados por tal tessitura social. Não será apenas através de uma mentalidade mais coesa que a classe trabalhadora terá sua justa parcela da riqueza. A transformação social será fruto da revolução e da unidade da classe trabalhadora.

Reserva-se, nesta tese, o direito a esta ressalva, visto a nebulosidade a ser apresentada a partir da análise do próximo tópico. A tensão entre racionalidades representa o processo da luta de classes que se situa entre a concessão e a coerção. São os dois projetos de sociedade que não são conciliáveis em fundamento, mas que coexistem no sistema escolar do capitalismo. A educação para fins instrumentais não reproduz pacificamente uma educação substantiva e este é o dilema que se apresentará a seguir: como a educação profissional atende a formação para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo consegue pensar em um modelo que favoreça à transformação social?

#### **4.4 A tensão entre racionalidades**

As duas seções anteriores desta análise focaram na manifestação das racionalidades empregadas à formação humana em seu estado mais “puro”. Foi um exercício intelectual de delimitação de características mais proeminentes de cada racionalidade sobre a planificação do ensino no IFPI – *campus* Parnaíba. Este exercício intelectual foi, de certa forma, mais simples do que o que será apresentado a seguir, pois atenta-se às características mais determinantes, aquelas que se encontram em polos opostos de um contínuo teórico.

A tarefa neste tópico de análise é encontrar aquilo que gera confronto ou que se desdobra em significados distintos para cada um dos projetos de classe. Será visto, também, que os projetos de classe impactam de formas distintas a educação formal e suas finalidades, gerando entendimentos nebulosos que podem ser compreendidos como concessões do Capital à classe trabalhadora

ou mesmo representar um conjunto discursivo de convencimento para alinhamento ao projeto capitalista.

Entretanto, os membros da comunidade escolar responsáveis por elaborar os documentos do IFPI – *campus* Parnaíba muitas vezes assimilam o discurso do Capital e alinham a formação humana às exigências do mercado, mas ocasionalmente instauram espaços de atualização humana que representam movimentos de resistência e contraposição ao projeto capitalista. Isso fica demonstrado em diversos momentos, em um mesmo período nos documentos; segue um trecho do Projeto Político Pedagógico do IFPI – *campus* Parnaíba que diz:

Mesmo tendo a clareza que as **circunstâncias atuais exigem um trabalhador preparado para atuar com competência, criatividade e ousadia, diante do atual cenário econômico, não devemos subordinar a educação apenas às exigências do mercado de trabalho**, pois esta não pode ser tratada nos parâmetros de qualidade economicista (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 6. Grifos meus).

O excerto acima aponta que o cenário atual do capitalismo nacional e regional é delicado, por isso deve haver uma preocupação com a formação de perfis que estejam preparados para esse mercado. Entretanto, o texto versa que não pode haver um total alinhamento aos ditames do mercado para com a formação humana. O trecho do documento referencial da Instituição pesquisada traz uma importante reflexão: não pode uma escola estar totalmente vinculada ao projeto educacional do Capital.

Porém, é nesta reflexão que se encontra a confusão sobre as finalidades da educação, visto que esta é uma escola que em movimento macro foi pensada para atender à demanda do Capital, ser um trampolim para o desenvolvimento econômico regional a partir da constituição de uma parcela da população instruída com a finalidade de responder ao mercado de trabalho. De outro lado, observa-se o movimento de resistência contra a totalidade da formação vinculada ao mercado, pois se entende que a educação não está apenas ligada ao trabalho, mas sim à socialização e perpetuação da condição humana.

Vislumbrar que a educação da escola capitalista não pode apenas servir ao capitalismo é um exercício de reflexão que percorre por caminhos difusos e que tendem a não chegar a uma conclusão satisfatória. Verifica-se que o projeto

da escola capitalista é em si confuso, uma vez que exige características que são inconciliáveis. Tem-se o exemplo do trecho a seguir:

Uma instituição de ensino profissional que garanta uma excelente formação científico-tecnológica permanente deve desenvolver uma política de ensino, pesquisa e extensão, capaz de corresponder às necessidades da comunidade interna, do **mercado de trabalho** e da sociedade como um todo, atendendo ao **princípio da inclusão**. (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 12. Grifos meus).

Ao tratar sobre a economia clássica que se apoiou sobre os fundamentos da Racionalidade Instrumental, enfatiza-se que tanto Smith (2010) como Taylor (2009) propuseram, o primeiro para as relações de comércio e o segundo para a seleção de mão de obra, sistemas racionais de exclusão. Ambos basearam suas formulações na dinâmica do mercado de trabalho para chegar a duas conclusões excludentes.

Smith (2010) apontava que apenas os melhores produtos e produtores resistiriam às leis de oferta e procura. Mesmo em economias diversificadas, haveria uma exclusão natural devido ao processo de concorrência que remete às leis de sobrevivência na selva propostas por Darwin. Taylor garantiria a exclusão com sua máxima do melhor homem no melhor lugar. Mas assevera-se essa conclusão quando o próprio engenheiro divide os funcionários de seus “experimentos” em castas, onde o mais útil é aquele que é mais estúpido ao ponto de executar todas as tarefas sem nenhum questionamento sequer.

Dessa forma, compreende-se que é inconciliável fundamentar um projeto de educação que se diga inclusivo aos mandos do mercado, já que o capitalismo, enquanto modo de produção, é baseado na exclusão de uma parcela significativa da população ao acesso aos meios de produção para a constituição da classe que vive do próprio trabalho.

É oportuno abordar mais uma vez Smith (2010) para mostrar que o capitalismo e o mercado são afeitos aos processos de fragmentação e diferenciação da classe trabalhadora para fins de melhor controle, como foi o caso dos mestres artesãos e seus aprendizes que eram classificados em vários títulos e postos dependendo da experiência e habilidade com o labor. Da mesma forma, a contemporânea escola capitalista faz com seus percursos formativos e gradações de ensino.

A prosperidade dos negócios capitalistas não necessariamente depende do sistema de ensino proposto pelo mesmo, visto que a massiva concentração de Capital impede qualquer tipo de alteração do processo de concentração e centralização. Todavia, com o alinhamento do discurso da Teoria do Capital Humano com a dinâmica de exploração do capitalismo, tende-se a uma responsabilização sobre as injustiças resultantes do próprio sistema. O trecho a seguir denota algo curioso:

Capaz de assumir seu papel como agente na transformação tecnológica da produção e do trabalho e **capaz de discernir entre tecnologias que contribuem para o aumento ou diminuição das desigualdades sociais.** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 17. Grifos meus).

Com um ar de emancipador, o texto sugere que o egresso do Instituto terá responsabilidade sobre a diminuição ou incremento das mazelas do capitalismo por serem agentes formados para pensarem criticamente o processo produtivo e dele serem fieis operadores e juízes. Mas, com isso, se prega uma importância maior à educação, o papel de redentora dos explorados.

Contudo, visto o panorama atual de exploração que incluem mudanças de legislações que asseguravam algum princípio de justiça social, responsabilizar a escola e seus alunos pela alteração de qualquer cenário de injustiça beira o cinismo. O trabalhador egresso não terá, com uma certeza quase que absoluta, ingerência nenhuma sobre a decisão sobre que tecnologia deverá ser posta ou não em prática, restando a ele a operação daquela determinada tecnologia, pois a tomada de decisão será feita a partir dos dados acerca do percentual do aumento ou não do lucro ao capitalista.

Destarte, é incompatível afirmar que o trabalhador, que usufrui apenas de uma parcela do resultado do próprio trabalho, poderá dentro do meio de exclusão que é o mercado de trabalho alterar qualquer relação injusta como faz acreditar o próximo excerto:

No IFPI, *campus* Parnaíba, há a necessidade de se adotar uma concepção de escola que **desenvolva o seu papel de formadora de cidadãos-profissionais que atuem no mercado de trabalho, construindo a sociedade que se deseja**<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Ibid., p. 13. Grifos meus.



Sem a posse das condições materiais de existência, ao trabalhador resta obedecer e reproduzir as práticas perversas que atentam contra a unidade da classe. Em sociedades como a de Parnaíba, nas quais o desemprego é superior à 20% da população economicamente ativa, obedecer e calar, assim como Taylor preconizou, é a saída mais comum.

Mais uma vez, evoca-se a Teoria do Capital Humano como sendo condutora de uma ideia útil para o desenvolvimento do capitalismo dito flexível. A valorização do conhecimento enquanto unidade monetária guia o sistema de ensino formal do capitalismo, corporificando o lema conhecimento é poder, mas na realidade do modo de produção vigente, esse poder é financeiro.

A visão de que o conhecimento é uma grandeza monetária e que pode ser acumulado e reinvestido para resultar em ganhos ao portador fortalece a retórica fundada pela Teoria do Capital Humano. As observações de Schultz (1973) sobre os ganhos dos agricultores que agregavam mais conhecimento as suas culturas foi um reforço necessário a uma sociedade que “baseada” em conhecimento. O movimento ideológico natural da Guerra Fria gerou uma globalização que valorizava o conhecimento como mercadoria ou como ativo, por isso, trechos como o apresentado a seguir se tornaram comuns:

Aspectos como globalização do mercado, avanço tecnológico, consciência da cidadania e desenvolvimento econômico sustentável ganharam espaço de discussão nunca antes visto. Mais do que nunca, este novo arranjo está a exigir, das organizações e dos indivíduos, atuação em bases científicas. **Nunca o conhecimento foi tão indispensável** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2015a, p. 9. Grifos meus).

A instrumentalização da aquisição do conhecimento gerou uma hierarquização de conhecimentos mais valiosos, sendo que aqueles saberes que podem impactar diretamente no funcionamento do capitalismo, propiciando maior taxa de lucro, serão aqueles mais valiosos e desejáveis socialmente; mais uma vez a diversificação proposta por Smith (2010) se mostra útil ao Capital no processo de fragmentação da classe trabalhadora.

Ressalta-se, por outro lado, que para justificar a transformação da sociedade a partir do mercado, os documentos analisados buscam colar à competência profissional agradável ao mercado um conceito de cidadão atento às necessidades de bem-estar da coletividade, conforme o trecho a seguir:

O Curso Técnico em Eletrotécnica na forma integrada tem objetivo oferecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores possibilitando o prosseguimento de estudos, bem como, **formar profissionais-cidadãos empreendedores, competentes, com conhecimentos técnicos, eticamente responsáveis e comprometidos com o bem-estar da coletividade e que saibam associar a teoria à prática**, fazendo uso das habilidades e atitudes compatíveis com a área de eletrotécnica (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2015b, p. 9. Grifos meus).

O sentimento de unidade nutrido na formação dos trabalhadores é algo interessante de analisar, visto que essa unidade, a partir de uma sensibilização com a condição da coletividade, é necessária para a classe se entender como um movimento único. Portanto, o inventivo de unidade pela escola é um movimento paradoxal, pois um sentimento de pertencimento nasce quando os trabalhadores se enxergam enquanto oriundos do mesmo seio social, mesma classe e assim podem pensar em um projeto de sociedade que favoreça à própria classe, trazendo algum risco ao funcionamento do sistema capitalista.

Nesse movimento paradoxal, a escola capitalista serve parcialmente a dois objetivos que são conflitantes entre si, pois as exigências do mercado e postas por seus teóricos são de indivíduos adaptáveis às mudanças do próprio mercado, com pouco apego às raízes culturais, sem muita identificação com a classe e, preferencialmente, com muitas necessidades não atendidas. De outro lado, a formação de um ser humano integral é voltada para a valorização das idiossincrasias que o tornam único. Por isso é de difícil entendimento que:

Tal integração tem o intuito de valorizar a formação humana integral, buscando a interdisciplinaridade por meio da integração dos conteúdos da Educação Básica e da Educação Profissional, **tendo em vista a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho, mas também a formação de cidadãos críticos, proativos, responsáveis, conscientes da realidade social, política e cultural de sua região, do contexto nacional e global**<sup>21</sup>.

O mercado quer uma formação rasa que não entrega nem mesmo os requisitos básicos para si. Fato que reforça a necessidade de uma formação precária é o avanço dos cursos particulares no ensino médio e superior que

---

<sup>21</sup> Ibid., p. 13. Grifos meus.

focam nas lacunas deixadas pelo ensino formal – vide a expansão das redes de idiomas à distância e das redes de cursos de formação inicial e continuada.

Outra vez o discurso da Teoria do Capital Humano favorece ao desenvolvimento do próprio Capital. O estímulo por acumular e continuar a formação favorece novos negócios e produtos educacionais. A própria escola faz coro e se autodeclara insuficiente quando afirma que:

A nossa concepção de escola também precisa explicitar as diferentes finalidades e realidades que envolvem Ensino médio, Educação Profissional e o Ensino Superior. Há um entendimento de que estes níveis de ensino preparam para a vida e para o mundo do trabalho. Assim é preciso desenvolver competências no IFPI, *campus* Parnaíba **para levar nosso aluno a se apropriar dos conhecimentos universalmente relevantes ao ser humano, associados à leitura crítica do mundo, do modo a construir bases intelectuais para dar continuidade à sua vida acadêmica** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 14).

Entende-se que a formação continuada é positiva para todo indivíduo, visto que a capacidade de aprender é, em sua essência, um processo contínuo que se estende desde o nascimento até a morte, salvo em casos de algumas doenças neurodegenerativas. Por outro lado, a busca incansável por novos repertórios põe o trabalhador em um sentido sempre alerta para manter sua **empregabilidade**.

Assim, quando o conhecimento é posto em uma matriz instrumental de validade, perde-se o encantamento pelo conhecer o novo e coloca-se em seu lugar uma atividade calculista, onde o esforço exercido é posto em inferência sobre o resultado a ser alcançado. Nas escolas percebe-se esta assertiva com os jargões dos discentes: “vale quanto?”; “vai cair na prova?”; “é para copiar?”. Estas, entre outras atividades calculistas perante a aprendizagem, são estimuladas pela própria escola quando se assume não ser suficiente ao mercado.

Essa insuficiência se justifica, também, por esquemas ainda mais elaborados que exigem profissionais disciplinares, mas com habilidades e competências inter e multidisciplinares, pois a formação posta atualmente é feita por percursos formativos que empobrecem o repertório de saberes escolares e aumentam a pressão por mais formação continuada. Um exemplo do processo

de justificação intrincada para perfis profissionais quase que inalcançáveis está citada a seguir:

Ao integrar a formação profissional com o Ensino médio pretende-se aliar formação profissional com a contextualização do mundo contemporâneo, para que esse profissional ao administrar ou gerenciar um empreendimento adote uma visão holística e crítica da realidade social, cultural, econômica e ambiental do meio onde está inserido. Nesse sentido, **é necessária a articulação e a integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos com o mundo do trabalho que exige a adoção da pesquisa e da interdisciplinaridade como princípios educativos** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2015c, p. 8-9. Grifos meus).

Richard Sennett (2009) aponta que o trabalho no meio do capitalismo dito flexível é ilegível, pois o trabalhador não entende o processo de seu trabalho e nem visualiza a consecução do mesmo. Da mesma forma observa-se que o trabalho se tornou ilegível, visto às exigências de um profissional multifacetado, mas que, concomitantemente, atende a particularidade de uma disciplina ou ramo de uma. Neste caso, a generalização na formação é uma garantia de assimilar novas rotinas de trabalho que estejam além das antigas, seja por mudança da tecnologia basilar, seja pela extinção de funções antes desempenhadas por aquele perfil profissional ou mesmo profissão.

Sennett (2009) afirmava que por volta do ano de 2010, nos Estados Unidos, 41% dos jovens com 20 e 25 anos teriam curso superior, entretanto apenas 20% das vagas de trabalho necessitavam tal formação. Sendo assim, a exigência por mais formação é ao mesmo tempo uma necessidade da “era da informação”, mas que por outro é a criação de um exército de trabalhadores de reserva com uma super qualificação, que poderão, de acordo com as “leis” de Smith (2010), negociar sua força de trabalho por um valor menor visto que a oferta é muito vasta.

Compreende-se que a tensão existente entre as racionalidades dentro do sistema de ensino do capitalismo é por ser esse espaço uma das arenas da luta de classes. Portanto, toda a formação que leve a maior humanização é trabalhosa ou extensa demais para o espaço escolar com seus saberes disciplinares e seus horários rígidos suprirem. Ainda mais por ser a escola guiada, mesmo que com alguma resistência, pelas exigências do Capital e do mercado de trabalho.

Neste sentido, qualquer que seja a intenção de humanizar a formação escolar para criar valores solidários e fraternos, tende a ser obstruída pelos valores da concorrência de mercado de trabalho e das condições materiais de existência da classe trabalhadora. A fragmentação da classe é projeto do Capital e está ligado ao processo de desenvolvimento de todo o sistema capitalista, sendo que a classe sem unidade não se solidifica para resistir ao aperfeiçoamento do sistema de exploração da força de trabalho.

A unidade da classe trabalhadora é uma urgência, primeiramente, para frear as reformas em curso e, posteriormente, para a melhoria das condições materiais de existência. Mas, para isso, um projeto de unificação deve ser pensado na base em seus diversos movimentos. Gramsci deve se tornar referência para a formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora em seus mais diversos fragmentos.

#### **4.5 Escola: arena de disputa**

Nesta seção busca-se caracterizar os currículos dos cursos do ensino médio integrado à educação profissional a partir da racionalidade manifestada na proposta de formação humana. Com isto feito, responde-se ao objetivo da seguinte forma: a escola é um intenso movimento de assimilação e resistência frente ao projeto capitalista de formação humana; no IFPI – *campus* Parnaíba, as racionalidades manifestas nos documentos oficiais tencionam a formação humana de uma forma que mesmo com uma formação parcializada pelo próprio projeto do Capital, vê-se que a resistência à primazia instrumental é notável.

No processo de mineração dos dados, foram levantados 40 trechos significativos nos documentos. Destes, 11 manifestavam elementos da Racionalidade Instrumental, 13 da Racionalidade Substantiva e 16 apontavam para o tensionamento entre racionalidades. Para a produção do texto analítico da seção anterior, não foram usados todos os trechos, pois apenas aqueles com maior valor discursivo foram utilizados.

Entretanto, à guisa de conclusão, afirma-se, baseado na frieza dos números, que os currículos do ensino médio integrado se caracterizam pelo

tensionamento entre racionalidades com notável manifestação da formação humana substantiva.

Neste contínuo teórico, pode-se caracterizar que mesmo massiva, a Racionalidade Instrumental sofre um revés considerável frente a uma disputa direta com a Racionalidade Substantiva situada em polo oposto. Os documentos mostraram que a escola deve formar sim para o trabalho, ainda que o fim seja o mercado, mas que a composição do processo educacional deve refletir um projeto de ser humano autônomo, crítico e cidadão.

Embora os documentos não façam menção direta à luta de classes ou à unidade da classe trabalhadora, por diversas vezes se apontou a transformação da sociedade sendo um processo necessário. Ressalva-se que os documentos não indicavam outros caminhos para essa transformação social além do processo de escolarização. Isso é um processo de supervalorização da educação que reforça os impactos da Teoria do Capital Humano no meio do capitalismo dito flexível.

A escola se caracteriza por ser um ambiente de disputas natural da luta de classes, visto que vários projetos de sociedade e de homem disputam a hegemonia da circulação de ideias no meio escolar. O mercado ainda é o grande vencedor, principalmente por se tratar de uma instituição de educação profissional.

O tensionamento proeminente existente naquele ambiente apenas favorece ao mercado, pois com o empobrecimento do espaço de aprendizagem pode, assim, valer-se de outros produtos e serviços para sanar as falhas na formação ofertada. Como já dito anteriormente, a escola tem com objetivo formar o cidadão consciente, crítico, humano e trabalhador e certamente encontrará obstáculos para a consecução de tantas características postas como desejáveis.

As dificuldades para a escola pública no Brasil são diversas em natureza e grandeza, mas a resistência é considerável da mesma forma. Ao perguntar para os concludentes “qual é o maior responsável por sua formação?”, a resposta de uma parcela significativa foi o próprio IFPI com sua qualidade acima da média da cidade. A escola pública ainda presta seu serviço mesmo com as tentativas seguidas de esvaziar a formação.

As falas dos alunos serão discutidas mais profundamente no próximo capítulo, onde serão apurados os impactos da Teoria do Capital Humano sobre a formação humana a partir da perspectiva dos alunos concludentes.

Quadro 5 – Síntese da análise do Capítulo 4

Categoria	Citação	Racionalidade manifesta
A formação humana instrumental	No auscultamento do empresariado, procurou-se identificar, através de diversos depoimentos pessoais, o novo perfil técnico do profissional a ser edificado, <b>ênfatisando aspectos comportamentais, carências e exigibilidades do mercado</b> , experiência já realizadas com técnicos oriundos do IFPI; <b>tudo isso com o propósito de ofertar um curso adequado à realidade do mercado.</b> (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2015a, p. 8. Grifos meus).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cálculo;</li> <li>• Fins;</li> <li>• Utilidade.</li> </ul>
A formação humana substantiva	Enfim, <b>a educação que se quer para o IFPI – campus Parnaíba é de qualidade e considerará o seu primeiro fim que é o da humanização dos envolvidos no processo</b> , sejam eles alunos, professores ou técnico-administrativos, buscando a formação de seres pensantes, inseridos na realidade e com a preparação cultural e técnica eficiente e integrada. (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 13. Grifos meus).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorrealização;</li> <li>• Valores emancipatórios;</li> <li>• Autonomia.</li> </ul>
A tensão entre racionalidades	No IFPI – <i>campus</i> Parnaíba, há a necessidade de se adotar uma concepção de escola que <b>desenvolva o seu papel de formadora de cidadãos-profissionais que atuem no mercado de trabalho, construindo a sociedade que se deseja.</b> (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 13. Grifos meus).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fins;</li> <li>• Utilidade;</li> <li>• Entendimento;</li> <li>• Autenticidade;</li> <li>• Autonomia.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.



## 5 A UNIDIMENSIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO ASSIMILADA

O presente capítulo tem como função elucidar os objetivos específicos: evidenciar a formação a partir das experiências escolares e extraescolares dos alunos e relacionar as percepções dos alunos com os elementos que constituem a Teoria do Capital Humano enquanto elemento discursivo ideológico do capitalismo. Para melhor detalhamento da apuração, serão explicados cada um em subtópicos separados, mas que convergerão em uma única conclusão para esse capítulo, visto que os dados que sedimentam a análise aqui apresentada foram extraídos do mesmo roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A).

O roteiro foi dividido em três blocos de perguntas: sobre o sujeito, sobre a classe e sobre a sociedade. Além disso, o roteiro continha uma pergunta final que versava sobre a perspectiva de futuro dos alunos, à época, concludentes.

Com bloco de pergunta sobre o sujeito pretende-se traçar um perfil dos alunos sobre sua escolha de curso dentre aqueles disponíveis no IFPI – *campus* Parnaíba, o percurso do curso, as oportunidades e dificuldades do mercado de trabalho, pretensão de continuidade dos estudos e a importância percebida da educação.

No bloco sobre a classe, foram feitas perguntas sobre jornada de trabalho, piso salarial, importância do sindicato, conhecimento sobre as reformas trabalhista e da terceirização. Com estes questionamentos pretende-se construir um quadro sobre a percepção dos alunos sobre questões estruturais das carreiras nas quais estavam a concluir, bem como de apurar traços característicos do pertencimento à classe.

No último bloco de perguntas, o foco foi a sociedade, onde buscaram-se elementos que caracterizam a solidariedade orgânica à classe e ao todo social. As questões versaram sobre a importância da formação adquirida no Instituto para a sociedade local, quais formas de colaboração possíveis com a formação e além dela, e o engajamento em associações ou grupos.

É importante observar que a pergunta final mostrou forte aderência aos princípios instrumentais destacados pela Teoria do Capital Humano e seu reflexo sobre o processo de escolarização. A noção de futuro destacada por quase a

totalidade dos alunos respondentes desdobra sobre as recompensas dos anos de estudo e os ganhos financeiros advindos desses.

O primeiro subtópico deste capítulo, baseia-se nos dados quantitativos extraídos de perguntas-chave, com o uso da padronização dos dados para a construção de um perfil basilar dos estudantes. Mesmo sendo uma análise que atende as características de um estudo qualitativo, os dados padronizados possibilitaram o desenho de um perfil que auxiliou no tratamento das falas dos sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que este perfil será ampliado no subtópico 5.2 desta tese.

## **5.1 As interfaces da formação humana**

Este subtópico elucida o objetivo específico: evidenciar a formação a partir das experiências escolares e extraescolares dos alunos. Para tal, o foco foi na quantificação dos dados qualitativos de seis perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada. São elas: Por que escolheu esse curso? Pretende fazer curso superior? Você acha importante ter sindicato? O que você sabe sobre a reforma trabalhista? O que você sabe sobre a lei da terceirização? Faz parte de alguma associação?

A partir das questões acima, pode-se montar um perfil sobre a formação humana associada às experiências escolares e não escolares para que, ao final, obter-se espécies de escores que qualificarão os respondentes e suas falas a serem expostas. A seguir, apresenta-se um breve perfil dos respondentes.

Ao todo, foram ouvidos na pesquisa doze alunos do ensino médio integrado à educação profissional; porém, nesta pesquisa, serão utilizadas onze falas. A utilização quase total mostra a qualidade das respostas obtidas, sendo que o tempo médio das entrevistas foi de quinze minutos.

Os entrevistados foram em sua maioria do sexo masculino, sete participantes, com idades entre 16 e 19 anos (Tabela 3). Essa maior variação dos respondentes se deve às alterações decorrentes da Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a estrutura e o funcionamento do ensino médio e, no caso particular do objeto de estudo desta tese, reduziu a formação do ensino

médio integrado à educação profissional de quatro para três anos, fazendo com que no ano de 2017 houvesse seis turmas concludentes no IFPI – *campus* Parnaíba.

Tabela 3 – Idade dos respondentes

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>
16 anos	2
17 anos	3
18 anos	3
19 anos	3

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

Durante a pesquisa, foram ouvidos quatro representantes de cada curso, sendo dois que concluíram em três anos e outros dois que concluíram o ensino médio nos quatro anos usuais antes da Lei reformista (Tabela 3). É importante lembrar aqui que excluiu-se uma entrevista do processo de apresentação dos dados, devido à excessiva timidez do respondente, o que resultou em um áudio com sérias imprecisões no processo de transcrição.

Tabela 4 – Cursos dos respondentes

<b>Curso</b>	<b>Frequência</b>
Edificações	4
Eletrotécnica	4
Informática	3

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

A escolha profissional é um dos ritos de passagem da adolescência para a vida adulta que mais traz dúvidas aos jovens. Vários fatores são postos para a montagem de uma matriz de análise que possibilite uma escolha adequada. Buscam-se informações com parentes, amigos, profissionais da área pretendida, na base de dados da instituição pretendida e, até mesmo, a escolha pode se basear na própria instituição.

O processo de escolha para a formação profissional dos alunos ouvidos na pesquisa concentrou-se em três fatores: a) influência de parentes e amigos; b) aspectos de afinidade pessoal; c) o prestígio da própria Instituição. Constatou-se (Tabela 5) que o maior fator de escolha foi o pessoal, onde destaca-se um forte apelo ao cálculo sobre o resultado esperado com aquela determinada formação.

A influência dos familiares, mesmo representada por uma baixa frequência de respostas, constituiu-se em um elemento significativo para a escolha, mesmo sendo fator secundário ou terciário para a escolha. O mesmo acontece com a escolha advinda do prestígio do próprio IFPA. Embora relatado por apenas um dos onze entrevistados, quase todos selecionaram uma das três opções disponíveis no Instituto, baseado na qualidade de ensino de reconhecimento social.

Tabela 5 – Fator preponderante para escolha do curso

<b>Fator da escolha</b>	<b>Frequência</b>
Parentes e amigos	3
Pessoal	7
Instituição	1

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

As pressões pela continuidade da formação escolar não se restringem à escolha da formação no ensino médio, que é tida como insuficiente. Na sociedade do Capital Humano, os jovens são impelidos a avançar nos níveis escolares para se qualificarem aos melhores postos do mercado de trabalho. A totalidade dos entrevistados afirmou que pretendem continuar suas formações em nível superior.

A partir dos dados, perceberam-se três movimentos de formação. Quando questionados sobre quais cursos escolheriam no ensino superior, cinco concludentes apontaram que permaneceriam prioritariamente na área de formação do ensino médio; três ficariam parcialmente, visto que buscariam áreas correlatas à formação do ensino médio; e três pretendiam mudar de área (Quadro 6).

Desta forma, se faz uma leitura que os concludentes do curso de edificações são aqueles que mais aderem à formação em ensino médio e pretendem aprofundar em nível superior. Dos quatro entrevistados, apenas um não considera, em primeira instância, permanecer na área de formação. Pode-se conjecturar, desta maneira, já que não houve instrumentos que pudessem averiguar de forma adequada tal fenômeno, e, também, pelo fato de edificações estar ligada à Engenharia civil e esta última constituir uma tríade juntamente com os cursos de Medicina e Direito, os cursos superiores com maior aceitação e

desejabilidade, visto o potencial de mobilidade social. Neste caso, reforçam-se as bases da noção de empregabilidade que Balassiano, Seabra e Lemos (2005) delimitaram. No caso, investe-se nas ocupações com maior potencial de retorno.

Por outro lado, entre os alunos de Informática, apenas um vê de forma parcial a possibilidade de prosseguir a formação na mesma área. Dois dos três alunos entrevistados buscam como alternativa um curso de outra área, no caso deles, a área de Humanas. Em outro momento de inferência, considera-se que tal dispersão pode ser creditada às expectativas sobre o curso ou sobre o próprio mercado de trabalho, pois, como já apresentado, Parnaíba é uma cidade que baseia sua economia nos servidores das três esferas da administração estatal e dos três poderes, além do setor de serviços. É uma economia que depende dos serviços e do Estado, que se caracteriza como empregador de primeira instância.

Quadro 6 – Aderência à formação do ensino médio

Entrevistado	Curso ens. med.	Curso superior pretendido	Aderência
01.H.El	Eletrotécnica	Engenharia elétrica	sim
02.H.El	Eletrotécnica	Humanas	não
03.M.Ed	Edificações	Engenharia civil/elétrica	sim
04.H.Ed	Edificações	Agronomia/Engenharia civil	parcial
05.H.SO	Informática	Direito	não
06.M.SO	Informática	Letras português	não
07.H.El	Eletrotécnica	Engenharia de petróleo	parcial
08.H.El	Eletrotécnica	Engenharia elétrica	sim
09.H.Ed	Edificações	Engenharia civil	sim
10.H.Ed	Edificações	Engenharia civil	sim
11.M.SO	Informática	Odontologia/Ciência da computação	parcial

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

Vislumbra-se que a formação para o trabalho também fosse acompanhada pela formação no trabalho. Ao analisar, utilizando como princípio a complementaridade das racionalidades (GUERREIRO RAMOS, 1981), defende-se que a formação deva se dar para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à classe e assim fortalecer os laços da solidariedade orgânica, a partir do fortalecimento da Isonomia entre os pares. Entretanto, certos movimentos educacionais não estão contidos nos currículos e programas

escolares. Estes movimentos inundam a escola a partir de organizações que são correlatas a ela e que também possuem forte noção educativa.

O sindicato e sua imagem perante a sociedade colabora de forma educativa aproximando os trabalhadores e fortalecendo os laços necessários à resistência contra a crescente exploração. Desta forma, seria pertinente perguntar aos alunos concludentes se eles achavam importante ter um sindicato e a resposta da vasta maioria foi sim. Oito de onze alunos afirmaram que o sindicato é importante para as questões da carreira e para a luta por direitos (Tabela 6).

Destaca-se que nenhum dos estudantes afirmou que não é importante a existência de sindicatos. Entretanto, dois dos onze afirmaram não saber a importância dele para a profissão a qual estavam colando grau. Sobre a importância do sindicato, um entre onze afirmou que “depende”. Ressalta-se esta fala que será trabalhada no próximo subtópico, porém credita-se que os três alunos que apresentaram afirmações destoantes passam por processos de fragmentação de identidade de classe. Sennett (2009) versa que a dificuldade de associação entre os trabalhadores está vinculada a diversos fatores da competição imposta pelo capitalismo. Assim, perceber as diferenças é mais fácil que perceber as similaridades. Este é um processo decorrente da Racionalidade Instrumental que guia o capitalismo moderno e que justifica a Teoria do Capital Humano.

Tabela 6 – Sobre o Sindicato

Sobre o Sindicato	Frequência
Sim	8
Não	0
Depende	1
Não sabe	2

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

O processo de fragmentação da classe é, por sim, necessário ao desenvolvimento do capitalismo. É um processo de justificação social que reproduz o sistema de exploração do capitalismo. Por sua vez, a escola enquanto espaço substantivo deveria ser ambiente privilegiado para a formação política com caráter emancipador. Entretanto, como arena de disputas no interior

da sociabilidade do capitalismo, a formação humana para a cidadania se encontra comprometida pelo processo corrente de fragmentação da classe.

No Brasil, após o golpe parlamentar-judiciário-midiático de abril de 2016, reformas na estrutura de seguridade social do trabalho foram implementadas e ampliaram o processo de fragmentação devido à crescente instabilidade nas relações trabalhistas. Para averiguar por qual prisma os concludentes analisam tais reformas, perguntou-se sobre o conhecimento da reforma trabalhista e a alteração na Lei que regulava as terceirizações (Tabela 7).

Uma vez que o questionamento foi feito de forma aberta, as respostas foram enquadradas em quatro pontos referenciais, quais sejam: não sabe; conhece pouco; conhece; e, conhece muito. Nenhum dos estudantes demonstrou um conhecimento aprofundado sobre as duas reformas que pudesse ser encaixado no item “conhece muito”.

Um fato preocupante é que na formação política e cidadã da educação profissional, cinco dos onze alunos afirmaram não saber sobre a reforma trabalhista, mais uma vez sintomático do processo de fragmentação em curso no mecanismo de reprodução do capitalismo. Por um lado, a escola não oferta oportunidades para o esclarecimento sobre tal reforma; outra possibilidade é que o próprio estudante não se interesse pelo tema e não o pesquise, uma vez que não se enxerga enquanto trabalhador; some-se a esses fatores, o fato dos sindicatos e outras associações de trabalhadores nem sempre dialogarem com as instituições formadoras de novos profissionais.

Entretanto, não se pode deixar de destacar que seis de onze entrevistados conseguem apreender algum tipo de conhecimento ou informação sobre a reforma trabalhista. Quatro concludentes mostraram informações rasas e por vezes confusas sobre as alterações, mas focaram no jargão “perda de direitos”. Mesmo assim, a consciência que a reforma trabalhista significa retração de conquistas sociais é algo positivo, visto que por ser um conhecimento que pode ser desenvolvido em relações sociais, pois, como Marx e Engels (2015) afirmam, é nas relações sociais que se adquire a consciência.

Dois alunos mostraram um conhecimento significativo sobre as alterações na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e, dessa forma, foram enquadrados no item “conhece”. Neste caso, os alunos conseguiam articular os

efeitos da reforma no dia a dia do trabalhador e até mesmo o impacto sobre a carreira da formação do ensino médio.

As alterações à Lei que regulamenta as terceirizações apresentaram melhor esclarecimento entre os sujeitos da pesquisa, entretanto ainda preocupa. Sete de onze jovens mostraram ter pouco ou algum conhecimento sobre a alteração na Lei da terceirização. O incremento do conhecimento sobre a terceirização é sensível e mostra o resultado de ações de esclarecimento no interior do *campus*, partindo de professores e funcionários terceirizados ou não.

O termo mais citado pelos estudantes foi “concurso”, visto o temor da Lei extinguir a necessidade de realização de concursos públicos nas esferas do Estado. Mais uma vez o medo está vinculado ao mercado de trabalho de Parnaíba que baseia sua economia nos empregos ofertados pelo Estado e em serviços.

Apenas um dos estudantes disse não saber sobre as alterações e outro não quis responder. Encara-se com naturalidade estas duas respostas por serem frutos de uma sociedade que marginaliza a atividade política-cidadã.

Por outro lado, entende-se que dois estudantes conseguiram apresentar um conhecimento mais elaborado sobre o impacto dos novos contratos dos terceirizados sobre a própria carreira e para a sociedade. Estes, somados aos sete que demonstraram pouco conhecimento, podem, como já dito, desenvolver seus conhecimentos e atuar como multiplicadores da informação que interessa à classe, em um processo que pode guiar a *práxis* política (VÁZQUEZ, 2011) a partir da articulação de consciências socialmente determinadas.

Tabela 7 – Conhecimento sobre reforma trabalhista e terceirização

	<b>Reforma trabalhista – Freq.</b>	<b>Terceirização – Freq.</b>
Conhece muito	0	0
Conhece	2	2
Conhece pouco	4	7
Não sabe	5	1
Não respondeu	0	1

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

A escola, de acordo com Samuel Bowles e Herbert Gintis (2014), reproduz as exigências do mundo do trabalho em suas rotinas e, assim, ajusta os jovens para não esboçarem resistência no processo de exploração da força de trabalho.



Os tempos do mundo do trabalho são simulados no ambiente escolar: os prazos para entrega das atividades, o silêncio durante as tarefas, os rígidos horários de entrada e saída, a obediência irrestrita, entre outros tantos.

Ressalta-se, aqui, a jornada exaustiva. Tanto no mercado de trabalho quanto nas atividades escolares, o excesso de atividades priva os sujeitos do descanso e de atividades de lazer. Cinco dos onze entrevistados relataram não participar de nenhuma associação social, do tipo religiosa, política ou de lazer (Tabela 8), o que na prática leva a uma espécie de isolamento social. Sem as trocas de experiências em outras organizações sociais, o sujeito tende a se afastar dos elementos da solidariedade orgânica.

Dois dos alunos dizem que têm dificuldade em manter a participação nas organizações onde são filiados e por isso participam parcialmente. Outros quatro conseguem participar normalmente das associações as quais são filiados. Nas entrevistas, maior parte dos respondentes afirmou que participa de grupo religiosos para jovens.

A formação humana precisa ser composta por momentos de socialização dentro e fora da escola, nas associações que não sejam diretamente direcionadas aos valores instrumentais. Gramsci (2000), em sua proposta de Escola Unitária, defende que a formação tenha sentido humanista, sendo esta humanização referente ao empoderamento de conteúdos de forma indissociada dos princípios culturais, técnicos e tradicionais. Entretanto, no modelo de escola de tempo integral, assim como o IFPI – *campus* Parnaíba, sobra pouco tempo para tal tipo de socialização, fazendo com que o jovem priorize as atividades instrumentais da formação escolar e profissional.

Tabela 8 – Participação em associação

<b>Participação em associação</b>	<b>Frequência</b>
Sim	4
Parcialmente	2
Não	5

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

Esta seção se dedicou a elucidar o objetivo específico: evidenciar a formação a partir das experiências escolares e extraescolares dos alunos. Respondendo ao objetivo, afirma-se que os estudantes ouvidos na pesquisa

estão na faixa etária de 16 a 19 anos. Eles escolheram o curso a qual estavam concluindo em novembro de 2017 a partir de critérios pessoais e todos pretendem cursar o ensino superior, sendo que a maioria planeja permanecer na área de formação do ensino médio integrado à educação profissional.

Os sujeitos da pesquisa afirmaram acreditar na importância do sindicato enquanto representação de classe. Entretanto, a maioria assegurou não saber sobre a reforma trabalhista, mas demonstrou algum conhecimento sobre as alterações na Lei que regulamenta as terceirizações. São alunos que não conseguem conciliar atividades em outras associações devido à exaustiva jornada de atividades do Instituto.

Portanto, entende-se que os jovens respondentes não estão completamente conectados com o mundo exterior, mostrando que sua formação escolar prevalece sobre outros aspectos da vida em sociedade e até mesmo sobre a regulamentação das carreiras. Por isso, acredita-se que estejam mais propensos a repetirem os jargões consagrados pela Teoria do Capital Humano em suas condutas profissionais.

Com isto posto, serão apresentadas as falas dos sujeitos a partir da delimitação em categorias analíticas dentro de uma relação dialética de afirmação e negação de determinado fenômeno ou construção social segundo a sociabilidade do Capital.

## 5.2 Discursos de integração/fragmentação da classe

A presente seção se destina à relacionar as percepções dos alunos com os elementos que constituem a Teoria do Capital Humano enquanto elemento discursivo ideológico do capitalismo. A partir das falas dos alunos concludentes, destacam-se cento e vinte quatro falas com características significativas para a elucidação do objetivo exposto anteriormente. Através destas falas, delimitaram-se categorias dispostas em pares que se situam em polos que caracterizam determinada racionalidade, sendo: **polo substantivo** e o **polo instrumental**. Desta forma, é necessário definir os constitutivos de cada categoria delimitada através das falas dos alunos do IFPI – *campus* Parnaíba.

O polo substantivo apresenta as seguintes categorias: a) **unidade da classe**: refere-se aos elementos que dão unicidade à classe trabalhadora ou são

elementos que reconheçam a singularidade da mesma; b) **conhecimento**: todo aquele produto de aprendizagem que não seja posto apenas com a finalidade de ganhos, mas visando a atualização pessoal; e c) **desajuste ao sistema**: elementos que demonstram a falta de capacidade de reproduzir ou ajustar-se aos ritos exigidos no interior do sistema capitalista e seu sócio metabolismo.

Por outro lado, no polo instrumental, tem-se as categorias: a) **fragmentação da classe**: elementos que busquem o processo de diferenciação e isolamento individual, de parcelas ou “níveis” da classe trabalhadora; b) **repertório**: uso do produto de aprendizagem de forma intencionada para maximizar os ganhos materiais com o cálculo de ganhos futuros; e c) **ajuste ao sistema**: ajustamento aos padrões de reprodução do sistema Capitalista e seu metabolismo.

As categorias foram retiradas das falas dos sujeitos que se mostraram significativas perante a Teoria do Capital Humano, mas que se relacionavam, também, com falas de teorias ou noções que reforçam ou negam a construção de Schultz (1973), sendo que as falas sobre fragmentação/unidade da classe estão vinculadas com o processo que é decorrente das noções de empreendedorismo e empregabilidade (DRUCKER, 1986); a negação ao processo de fragmentação se encontra fundamentada no conceito de Isonomia (GUERREIRO RAMOS, 1981) e na *práxis* política (VÁZQUEZ, 2011).

Já o par repertório/conhecimento está fundamentado no uso calculista do saber obtido (GUERREIRO RAMOS, 1981) e na noção de competência (RAMOS, 2002). Como resistência ao processo de uso utilitário do saber do processo de ensino-aprendizagem, utiliza-se os fundamentos da Escola Unitária (GRAMSCI, 2000) e a noção de atualização pessoal (GUERREIRO RAMOS, 1981; SERVA, 1996, 1997).

O último par ajuste/desajuste busca fundamentos na compreensão do modo de reprodução do capitalismo (BOWLES; GINTIS, 2014), sendo a disfunção baseada no sofrimento psíquico no trabalho (DEJOURS, 1992) e no processo de culto à performance (EHRENBERG, 2010).

A matriz de análise (Quadro 7) referencia as categorias a partir do processo de afirmação e negação de cada polo sobre o outro. Assim, vistos como opostos, são frutos do mesmo processo dialético que se afirma a partir da

própria dinâmica da luta de classes e do entendimento da escola enquanto arena de disputas.

Quadro 7 – Matriz de análise

<b>Polo substantivo</b>	<b>Polo instrumental</b>
Unidade da classe	Fragmentação da classe
Conhecimento	Repertório
Desajuste ao sistema	Ajuste ao sistema

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

Serão apresentadas, a seguir, as categorias aos pares: unidade da classe-fragmentação da classe; conhecimento-repertório; e, desajuste ao sistema-ajuste ao sistema. Isto dá a possibilidade de interagir sobre as incongruências da construção de cada discurso e sua diferenciação sobre o polo oposto.

### **5.3 Falas para a unidade/fragmentação da classe**

A visão de unidade pode ser sobre a própria sociedade e as organizações que a compõem. Como transcendem para a noção de unidade da própria classe trabalhadora, entende-se, nesta tese, que a unidade da classe trabalhadora é um dos aspectos fundamentais para a possibilidade de maior resistência contra a exploração da força de trabalho pelo Capital.

Entretanto, parte-se, em princípio, que para entender a unidade da classe é necessário compreender primeiro o funcionamento das organizações que compõem a tessitura social. A escola é uma organização burocrática que atende aos interesses de reprodução do modo de vida capitalista e por isso assume a reprodução similar das dinâmicas da sociabilidade do capitalismo (BOWLES; GINTIS, 2014).

A escola difunde saberes fragmentados em disciplinas postas como incongruentes, o que dificulta o entendimento da organização escolar de forma integrada. Entretanto, como uma arena de disputa, por vezes ela exerce ou recebe manifestações contrárias aos interesses do Capital. A compreensão da escola enquanto espaço integrado de saberes e atores é ponto de resistência

que favorece a unidade da classe trabalhadora. Seguindo este entendimento, ressalta-se a fala do aluno 10.H.Ed:

*Assim, a gente, dentre eles eu posso dizer, **eu não posso dizer nem dentre eles, porque aqui é como se fosse formado como um corpo com diversos órgãos, porque todos eles cooperam, desde o simples zelador, ele coopera para o meu estudo e aqui na verdade tudo coopera.** Não tem como eu te dizer uma pessoa só ou um elemento só porque os professores precisam de laboratórios para poder ensinar para a gente. Sem usar os laboratórios fica muito mais difícil para eles ensinarem, então assim, como tudo está correndo bem até um certo momento é um corpo que coopera para tudo isso, para o ensino (10.H.Ed).*

Entender a escola enquanto construção coletiva e participativa é entender, também, que a sociedade é composta por múltiplos saberes. O processo de valorização desses saberes é parte do reconhecimento necessário para a construção de uma consciência de classe fundamental para a transformação social. Desta forma, a consciência da dinâmica social e da exploração pela qual é submetida a classe trabalhadora é processo importante para a solidificação da consciência de classe. Este vincula-se à construção da *práxis* política, pois, nesta tese, defende-se que é no seio de relações sociais concretas que são formadas as consciências (MARX; ENGELS, 2015).

A realidade brasileira construída após golpe parlamentar-judiciário-midiático de abril de 2016 é marcada pela redução da seguridade social promovida pelo Estado e pelo sensível aumento da exploração do trabalho sob as garantias das novas leis trabalhistas. A exploração atinge, principalmente, as classes com menores escolaridades, porém, atinge uma parte dos interesses da classe média ampliada. O esclarecimento sobre o processo em curso é favorável à unidade da classe trabalhadora. A fala do concludente 05.H.SO é significativa para a consciência sobre o aumento do processo de exploração:

*Ele não tem direito de ganhar o seu salário justo. Ele não tem direito de ganhar o seu dinheiro por alguma... algum acidente no trabalho. Ele não tem mais direito de nada. **Qualquer coisa trocou e descarta, jogou no lixo, vem outro, porque têm milhares na fila. Descartou manda embora, descartou manda embora** (05.H.SO).*

Apesar de se tratar de uma fala que versa sobre um sujeito indeterminado, percebe-se que há uma preocupação com as reformas, com os impactos no

mercado de trabalho e com os trabalhadores. Ressalta-se que durante a fala, houve a reprodução da classe trabalhadora como constituidora do exército de força de trabalho de reserva e por isso podem ser “descartados” pelos empregadores. A fala do jovem, liga-se aos fundamentos da noção de Isonomia (GUERREIRO RAMOS, 1981) que preconiza que os membros devem manter relações primárias, ou seja, relações que fortaleçam os laços de unidade entre os membros da classe.

A perda de direitos instalou uma atmosfera de insegurança que, por outro lado, requereu uma nova forma de organização, pelo menos no desejo de autoproteção. Ao tratar sobre as reformas trabalhistas e as alterações na Lei que regulamenta a terceirização, o aluno 04.H.Ed aponta que devido tantas modificações, os trabalhadores devem se manifestar para tentar mudar tal cenário. Segue a fala:

*Bom, pelo que eu vi da última reforma, está afetando a maioria dos trabalhadores. Eu busquei conhecimento na área até porque eu trabalho em uma empresa que o pessoal fala muito nisso e o que eu sei dizer é que é devido às crises a direção do nosso país, né? O poder, **os trabalhadores estão deixando cada vez mais de canto, estão perdendo os seus direitos**, não tem mais aquelas leis que foram todas conquistadas, da época de Vargas, na da Constituição. A gente está perdendo. É uma coisa lamentável no país e os empregados estão perdendo cada vez mais a sua qualidade dos seus direitos. Agora, até se você colocar uma empresa na justiça, você não vence a causa, você tem que devolver o dinheiro para a empresa. Você tem que pagar a causa, pagar multa só contando e o trabalhador. **Se as pessoas não se manifestarem e ficarem caladas é difícil ouvir. É essa a situação atual do país** (04.H.Ed).*

Observa-se com estas duas últimas falas que os jovens estão cientes dos problemas e que a união é necessária para alteração do quadro apresentado à época da pesquisa. Destarte, estes trechos das entrevistas apontam para um desejo de unidade de classe, visto que há o reconhecimento dos prejuízos aos trabalhadores.

Daí a necessidade de muitos é representada pela consolidação das organizações. Em uma sociedade proeminentemente capitalista e guiada pela Racionalidade Instrumental, as organizações mais valorizadas são aquelas que respondem aos interesses do Capital. Entretanto, Guerreiro Ramos (1981) aponta que o estudo das organizações substantivas, aquelas que resguardam outras dimensões que não as instrumentais, é uma necessidade científica.

As organizações substantivas são todas aquelas que possuem como objetivo a autorrealização, satisfação e socialização dos indivíduos. O exemplo de uma organização substantiva é o sindicato, visto sua forte influência para unidade das lutas dos trabalhadores. Alguns jovens sujeitos da pesquisa, entendem a importância da organização sindical, conforme a demonstra a fala a seguir: “Assim, de sindicato é importante para que os **trabalhadores busquem o jeito deles interligados** pelo que está faltando, pelo que está precisando, pelo que é necessário.” (07.H.El).

A unidade da classe precisa acontecer de forma esclarecida, através de um projeto de luta que a favoreça. Por isso, o sindicato se justifica como uma organização substantiva que age a partir da educação por meio das próprias relações de trabalho. A formação sindical é sentida até mesmo pelos concludentes dos cursos de ensino médio integrados à educação profissional. A aluna 03.M.Ed, sobre a importância da organização sindical, afirma que: “Sim, eu acho porque o sindicato, ele te mostra os seus direitos, né? Como trabalhador, com todas as reuniões. **Eu acho que seria bem interessante se tivesse**”.

A mediação da organização sindical para unidade da classe é educativa e objetiva, sendo que as ações, em fundamento, devem ser voltadas para a proteção e unidade. Sennett (2009) demonstrou que antes do processo de fragmentação acentuado das décadas de 1970 e 1980, os sindicatos eram o local de aglutinação das lutas por melhores salários e condições de trabalho. Com a flexibilização das relações e jornadas de trabalho, perdeu-se o vínculo com o sindicato, dificultando o processo de interlocução com a base. É o que marca uma ação que busque a representatividade sindical, como afirma o aluno 09.H.Ed:

*O sindicato, eu creio que uma das maiores funções que ele tem, é em relação ao **intermediário entre os funcionários e as empresas que eles estão inseridos, como um porta-voz dos profissionais**. Então, vários profissionais se aglomeram em um grupo, algumas ideias, **aí o sindicato vai ser o seu representante** (09.H.Ed).*

Portanto, a unidade da classe nasce da necessidade de proteção a partir de um processo de reconhecimento de similaridades que reúne o grupo para evitar e resistir a ameaças. O reconhecimento pode e deve ser precedido por um

processo educativo direcionado por pessoas (intelectual orgânico de Gramsci) ou por organizações substantivas como os sindicatos. Esta socialização levará os indivíduos à construção de um projeto de classe único e que conduzirá à transformação social. Marx e Engels (2015, p. 94) afirmam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Portanto, é no relacionamento entre os pares que é possível construir uma consciência sobre a luta coletiva e nesta atuar para a transformação da sociedade através de uma *práxis* política.

Porém, o maior entendimento que a classe deve construir é que está em meio a uma luta de classes que transforma e direciona quase a totalidade das organizações da sociedade capitalista e, por isso, deve se posicionar para garantir melhores condições para a classe em si. O aluno 04.H.Ed afirma algo relevante sobre a luta de classes:

*A escola não tem estrutura suficiente e a sociedade fica doente. Enquanto que os ricos das Lamborghinis ficam lá em colégios de elite tentando mudar de qualquer maneira a educação no país, para que essa educação não seja restringida principalmente às pessoas capacitadas, as pessoas que fazem um esforço, eles tentam de qualquer maneira restringir a educação às pessoas de elite, e o trabalho, as pessoas que são menos favorecidas intelectualmente que não podem. O que não tem voz (04.H.Ed).*

Ou seja, a escola é um espaço de conflito e que responde a um projeto dual de sociedade. Marca-se bem o antagonismo da sociedade capitalista com processos de formação humana distintos, sendo a consciência de classe necessária para impedir o processo de fragmentação e impulsionar a transformação social.

Entretanto, o sistema capitalista funciona a partir da confusão causada pelo processo de fragmentação, no qual os alunos também reproduzem os discursos que produzem e justificam a fragmentação e a dualidade estrutural da sociedade capitalista. Por exemplo, a aluna 06.M.SO afirma que, “*principalmente com uma pessoa que estudou, eu acho um desrespeito*”.

Esta fala acentua devidamente o processo de diferenciação que fragmenta a classe trabalhadora e que encontra diversas justificativas dentre os próprios trabalhadores. Adam Smith (2010) já defendia que o próprio mercado deveria ser baseado por um processo de diferenciação para possibilitar a oferta



da maior quantidade possível de produtos. Soma-se a isso, o processo de formação profissional que graduava os aprendizes até alcançar o posto de mestre da oficina. A fragmentação da formação profissional divide quem estudou mais ou menos.

Na sociedade atual, o chamado culto à performance (EHRENBERG, 2010) busca, em discurso, premiar aqueles que mais se esforçarem para alcançarem seus objetivos. É a meritocracia da sociedade capitalista. Cria-se e aceita-se um ideal de profissional desbravador que desafia as adversidades e sucede. Ele é diferente dos demais, pois seus esforços e inteligência são superiores e por isso é digno da admiração coletiva. A sociedade chama este profissional de empreendedor.

A mídia já propaga suficientemente os empreendedores e suas metodologias de sucesso. Agora a escola, por sua vez, direciona uma parcela de esforço para consolidar ainda mais esta figura quase mítica no imaginário dos jovens. A inclusão de uma disciplina sobre empreendedorismo pode denotar mais um traço instrumental que induz ao isolamento dos trabalhadores e repassa a responsabilidade do sucesso profissional apenas ao indivíduo, retirando a conjuntura socioeconômica da pauta de análise, visto a retórica de Drucker (1986) que estabelecia que a gestão empreendedorismo garantiria a expansão de número de vagas necessárias em contraposição ao encolhimento dos postos de trabalho na indústria tradicional.

Por outro lado, Ehrenberg (2010) mostra que a imagem de realizador, desbravador ou conquistador de sucesso tende a criar uma espetacularização do papel do empreendedor. O aluno 05.H.SO dá uma demonstração importante sobre a construção do mito empreendedor, ele diz:

***Eu acredito muito no empreendedor. Eu acredito muito que a pessoa que faz o negócio, ela que procura, ela que tem a criatividade suficiente para aplicar aquele negócio, porque ela pode estar em São Paulo, ela pode estar em BH e ser fiasco naquilo que ela faz, como ela pode estar em Luiz Correa e ser uma empresa de sucesso, então vai muito do empreendedor (05.H.SO).***

Entende-se que há uma tentativa de tornar o empreendedorismo um hábito, fato que pode ser visto de forma positiva ao focar sobre o estímulo da pronto-iniciativa que os manuais sobre empreendedorismo propagam (DOLABELA, 2004). Responsabilizar-se por algo é favorável ao processo de

amadurecimento que o jovem necessita para transcender para a etapa adulta de sua vida.

Entretanto, o discurso empreendedor direciona, também, o jovem a um tipo de isolamento fundamentado no culto da performance, favorecendo a fragmentação entre os que se esforçam e os que não se esforçam, sendo que há um juiz justo que apurará quem são os merecedores das glórias do capitalismo: o mercado. De acordo com o concludente 04.H.Ed:

*[...] mas eu acho que para o aluno que busca essas questões não são barreiras. Para eles, para outros que buscam, o mercado está aí para eles. Proporcionam um amplo espaço para o mercado de trabalho, para o aluno que quer de verdade estágio e emprego. O aluno sai daqui [...]. Já para aqueles que querem mesmo, esses possam. Dentro do IFPI deixam a desejar algumas coisas do curso, mas eu não vejo como uma barreira para quem quer entrar no mercado de trabalho (04.H.Ed).*

Adam Smith (2010) acenava que o mercado consumidor escolheria determinado produto fundamentado na sua qualidade e/ou no seu preço, por isso torna-se preocupante mediar o destino de jovens baseados em qualidades mensuráveis e que isolam o indivíduo em uma espécie de leilão reverso, no qual, o empregado mais qualificado que aceitar receber menos sairá vencedor. O problema da sociedade que isso é socialmente aceitável e valorizado.

Lemos, Dubeux e Pinto (2009) mostraram no estudo com egressos de um curso de administração que a empregabilidade era favorecida pela rede de contatos que as famílias dos jovens possuíam, sendo os mais favorecidos os jovens vindos de famílias de classes sociais mais abastadas, ou seja, o mérito vem de berço.

A divisão da classe trabalhadora entre merecedores ou não encontra forte reforço nas próprias práticas escolares a partir da classificação que os profissionais da educação fazem com seus alunos. Existem os que “querem estudar” e os que “não querem nada”. Por mais bem-intencionada que esta prática possa ser, apenas reforça a distinção entre a classe trabalhadora.

Quando se foca na realidade de Parnaíba, percebe-se uma cidade muito carente de serviços básicos e que uma Instituição federal de ensino médio consegue impactar de maneira sensível, criando três tipos de alunos: o da rede estadual que se encontra na base da pirâmide do prestígio social, os de algumas

escolas particulares da cidade, que formam um segundo escalão, e no topo do prestígio social, encontram-se os alunos da escola da elite local e os alunos do IFPI – *campus* Parnaíba.

A fala do aluno 09.H.Ed demonstra bem sobre este processo de diferenciação:

*Digamos que o estudo... eles servem para nos dar uma visão além daquelas que temos atualmente. Por exemplo, se eu estivesse, eu estou aqui, e a visão do aluno que estuda aqui ensino técnico é diferente daquele que possui apenas o ensino médio regular, que além do estudo convencional, que além da visão do estudo do convencional que ele está, ele consegue também uma visão do mercado de trabalho e, também, atividades extracurriculares. Nós temos aqui vários casos de alunos que participam de grandes eventos de projetos, que viajam para Teresina para apresentar projetos e o estudo, ele promove, ele faz com que a pessoa, além do envolvimento consigo mesma, [faça a] tentativa de elevar a sua posição intelectual, ela promove a aliteração, digamos, que ela promove uma preocupação da área social e tem aqui um projeto em relação à utilização de sacolas plásticas na composição do concreto Essa visão social também é elevada com os estudos aqui do Instituto (09.H.Ed).*

Mesmo mostrando que estudar no IFPI – *campus* Parnaíba se constitui em um diferencial pela qualidade de ensino ofertado, o aluno atesta que essa qualidade se reverte em uma preocupação com a sociedade. Ressalta-se aqui que esta fala se vincula com o entendimento já defendido. A escola é uma arena de disputa e apresenta, mesmo em meio a uma formação diretamente instrumental, frentes de resistência que resguardam os princípios da formação humana inteira.

Porém, no que tange à fragmentação da classe trabalhadora, há um processo de isolamento entre os alunos, assim como demonstrado no capítulo anterior. Este isolamento está vinculado não somente ao distanciamento da classe, das organizações sociais, como também das próprias comunidades das quais os alunos concludentes fazem parte.

Em outra fala, na qual é demonstrada tanto aderência à unidade da classe quanto a fragmentação exercida pelo Capital, o estudante 09.H.Ed, ao falar sobre os impactos da reforma trabalhista, afirma que:

*A reforma trabalhista, se eu não me engano, ela está relacionada àquela que tira a parte de alguns direitos, digamos, que a CLT estava suprindo. O Estado se converte que se faça um diálogo mais aberto entre o funcionário e os empresários, os contratantes, fazer essa*

*relação de acordos de férias, salários, feriados. Mas há muita gente que [está] a par em relação a esses acordos, que pode tentar infringir muito mais os direitos dos trabalhadores. Por exemplo, um empresário poderia falar: - ah, se você não fizer esse acordo, você está demitido. Ah, você quer esse acordo? Então, assina bem aqui para que depois você não tente me botar na justiça e sempre muitas desavenças que a gente é a favor. **Porque devemos, assim, tirar mais aquela parte concretada da CLT, promovendo aqueles que davam direito, e promovendo um mercado de trabalho, digamos que seja mais movimentada, dando maior oportunidade de emprego** (09.H.Ed).*

Chama a atenção que mesmo sabendo dos danos causados pela reforma trabalhista de 2017, o aluno defende a “maior mobilidade” para a contratação de novos funcionários, fato que possibilitaria, em tese, o aumento nas contratações pelos empresários, reavivando a fé basilar que os liberais nutrem com a entidade Mercado. Aqui, entende-se que houve, em primeiro plano, a reprodução dos discursos veiculados pelos grupos econômicos interessados nas reformas, que defendiam que a antiga Lei trabalhista dificultava a contratação pelo excesso de encargos e direitos. Compreende-se, também, que faltou maior esclarecimento para os alunos sobre as dinâmicas do mundo do trabalho por parte das entidades representativas.

Esse distanciamento dos sindicatos é mais um elemento sensível do processo de fragmentação da classe, pois há a assimilação de um discurso negativo sobre a associação dos trabalhadores que nem sempre vem de experiências concretas e, sim, de fontes indefinidas e/ou duvidosas, como se vê na fala do aluno 02.H.EI:

*É, eu ainda não posso afirmar isso ainda. Eles pensam em terceirizar uma empresa aqui da cidade. Só que para alguns isso é bom e para outros isso é ruim. Então isso varia muito. **Um sindicato que represente, não sei se seria necessário** (02.H.EI).*

Na fala sobre a alteração na Lei de terceirização, há uma noção que o sindicato pode atrapalhar o andamento da atividade produtiva, o que mostra mais uma apreensão do discurso do capitalista por parte dos estudantes que, por terem sua identidade enquanto pertencentes da classe trabalhadora comprometida, não conseguem analisar mais a fundo e perceber os prejuízos que a classe como um todo pode passar em decorrência das alterações. Entretanto, uma fragmentação maior vem do processo mais sensível, ou seja,

da realidade concreta que se desenrola no dia a dia do IFPI – *campus* Parnaíba. Comprova-se isso na fala a seguir:

*Depende, porque ocorre muito de ter corrupção nessas áreas, né? E eu não acredito muito em sindicato não, porque sindicato me lembra a greve, e o Instituto com greve não é muito bom. Eu acho que deve ter outras maneiras da gente lutar pelos nossos direitos sem fazer a greve, eu acho que a greve não é uma boa coisa (06.M.SO).*

Aqui, a fragmentação se aproveita das necessidades individuais para exercer maior pressão e distanciar a classe da luta que poderia também lhe beneficiar. As mazelas da greve, como conteúdos condensados, reposição aos sábados e horários alternativos, entre outros, são postas como produtos do sindicato e não de uma política pública educacional deficitária.

Esse distanciamento da entidade de base pode lançar o trabalhador em um isolamento que tende a produzir mais desinformação e menos sentimento de isonomia frente aos outros trabalhadores, criando atmosfera de desconfiança mútua, onde informações com pouco respaldo, de fato, são tratadas como informações válidas, como na fala a seguir:

*Cara, assim, em algumas situações eu acho que ele ajuda bastante algumas pessoas. Já outros sindicatos, já conta com algumas informações que eu não sei se são corretas, mas que repercutiu bastante na internet. É como se as pessoas [só] estivessem lá para sugar o nosso dinheiro, dá um pouco, mas tira mais ainda, aí fica meio que, você balança, uns ajudam e outros só.... eu não sei te dar uma posição certa (08.H.El).*

A indefinição em uma opinião sobre um dos mecanismos de resistência em períodos de crise, denota que o processo de fragmentação da classe se encontra em estágio avançado, o que favorece a manutenção do mecanismo de exploração da mão de obra, possibilitando aumentar a exploração em outras frentes a partir da consolidação das reformas sem resistência.

Portanto, a fragmentação recebeu incremento durante a consolidação da economia política clássica, através dos processos de diferenciação da produção que foram garantidos pela parcialização do processo produtivo. Taylor (2009) defendeu que o trabalho fosse o mais simples possível para que o homem mais fleumático fosse capaz de executar. Ao fragmentar o próprio trabalho,

fragmentou-se, também, a identidade do produtor e com isso da classe do trabalhador.

Sennett (2009) mostra que o que chama de corrosão do caráter vem da falta do sentimento de pertencimento com a própria classe e pela dificuldade de entender a dinâmica do processo produtivo, que resulta em afastamento das lutas comuns da classe e aceitação do discurso corrente do Capital. Com isso, afirma-se que, mesmo em formação, alunos dos cursos de ensino médio integrados à educação profissional apresentam traços de identidade fragmentada, o que favorece a exploração.

Com isso, encaminha-se o próximo tópico “conhecimento” que fará par dialético com o tópico seguinte denominado de “repertório”.

#### **5.4 Falas para a construção do conhecimento/aquisição de repertório**

O processo de produção e acúmulo de conhecimento garantiu às sociedades humanas ao longo da história alcançarem o progresso científico e social. Entretanto, a instrumentalização fez com que o ato de aprender fosse subordinado ao cálculo do esforço pelo resultado. Mas, busca-se, aqui, em primeiro plano, o conhecimento enquanto atualização pessoal, aquele que transcende a efetivação de níveis e modalidades de ensino para a construção de um ser humano que consiga delimitar sua noção de cidadania e respeito à coletividade.

Ampliar os horizontes muitas vezes restritos dos jovens da classe trabalhadora é um desafio à própria materialidade. Pela melhor estrutura disposta pelos institutos federais, entende-se que esta é uma tarefa possível e fonte de incremento na qualidade social da educação.

A atividade principal do IFPI – *campus* Parnaíba é formar em ensino médio e preparar para o trabalho, entretanto, é possível aliar a formação instrumental com uma contextualizada que tornará o profissional um ser autônomo que não será limitado pela técnica por si só. Gramsci (2000), quando propõe a Escola Unitária, indica que é possível uma escola com financiamento público ofertar uma educação que seja baseada nos conhecimentos técnicos, culturais e tradicionais, agindo para a formação de “trabalhadores intelectuais”. Conhecer a

integralidade do processo produtivo, conhecimento negado pela reestruturação da produção, garante ao trabalhador autonomia na tomada de decisão e mais atuação sobre as demais etapas, mesmo que fragmentadas. A fala do concludente 10.H.Ed vai ao encontro daquilo que se defende neste parágrafo.

*Os professores daqui eles ensinam de verdade. Eles procuram principalmente da parte técnica, né? Eles procuram, vamos supor, não somente colocar as teorias, mas eles explicam também porque nós estamos aprendendo a teoria, os cálculos. A gente faz ensaios. Verdadeiramente a gente aprende o que é ser um técnico em edificações aqui (10.H.Ed).*

A formação de boa parte dos professores lotados no Instituto garante melhor contextualização da teoria com a prática profissional, fazendo que o tópico ensinado possa ser referenciado a partir de outras variáveis, o que garante maior autonomia na prática profissional, fazendo com que os egressos tenham noção da integralidade do fazer, talvez ajudando os sujeitos envolvidos a constituírem uma determinada *práxis*.

Ao superar o veio instrumental, a escola formal pode também garantir a formação integral do ser humano. Como dito acima, ampliar o horizonte dos alunos da classe trabalhadora se constitui como um desafio que pode ser entendido como um fazer revolucionário. Entender a formação integral como essencial é compartilhar o potencial revolucionário da educação. Segundo o aluno 02.H.El, ao definir a importância do estudo, afirma que: “[a] **formação** [é] **principalmente pessoal**. Eu até vou usar aquela frase que diz que o tamanho do universo, ele depende daquilo que você conhece, né? **Não só conhecimento, mas também sabedoria**”.

Com a fala acima, compreende-se que a educação não serve apenas aos fins instrumentais, sendo estes apenas uma parcela daquilo que se espera do processo educacional mais amplo. Complementa-se a fala acima com outra, a da aluna 03.M.Ed que afirma que: “[...] **com toda certeza que é a sabedoria, o conhecimento, porque a partir do momento que você estuda, que você se dedica na leitura. Você vai além. É uma sabedoria que não se compara a nada**”. A opinião da discente aponta um dos traços da Racionalidade Substantiva discriminado por Serva (1996, 1997) que é a autorrealização pessoal, entendida

como a satisfação em atingir seu potencial intrínseco através das atividades em sociedade.

Por outro lado, a fala acima pode denotar, por seu sentido amplo, um uso instrumental daquilo apreendido, mas atem-se aos termos “*Você vai além*”, que em uma sociedade unidimensional, representa sair do comum e obter algo além do disposto. Entretanto, a fala indica o incremento da leitura de mundo e que favorece à integralidade dos sujeitos em sua concretude pois, o conhecimento ampliado tende à desconstruir realidades dadas e colabora com a formação pessoal.

Sobre a alteração na percepção da realidade, o aluno 05.H.SO afirma que o conhecimento:

*[...] transforma em uma pessoa mais tolerante, o estudo transforma, o estudo transforma a pessoa [em alguém] mais tolerante porque geralmente aqueles mais intolerantes são as pessoas que não estudam, são aqueles que não abrem a mente para as coisas, não vêm com outro modo. Não estudam. (05.H.SO).*

Portanto a construção do conhecimento referenciado, aquele que se vincula com à prática, mas que atende às necessidades do educando, pode colaborar para o aumento do sentimento de unidade entre as pessoas da classe trabalhadora, pois, ao desvelar as injustiças e o processo de fragmentação impostos pela dinâmica de produção capitalista, o conhecimento passa a ter um caráter libertário, possibilitando seres autônomos, sendo mais uma vez “a vida determinando a consciência” (MARX; ENGELS, 2015).

Com um sentimento crescente de unidade, impulsionados por uma *práxis* transformadora, os sujeitos da classe passam a construir um projeto mais coeso que necessita da libertação de outros sujeitos que se encontram com suas identidades de classe fragmentada. Paulo Freire (2000) afirmava ser dever daquele que se livrou da opressão, resgatar outros que ainda se encontram oprimidos, fazendo da educação uma atividade intencionada e militante. Não há educação neutra. A fala a seguir mostra o fundamento da educação libertária:

*Então, eu vou trabalhar, eu vou trabalhar com todas as minhas armas para conscientizar a população [que] é através do estudo, através dos livros. O conhecimento é a chave para tudo, é a chave para o conhecimento, é a chave para riqueza, é a chave para tudo (05.H.SO).*



Portanto, o conhecimento deve ter uma base referenciada que possibilita seu desdobramento em uma ação esclarecida que culmine em uma *práxis* transformadora, capaz de alterar a realidade na qual vive a classe trabalhadora, sendo um elo para a unidade da classe a partir de um projeto de emancipação sólido que priorize a transformação da realidade fragmentada em uma outra na qual seja possível desdobrar os fenômenos sociais e deles possuir uma concepção classista.

A construção do conhecimento está distante da formação de repertórios operativos instrumentais por compor um todo que garante ao seu portador a visão da totalidade que para a maior parcela da população se mostra apenas fragmentada. Porém, é a escola, também, cenário favorável para a instrumentalização do saber, transformando-o em repertório a ser usado em situações genéricas.

Um dos conceitos derivados mais difundidos pela reprodução da Teoria do Capital Humano é o de empregabilidade, que em forma simples seria o conjunto de características que um indivíduo adquire através de formação escolar ou não que o tornam atraente ao mercado de trabalho (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005). Portanto, é um conceito que transfere ao sujeito a responsabilidade sobre as vagas de trabalho existentes em determinada economia local, consagrando a frase: “as vagas existem, o que não existe são pessoas preparadas”.

Este mote citado acima, justifica um desdobramento da concepção da educação bancária de Freire (2000), visto que o próprio aluno, agora investidor em Capital Humano, percebe que a acumulação de repertórios laborais lhe propiciará maior probabilidade de ocupar um posto de trabalho com maior remuneração. Reduz-se, assim, o aprender a uma caça por repertórios que aumentam o processo natural de diferenciação capitalista, reforçando o que Machado (1998) chamou de “culto da competência”.

Vê-se, com certa clareza a partir das falas dos concluintes do ensino médio integrado à educação profissional, que a procura por repertório que reforce a empregabilidade divide os jovens trabalhadores em duas gamas: aqueles que querem e os que não querem. A fala do aluno 05.H.SO afirma que:

*[...] se hoje em dia eu planto a preguiça, mais tarde eu planto a reprovação. Mesmo eu sendo preguiçoso, mesmo eu tendo meus lapsos de não querer. Mas tudo isso eu tenho que me manter firme. É o curso que eu quero seguir. **Porque é uma coisa mais forte que tudo isso, né!? Porque tem muita gente relaxada que não quer nada** (05.H.SO).*

A fala que valoriza o cálculo na projeção das ações é reflexo do entendimento difundido de que o sucesso profissional está restritamente ligado ao esforço em “adquirir” novos repertórios para serem aplicados no mercado de trabalho. Desta forma, a visão de futuro fica retida em uma noção instrumental de satisfação pessoal, que se vincula ao sucesso profissional, materializado pelos ganhos financeiros do esforço historicamente dispensado.

Reforça-se o exposto acima com a fala da aluna 03.M.Ed, que projeta seu futuro através do esforço contínuo por escolarização e com essa a perseguição de objetivo, provavelmente, financeiros que conseguirá com a utilização dos novos repertórios.

*Como eu me vejo no futuro é uma pergunta bem difícil de responder, mas **eu espero que eu seja uma pessoa já formada, indo atrás de um mestrado e doutorado, buscando sempre novos conhecimentos.** Indo atrás de coisas que eu não pude realizar agora, mas em breve, com mais condições, dá para ser realizado (03.M.Ed).*

Soma-se à fala anterior com a declaração de 04.H.Ed que apresenta noção semelhante de futuro.

*Eu me vejo, já de uma questão, bem equilibrado de vida, com uma qualidade de vida boa e profissionalizando cada vez mais, até onde eu conseguir mestrado, doutorado. **Eu pretendo ir e crescer. Eu me vejo sempre ajudando as pessoas próximas** (04.H.Ed).*

As duas falas remetem à noção de que com maior instrução, terão maior possibilidade de prosperar financeiramente e assim conseguir alcançar uma estabilidade para realizar outros objetivos. Contudo, destaca-se a fala do aluno 04.H.Ed, que coloca que com o sucesso profissional, poderá ajudar as pessoas próximas. Ambos mostram que a maior gradação escolar servirá apenas para satisfação dos interesses pessoais, o que pauta a discussão de que o Capital Humano, visto como um investimento pessoal, traria retorno apenas ao indivíduo portador daquele Capital Humano.

Tal tese é levantada por aqueles que defendem que seria incoerente ter um sistema público e gratuito de educação, visto que os maiores ganhos são retidos apenas pelos indivíduos portadores do Capital Humano (PIRES, 2005). Em total discordância a este pensamento, defende-se, aqui, que isso não passa de uma visão parcial dos teóricos do Capital Humano do contexto da flexibilidade. Por menor que seja a interação do indivíduo “detentor de Capital Humano” com a sociedade de forma geral, o primeiro sempre trará algum tipo de influência positiva para a coletividade, sendo essa influência em produtos ou serviços, cultura e até mesmo com uma maior produção econômica que beneficia o comércio local.

Os sistemas de educação pública e gratuita garantem em certo ponto a inclusão de uma parcela significativa da classe trabalhadora ao mercado de trabalho. Mesmo com as seguidas tentativas de desmonte que estes sistemas passam, ainda se garante certa redistribuição de renda a partir da educação. Por ainda representar uma porta de saída da pobreza, a escolha dos cursos secundário e superior são evitados de Racionalidade Instrumental. Selecionar a área mais prolífica significa ampliar as chances de alterar a condição social vivenciada.

Na realidade social apresentada em Parnaíba, o Instituto significa uma considerável porta de saída, visto que os cursos ofertados, corpo docente e demais estruturas se diferenciam das demais instituições e conferem ao Instituto um certo prestígio social. Assim, a escolha pela referida IF representa uma escolha por repertórios aceitos e consagrados socialmente e que podem significar novas oportunidades. A fala da aluna concluinte 06.M.SO marca bem este processo de escolha:

*Digamos que eu faço um concurso aleatório que precisa só do ensino médio. As únicas pessoas que têm ensino médio e eu que tenho o ensino médio aqui do Instituto. Eu acho que eu iria me sobressair sobre essas outras pessoas. **Eu sinto que o Instituto é um acréscimo dos outros** (06.M.SO).*

Portanto, o conceito de empregabilidade, derivado da Teoria do Capital Humano, é uma espécie de guia sobre a seleção de repertórios que garantam a diferenciação. Ou, como na fala apresentada, sobressair significa ter mais oportunidade no mercado devido à formação escolhida, incrementando o

processo de diferenciação. Portanto, a escolha desses percursos formativos é dentro do capitalismo flexível a forma de se inserir mais ou menos no mercado de trabalho, há percursos que podem garantir mais inserção e outros menos. O capitalismo geralmente valoriza funções que podem colaborar no aperfeiçoamento de seu funcionamento e reprodução. A fala do concludente 08.H.El mostra mais um pouco desse processo de seleção.

*É assim, não especificamente sobre o curso [de] eletrotécnica, mas eu ficava pesquisando sobre eletrônica, vídeo games, sobre rede, essas coisas, consertar um carrinho. Aí, quando abriu as inscrições para cá, aí eu vi o curso de eletrotécnica, **aí eu já associei com o que eu gostava e aí está aí, eu fui descobrindo tudo isso aqui dentro, eu me amarrei no curso, é super da hora. Dá para desenrolar bastante na área de trabalho, concurso.** Eu até faço bicos hoje em dia que é como eu estou te falando, que é o meu dinheiro. Eu trabalho como eletricista (08.H.El).*

Com o pensamento na inserção no mercado de trabalho, os alunos buscam incrementar os repertórios aprendidos e que possam ser replicados com mais adaptabilidade no contexto de Parnaíba. O aluno 10.H.Ed diz: “*estou terminando este ano, Graças a Deus, estou terminando esse ano e **essa minha questão é que eu sempre me esforcei também para conseguir aprender demais da área técnica, também o meu futuro***”. Isto demonstra a partir da consagração dos repertórios, que os próprios alunos buscam focar mais na parte prática de suas formações para aumentar o repertório exigido pelas empresas. Ramos (2002) chama atenção para a Pedagogia das Competências que está vinculada à reprodução de comportamentos benquistos pelo mercado de trabalho. É um conhecimento prático que se conecta apenas com as rotinas básicas do trabalho. Assim, a primazia pela formação prática é patente, visto o processo bancário imposto a educação. Reforça-se isto com a fala de 07.H.El, que diz:

*É, como eu já estou terminando, eu achei o curso muito bom. Os professores são qualificados, são muito bons. Mas falta mesmo é a área de estágio que aqui não tem, não tem no campus, não tem convênio com nenhuma empresa que a gente faça estágio e **a gente acaba aqui não tendo a prática, não colocando na prática tudo que a gente aprende. Uma questão mesmo mais de prática mesmo** (07.H.El).*

As falas acima materializam que o processo educacional se transformou em uma tentativa de colecionar experiências que podem ser significativas para a inclusão no mercado de trabalho, pois são marcadas pelos fundamentos da Teoria do Capital Humano e seus desdobramentos. Como já dito em passagem anterior, a visão calculista sobre o futuro subordina o processo de aprendizagem e instala uma Racionalidade Instrumental sobre empenho de esforços do presente sobre os resultados financeiros desejados no futuro. Isto fica mais lúcido com mais uma afirmação, a do jovem 07.H.EI, que diz: **“É fundamental assim né, é o que visa o nosso futuro o que a gente estuda hoje e as consequências que virão para frente”**.

Mais uma vez, afirma-se que a Teoria do Capital Humano é fundamento da Economia da Educação capitalista e que por meio de recursos discursivos se reproduz baseada em conceitos como o de empregabilidade, que invertem a produção econômica e repassam ao trabalhador a obrigação pela perpetuação da vaga de trabalho. Não cabe mais ao capitalista a boa administração do empreendimento, mas sim ao trabalhador continuar a se qualificar continuamente e se for preciso, até mesmo abrir mão das horas de descanso e lazer que lhes são justas.

Assim, na égide da sociedade do capitalismo flexível, exige-se um alto padrão de adaptação às novas exigências. Busca-se funcionários altamente adaptados a pressão e que sejam em maior parte do tempo possível, colaboradores do processo produtivo. Vestir a camisa da empresa é uma forma de exigir que o funcionário não reclame das estruturas, significados e formas do processo produtivo.

Adaptar-se ao sistema de produção capitalista é uma das formas de persistir e subsistir. Caso não haja a adaptação, se encaminha o indivíduo em não-conformidade às bordas dos estratos sociais. Por isso, a próxima seção tratará do desajuste e do ajusto ao sistema capitalista.

## **5.5 Falas sobre desajuste/ajuste ao sistema capitalista**

Entende-se que a escola atua duplamente no funcionamento do sistema Capitalista, tanto pode reproduzir quanto questionar as bases de produção. Ao

reproduzir os fundamentos da base produtiva do capitalismo, como cobranças, jornadas exaustivas, metas a atingir, entre outras, ela tenta arranjar a maior conformidade possível à produção. Taylor (2009), com seu sistema racional, tentou produzir uma gama de comportamentos e atitudes que fossem conformes aquilo que o mesmo traçou como adequado, fundamentando um sistema educacional tácito baseado na concepção de *Homo economicus*.

Entretanto, a escola muitas vezes, por seus conteúdos que não se inserem na maneira unidimensional do capitalismo articular sua própria sociabilidade, acaba agindo em uma espécie de produtora de não-conformidade. Negação às regras rígidas, às metas de rendimento ou ao falso sentido de ordem, a organização escolar produz aqueles que não se enquadram apenas a unidimensão do Capital.

Essa não-conformidade pode ser por uma rebeldia, por não aceitação consciente ou pelo sofrimento psíquico frente a não adequação às normas estabelecidas, mas todas são fruto da aversão à Racionalidade Instrumental. Aqui, será tratado sobre o desajuste ao sistema capitalista.

As pressões organizacionais, por conformidade produzem, de forma dialética, o desajuste que se materializa em sofrimento psíquico. As incertezas e complexos de pressões do ambiente de trabalho, levam grandes números de trabalhadores ao desgaste emocional (DEJOURS, 1992). Isso também se aplica à própria escola.

A rotina intensa da educação em tempo integral ministrada do IFPI – *campus* Parnaíba reflete na *psiqué* dos alunos a partir da cobrança por resultados nas avaliações. A aluna 06.M.SO diz que: “**A gente fica muito cansado sabe, aí a gente não sabe o que fazer. Fica extremamente perdido**”. A aluna continua e afirma que o maior foco nas pressões são: “**As notas, deveres, mas principalmente as notas, para você ser um dos melhores da sala. É uma cobrança muito grande aqui**”.

A cobrança por resultados acaba por esvaziar o processo de ensino-aprendizagem de seu significado mais enobrecedor e incorpora uma característica de fragmentação que reside na hierarquização dos estudantes a partir dos escores de rendimento. A resistência a isso, muitas vezes, repercute na negação do sistema de avaliação estabelecido, mas causa forte sensação de

fracasso nos estudantes. A aluna 06.M.SO afirma que o Instituto é muito bom, mas que as cobranças excessivas atentam contra o psicológico dos alunos.

*Até [que é] muito bom, só [que] aqui é muito cobrado de você, sabe? O seu psicológico é muito forçado. **Se você não for forte psicologicamente, você vai acabar caindo**, tipo você sempre tem que ser o melhor, se não for, não vai dar certo, entendeu? **Você tem que ser sempre. Você é muito cobrado aqui** (06.M.SO).*

Este fenômeno da cobrança excessiva pode ser analisado a partir da ótica de Sennett (2009) que afirma que o capitalismo flexível tende a criar nas pessoas uma sensação de desconforto perante os riscos ou o insucesso. A visão de isolamento acirra esse desconforto e faz com que o trabalhador, neste caso os estudantes, sintam-se desamparados e em muitos casos, injustiçados. Geralmente, a não aceitação dessa matriz de avaliação de rendimento isola os indivíduos, causando um desajuste funcional ao sistema produtivo. O maior reflexo disso é o crescimento de psicopatologias laborais (DEJOURS, 1992).

Com função de adição, cita-se a fala do estudante 07.H.El que reforça sobre a jornada de estudo excessiva que exige maior empenho do estudante:

*Bastante, **porque a gente tem a carga horária muito extensa e são muitas coisas para fazer. Tanto que o índice de reprovação no meu curso é muito alto, porque se a pessoa não for atrás, ela realmente reprova. Aqui não tem muita facilidade, não** (07.H.El).*

O último trecho da fala do jovem 07.H.El afirma que não existem facilidades na rotina devido à grande carga de atividades. Mesmo invocando pelo ajustamento ao sistema proposto pelo Instituto, percebe-se que há um certo grau de esclarecimento frente às demandas, a noção de que o esforço é recompensado pela própria aprendizagem ofertada pelo IFPI – campus Parnaíba, cujo o conhecimento construído no processo de ensino-aprendizagem muitas vezes repercute na alteração da percepção sobre os processos de exploração do capitalismo.

Com a construção de saberes que induzem à autonomia, a escola também atenta contra o processo de conformidade proposto pela educação capitalista a partir da uniformização de condutas. Por isso, em mais um processo dialético, ao mesmo tempo que a escola age pelo ajustamento ao sistema de

sociabilidade do Capital, ela cria o desajuste através do esclarecimento dos mecanismos de exploração que o capitalismo faz uso.

O aluno 05.H.SO afirma que passou por um processo de muito desgaste para se enquadrar nas normas impostas pelo Instituto, mas por outro lado, aprendeu que vive em um sistema que se sustenta através da injustiça:

*[...] e eu me esforcei para entrar e quando eu entrei eu não me arrependo, eu não me arrependo, **porque o meu pensamento sobre várias coisas mudou por conta da aula de Sociologia, por conta dos professores de sociologia, que eles trabalham muito o lado social mesmo**, que eles levam o debate da área para dentro da turma mesmo e mostram o que é errado e que é o certo, que faz com que a gente debata e aprenda a opinião alheia mesmo (05.H.SO).*

Remete-se, mais uma vez, à Freire (2000) que afirma que a educação deve primar por seu caráter revolucionário e transformador da sociedade. Com a fala acima, observa-se que mesmo tendo uma conduta ajustada ao sistema de cobrança do Capital, foi possível desconstruir certos tipos de pilares para a exploração do modo de produção. Pela fala do jovem, percebe-se que os elementos de uma solidariedade de classe foram sedimentados neste discurso.

A concepção política para uma educação transformadora exige ação esclarecida e militante dos docentes. Entende-se aqui, mais uma vez, a importância dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Gramsci (2000) afirma que para garantir a unidade de um projeto que levasse a transformação social, será necessário a formação de intelectuais que façam um processo de difusão de ideias bases de sustentação para o processo de transformação social. Os docentes do IFPI – *campus* Parnaíba desenvolvem a função de unificar certas ideias que podem transformar a sociedade. Sobre o papel formador dos docentes, o aluno 05.H.SO afirma que:

*Os professores daqui, eles colocam, eles colocam uma ênfase muito grande na questão do governo, você pode fazer tudo que você quiser com o estudo, é por isso que o governo não quer investir tanto, **porque com o estudo você começa a pensar e pensando você começa a ficar indagando algumas atitudes** (05.H.SO).*

A transformação que a educação pode ofertar, também foi mencionada pela aluna 06.M.SO, ao afirmar que:



*Eu acredito que na minha visão de mundo, assim, a gente tem uma visão antes de estudar e quando você estuda, você vê coisas a mais, **você consegue ver coisas sutis em músicas, em palavras de pessoas importantes, você começa a entender mais as coisas. Eu acho que isso faz uma pessoa inteligente** (06.M.SO).*

Portanto, reafirma-se a função transformadora que a educação pode possibilitar a partir de um processo de desvelamento de discursos que serve para causar a confusão necessária para o desenvolvimento do Capital. Após isto feito, a construção de um sentimento de empatia é necessária para unidade da classe trabalhadora, reafirmando as ideias de Gramsci (2000) e Freire (2000), de que o potencial revolucionário da educação está na tomada de consciência de que existe uma luta de classes se desenrolando e que apenas a noção de pertencimento à classe pode transformar de algum modo esta realidade.

Transformar o sistema de exploração do Capital em algo que possa ser taxado de “justo” é um dos primeiros passos para uma revolução social. A aluna 11.M.SO afirma algo que vai ao encontro do exposto: *“Com a ajuda da informática me auxiliando nessas coisas, eu posso ter a minha volta né? **O retorno financeiro, mas também ajudar sem pedir tanto das pessoas, que eu acho horrível isso**”*. Isso refuta o que Taylor (2009) predisse ao afirmar a eficácia de seu modelo racional. Extrair o maior lucro possível para o empresário, pode não estar na visão dos profissionais que estão em não-conformidade com o sistema de exploração capitalista.

Desta forma, pontua-se que, ao mesmo tempo, o desajuste ao sistema de exploração Capitalista pode ser maléfico ao *psiquê* dos indivíduos, acarretando vários tipos de doenças como a depressão e a ansiedade. De outra forma, o mesmo desajuste pode produzir indivíduos conscientes do processo de exploração e que estão dispostos a alterá-lo através da conscientização de outros ou mesmo por praticarem dinâmicas menos danosas ao próximo.

A produção de desajuste significa uma espécie de ruído no sistema simbólico do Capital, resultando em atitudes em não-conformidade e com isso em perda de recursos importantes para o incremento dos lucros. Por isso, o maior desafio do Capital é estabelecer um forte aparato que produza conformidade.

Por outro lado, a necessidade de ajustamento dos trabalhadores ao modo de produção imposto pela Revolução Industrial motivou vários esquemas que

acelerassem tal intento. A mais célebre e exitosa tentativa foi arquitetada pelo engenheiro Frederick W. Taylor (2009), que ao propor um método científico de organização do trabalho, nada mais fez do que restringir o comportamento autônomo dos trabalhadores dentro da linha de produção, através dos tempos e movimentos estabelecidos em seu esquema racional.

Outra imposição de Taylor em seu esquema, era a total obediência às ordens dadas. O sistema dos tempos e movimentos necessitava de operários que não questionassem a organização da produção. Bowles e Gintis (2014) destacam o papel estratégico das escolas sobre esse processo de ajustamento que depende da obediência irrestrita, pois ela reproduz em sua estrutura e seus processos a dinâmica da linha de produção: horários rígidos, excesso de tarefas, trabalho especializado dividido em disciplinas, entre outras.

Desta forma, o processo de ajustamento ao capitalismo conta com um sistema racional que prega a obediência irrestrita reproduzida nas demais relações sociais e que transfere ao indivíduo a responsabilidade pela adequação e pela prosperidade neste sistema. Nesta pesquisa, percebe-se o esforço dos jovens em se adequarem às normas estabelecidas no IF e assim obterem o reconhecimento institucional de alunos que apresentam um bom desempenho. Devido à reprodução da Teoria do Capital Humano, os alunos são divididos entre os que “querem algo” e os que “não querem nada”. Estar no primeiro grupo é adequado em uma sociedade que valoriza a performance.

As falas dos alunos concluintes se concentram em três tópicos. O primeiro que fala do ajustamento à rotina excessiva a qual são submetidos, o segundo se refere à reprodução dos discursos que potencializam a exploração do Capital e o último tópico demonstra os sacrifícios feitos para melhor ajuste ao sistema.

Destarte, o ajuste à rotina excessiva é uma das maiores dificuldades relatadas pelos alunos do Instituto. Porém, eles relatam que logo o ajuste aconteceu. Sobre isso, a jovem 03.M.Ed fala que:

*Quando você acaba juntando o curso técnico com o ensino médio, você tem bastante dificuldade, pelo menos no aprendizado pelo fato de ter diminuído. Eram 4 anos e agora são três anos. A gente tem uma carga horária muito grande. No começo foi muito difícil, você pegar aquela base de matérias comuns, cálculos e ainda juntar com o ensino médio que tem toda aquela base comum, né? Só que depois, eu acho que pelo fato da gente ter professores que a maioria são mestres e doutores, acaba facilitando o aprendizado (03.M.Ed).*

A fala do aluno 08.H.El caminha no mesmo sentido:

*No começo foi bem puxado sabe, eu já vinha de escola pública e para entrar no ritmo o pessoal aqui cobra bastante e foi difícil, **porque a pessoa se cobra bastante, mas depois que eu me acostumei, eu achei da hora, porque você aprende bastante** (08.H.El).*

As duas falas remetem que a carga horária excessiva é resultado de uma necessidade estrutural que vem ou da alteração da Lei que regulamenta o ensino médio ou da própria organização do IFPI – *campus* Parnaíba que para os alunos não é uma escola pública devido a sua estrutura e seu corpo docente. Ressalta-se também que mesmo com a dificuldade inicial, ambos os alunos relataram que melhoraram o desempenho por causa da inferência dos professores.

O papel docente no processo de ajustamento é sensível. Percebe-se nas falas que os professores são agentes efetivos na cobrança por desempenho. Antes, acentuou-se o papel dos professores na formação política dos jovens; agora, destaca-se o papel na reprodução de um sistema baseado na performance. A Teoria do Capital Humano em sua formulação fundamental apontava que os sujeitos que mais tiveram acréscimo em suas produções, foram aqueles que mais participaram de formações técnicas. O papel dos professores nesse contexto é o de fomentar uma espécie de disputa por mais repertórios que aumentarão a probabilidade de maior ajuste ao sistema.

Enfatiza-se a fala de 11.M.SO, que percebe que o ajuste é realizado na esfera individual a partir da performance. Ela diz:

*Aqui é o que eu vejo, principalmente que é o desempenho pessoal, porque se você não conseguir dar aquela vontade, não tem como seguir em frente. Aqui na sala são apenas 11 pessoas, entrou 45 ou 46 e muitos deles não se vieram no curso e também não tiveram [o] empenho que os 11 tiveram no decorrer dos anos. **Eu acho que o desempenho é o mais importante, o desempenho pessoal, se botar e procurar aprender sempre** (11.M.SO).*

Enfatiza-se, aqui, o princípio fundamental da Teoria do Capital Humano que repassa ao indivíduo a responsabilidade por seu percurso formativo. Bowles e Gintis (2014) dizem que esse é o perfil do investidor em Capital Humano. Ou seja, o autoinvestidor. Baseado neste princípio, a performance é posta em papel de destaque visto que é o fator de diferenciação de divisão da classe trabalhadora. Assim, neste ambiente em que prevalece o culto à performance

(EHRENBERG, 2010), novos realizadores são incentivados a estabelecerem rotinas que potencialize o sucesso elaborado por determinada projeção de resultado.

A aluna 11.M.SO mostra orgulho em pertencer à classe daqueles que apresentam uma performance satisfatória, mesmo com uma cobrança maior por resultados. Ela diz:

*Eu era a primeira, mesmo e sempre teve toda relação de cobrança. Mas não era uma cobrança ruim, porque eu gostei. Então, eu me considero uma boa aluna, de boas notas e que realmente eu sou elogiada por alguns professores. Nunca tive dificuldade aqui e nem no ensino fundamental (11.M.SO).*

A lógica de valorização dos resultados se insere em uma razão instrumental que guia a atividade das empresas capitalista. Nortear o sucesso pessoal a partir dos resultados dos esforços empreendidos é uma lógica do balanço empresarial, o que reduz a vida do indivíduo aos seus ganhos financeiros. Relaciona-se tal sentimento com o processo educacional estimulado pela Pedagogia das Competência (RAMOS, 2002), onde as condutas valorizadas pelo mercado são replicadas. Destarte, o processo de ajustamento ao sistema capitalista, incentiva esse tipo de conduta e a escola ajuda a mimetizar o comportamento com o sistema avaliativo baseado em notas e não na aprendizagem.

A reprodução das condutas empresariais nas aspirações da vida dos jovens é um processo estritamente instrumental que repercute e possível fonte de sofrimento caso não se alcancem as metas traçadas. Aqui reside o aspecto mais perverso do culto à performance. O estudante 10.H.Ed dá um bom exemplo sobre a projeção de metas para a vida profissional.

*Porque assim, tudo a gente vai fazendo o cronograma na cabeça, né? O que que a gente vai fazer saindo do Instituto. Eu vou trabalhar como técnico, vou arrumar um emprego. Já vou ingressar em alguma faculdade ou se não der de primeira, como é o caso de muitos alunos daqui que não conseguem ingressar em uma faculdade de primeira, assim de primeira tentativa. Eu vou trabalhar até entrar em algum curso superior para poder fazer o meu sonho que é ser policial federal ou policial militar e assim o que for, o que aparecer para a gente (10.H.Ed).*

Mais uma vez vê-se que a projeção de sucesso é instrumental e que os jovens estão à mercê dessa lógica que se baseia no sucesso profissional como credencial para a aprovação de seus pares e da sociedade de forma geral. Projeta-se baseado em uma performance que receba um certo grau de desejabilidade social ou que nivele por cima a expectativa de uma vida prolífica.

Assim, segue-se com o processo de valorização unidimensional da vida em sociedade. Instala-se uma matriz que racionaliza cada instante da formação humana e que reduz esta ao sucesso da escolha da profissão mais rentável financeiramente. O processo de racionalização quantifica cada passo e torna-o um pré-requisito de um próximo. A ação calculista torna-se comum e aceita, conforme visto na fala do mesmo aluno 10.H.Ed:

*Em geral, o estudo é como, vamos supor, a pessoa estuda para fazer uma prova porque ela precisa passar no final do ano. Ela precisa passar todos os anos para conseguir o diploma e **assim com esse diploma, ele consegue um emprego melhor, um carro melhor, uma vida melhor. Então, uma pessoa que pensa em crescer na vida, ela precisa estudar para passar em uma prova, tirar 7 ou mais. É assim que é o sistema de porquê estudar. A pessoa tem que pensar assim: - ah, essa prova que eu vou estudar para passar de ano porque eu quero um diploma, eu quero conseguir um emprego.** Aqui os professores, eles falam que você não é uma nota, você não é 7. Você tem que aprender, o que você aprende às vezes é melhor do que um 10, é verdade, **mas aqui no Instituto. Eu também preciso dessas notas** e aqui. Por exemplo, eu aprendi demais na sala. Eu não sou nota 10. Eu sou aquele 8, eu estou mais para 7 ou 8. Às vezes eu tiro um 9 e 10, mas eu sou uma pessoa muito participativa nas aulas práticas. Ah, vamos bater o martelo aqui. Vamos bater um plumo aqui. Lá estou eu. **Eu sou muito melhor do que aqueles que tiram um 10 em matemática, porque às vezes a gente se identifica com uma área com outra e é assim que é** (10.H.Ed).*

A projeção utilitária da formação humana justifica até mesmo uma atividade que deveria ser enriquecedora por si só. O ato de aprender subordinado às recompensas possíveis após o empreendimento do esforço é empobrecedor, visto que cria uma economia da educação baseada apenas em recompensas objetivas, excluindo o aperfeiçoamento humano da pauta de benefícios que a educação pode ofertar ao indivíduo ou à coletividade.

Constata-se também que a educação baseada em projeções de resultados futuros colabora com a fragmentação da classe trabalhadora visto que no interior desse processo formativo, gera-se uma noção de empreendedorismo associada à uma ação individual e individualista que, aos poucos, mina o senso de comunidade e coletividade da classe. Ter que fazer o

que for preciso para alcançar determinados objetivos se transforma em uma espécie de mantra para os jovens que buscam triunfar no capitalismo.

*Porque em outras cidades eles também pagam mais, pelo fato da cidade estar em evolução em construção civil, muitos amigos da minha sala até falam: - cara, eu acho que em outra cidade que eu possa fazer faculdade, vai ajudar como técnico em edificações. **Eu posso trabalhar, outros dizem, até de garçom trabalharia, mas tu tens um técnico em edificações, mas seria até de garçom porque o pessoal quer se formar, quer trabalhar. Eles têm essa sede** (10.H.Ed).*

Submeter-se a qualquer tipo de exploração que sirva de trampolim para um objetivo maior, passa a ser aceito pelos os jovens, pois estes em sua maior parte, são de famílias humildes e precisam trabalhar para conseguir sustentar o sonho de prosperar. A recompensa futura é fator motivador para as ações do presente. Sennett (2009) acentuou que este processo é um dos desdobramentos do contexto flexível do capitalismo. Os jovens antes de conseguirem se firmar em uma determinada carreira, passam por outras ocupações que não carregam prestígio social, mas a natureza desses trabalhos, geralmente, é a mais ilegível possível, onde o trabalhador não estabelece vínculo nenhum com o produto de seu trabalho.

Outro ponto que levantado acerca do processo de ajustamento é a reprodução de discursos que não são favoráveis à própria classe trabalhadora. A fragmentação é, por vezes, tão intensa que os próprios trabalhadores não percebem que cedem determinadas garantias, que não são revertidas em benesses para eles e sim, em mais exploração.

Quando questões sobre a reforma trabalhista e a terceirização foram colocadas no roteiro das entrevistas, tinha-se uma noção sobre um certo desconhecimento da causa, mas não se esperava a reprodução tão afinada do discurso que os capitalistas propagavam para defender tais reformas. O aluno 02.H.El entende que:

*Da reforma trabalhista, na verdade, a gente não tem tanta informação, que a gente possa falar com que realmente possa estar acontecendo. É complicado. Muitas pessoas falam, eu sei que pelo que as pessoas falam é um monte de direitos retirados dos trabalhadores, **mas eu acredito que o país também precisa de mais liberdade para [a] iniciativa privada, para a geração de emprego. Porque por mais que os empregos não sejam tão bons como os empregos efetivos, os empregos públicos, mas pelo menos são empregos para quem***

***está desempregado.** Pode ser a pessoa tenha que trabalhar mais horas e estar em mais empregos, mas é geração mesmo não sendo da qualidade que a gente espera (02.H.EI).*

O processo de ajustamento leva até mesmo à aceitação de condições de trabalho piores, mas desde que os trabalhos ainda possam existir. A fala seguinte do mesmo aluno mostra a continuação deste nosso entendimento.

*É claro que se for para escolher entre estar em uma terceirizada, você vai estar ali a serviço, né? E estar em um órgão federal público, sempre a pessoa busca pelo asseguramento do seu emprego, eventual preocupante se vier a terceirização, **mas se tiver um incentivo para as empresas terceirizadas, as empresas... vai haver mais geração de empregos** (02.H.EI).*

A apropriação do discurso do antagonista, além de ser um processo de ajustamento à ordem de exploração que prega que cada um é um investidor em seu próprio “Capital Humano” e por isso responsável por seu destino, é a representação da falta do sentimento de empatia com o restante da classe. Paulo Freire (2000) afirmava que o pior papel que um ex-oprimido podia exercer era ocupar o lugar do opressor. Quando se perde o sentimento de empatia com o restante da classe, ocupa-se o lugar do opressor.

Neste contexto de negação de direitos, é comum achar correto que perder alguns desses direitos para possibilitar a abertura de novas vagas de trabalho de pior qualidade é vantajoso. Isso se justifica na condição material da maior parcela da classe trabalhadora, visto que é melhor algum “pão à mesa do que pão nenhum”. Entretanto, representa também o alto grau de fragmentação da classe trabalhadora. A reprodução do discurso é danosa tanto economicamente quanto para o reconhecimento das similaridades que deveriam unir a classe.

O ajustamento ao sistema requer a negação de outras esferas da vida do homem em sociedade, causando um empobrecimento nas próprias relações sociais e no processo de apreensão cultural. A escola reproduz algo que se torna comum na vida adulta, o raro tempo disponível para o lazer ou outras atividades que não sejam produtivas. Marx (2010b, p.83) afirma que “O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho”. Ou seja, o homem não atinge sua totalidade no trabalho, precisa de outros espaços para mostrar sua real potencialidade.

A rotina exaustiva do IFPI – *campus* Parnaíba reproduz a temporalidade que o Capital deseja, o que acarreta em renúncia dos outros espaços para apenas a dedicação àquilo que é produtivo. O jargão capitalista “tempo é dinheiro” ressignifica a sociabilidade humana. Pode-se ver um pouco do empobrecimento da vida em sociedade com a fala do aluno 10.H.Ed, que diz que:

*Tocava o instrumento, como eu te falei, eu fazia ciclismo, fazer ciclismo, mas o tempo aqui no Instituto, como tem dias que a gente passa aqui de manhã e de tarde e de noite e tem estágio à tarde, a gente tem que lidar tudo com isso. A gente fica muito cansado e ainda tem a vida social que a gente tem que ter, namorada. Tem que ir na namorada e tudo aí ficou muito difícil para mim, continuar com a minha carreira de ciclismo, até porque é um esporte que gasta muito, não é barato e por esse fato de eu estar trabalhando eu resolvi dar uma pausa no ciclismo (10.H.Ed).*

A dificuldade de manter outras esferas da vida com certo protagonismo é a marca da condição material desfavorável da classe trabalhadora. O fato de viver do trabalho e com ele manter as outras esferas gera esse processo de empobrecimento da vida do trabalhador. Essa materialidade baseada na miséria é útil à organização do Capital em seu processo de exploração. Quanto mais miseráveis existirem, mais concentração e centralização de renda haverá, pois estes trabalham por menos dinheiro que os outros que estiverem com suas necessidades mais atendidas.

O ajuste ao sistema é condição essencial para o desenvolvimento do Capital, sendo que esse ajuste é baseado no processo de fragmentação da classe. A reprodução pela escola dos tempos e movimentos do Capital é condição básica para o ajuste. Então, desde a assimilação da rotina exaustiva até o empobrecimento da vida em sociedade, passando pela defesa da retórica capitalista, produz nos jovens um sentimento de contentamento por estarem repetindo os “comportamentos vencedores” dos industriais ou grande empreendedores.

A escola, mesmo que gestando simultaneamente o ajuste e o desajuste, ainda produz mais fragmentação do que unidade, visto que o sistema avaliativo imposto é baseado na remuneração do acerto e na penalização da falha. Então, considera-se que ela compre sua função para com o Capital no ajustamento dos jovens ao sistema de exploração, mesmo que de outro lado forme um discurso



contrário, mas a única maneira de sair da escola com o diploma em mãos é o ajustamento ao sistema, é reproduzir os tempos e movimentos do Capital.

## 5.6 As falas em síntese e suas implicações

No intento de responder ao objetivo específico: relacionar as percepções dos alunos com os elementos que constituem a Teoria do Capital Humano enquanto elemento discursivo ideológico do capitalismo, delimitou-se três pares dialéticos: unidade da classe-fragmentação da classe; conhecimento-repertório; e, desajuste ao sistema-ajuste ao sistema.

Fundamentados em pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), foi feita uma contagem das citações mais significativas e que estruturavam cada categoria em cada polo, há uma larga vantagem da adoção do discurso caracteristicamente instrumental. São vinte e seis citações com traços substantivos e quarenta e duas com prevalência instrumental (Tabela 9).

Tabela 9 – Quantitativo de falas significativas

<b>Categoria substantiva</b>	<b>Frequência</b>	<b>Categoria instrumental</b>	<b>Frequência</b>
Unidade da classe	10	Fragmentação da classe	12
Conhecimento	6	Repertório	15
Desajuste ao sistema	10	Ajuste ao sistema	15
<b>Total cat. substantiva</b>	<b>26</b>	<b>Total cat. instrumental</b>	<b>42</b>

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

A análise para este fato é que a escola, como uma organização do capitalismo, realiza a contento a reprodução do discurso de interesse do próprio Capital, uma vez que a Teoria do Capital Humano e seus desdobramentos interferem na criação de uma cultura de padrão individual e individualista para a inserção no mercado de trabalho.

A maior discrepância no interior das categorias, o binômio conhecimento-repertório, apresentou um escore de seis citações significativas para o polo conhecimento contra quinze para o polo repertório. Isso representa uma primazia pelos fins instrumentais da educação, vinculada a uma solidificação da Teoria do

Capital Humano no fazer educacional, que encaminha uma formação humana para o mercado.

O primeiro par dialético mostra bem a conotação de uma formação humana que se guia a partir de uma lógica individual e individualista. O par dialético “unidade da classe-fragmentação da classe” mostra-se fundamentado nas noções de empreendedorismo e empregabilidade, que é um desdobramento da Teoria do Capital Humano sobre a economia da educação e sobre a escola em si.

Nesta categoria, o processo de unificação da classe se dava em torno, principalmente, da defesa da classe contra as alterações implementadas nos direitos trabalhistas, reforçando a noção de Isonomia (GUERREIRO RAMOS, 1981). Apesar de usarem termos como: “eles, os trabalhadores”, os alunos mostraram que seria necessária a unidade para o enfrentamento das reformas em curso à época da pesquisa.

Por outro lado, como já antecipado, a fragmentação da classe se reforça sobre a noção idealizada de empreendedor. Então, para os alunos, aquele que se esforça e estuda não merece ter seus direitos alterados, pois configura-se como uma classe distinta do todo da classe trabalhadora, sendo que para essa parcela de novos privilegiados, a união em torno de um sindicato é desnecessária, visto seu protagonismo em realizar coisas e prosperar.

Neste par de categorias, o polo instrumental se saiu mais proeminente, mesmo diante à forte presença de elementos que invocavam a necessidade da união da classe para autopreservação.

Sobre o par conhecimento-repertório, como já adiantado, mostra-se um enorme desequilíbrio pendente ao polo instrumental. A categoria de conhecimento se situava em alguns elementos que indicavam o processo de autoatualização pessoal que se vinculava com o processo de um conhecimento mais inteiro e que servia para a alteração da percepção sobre a realidade vivida, indicando até mesmo um processo de mobilização para a alteração do *status quo*.

Entretanto, no polo mais proeminente, as falas eram guiadas por uma noção de educação bancária, adepta da Teoria do Capital Humano, na qual os alunos estão preocupados em construir ou colecionar repertório que os tornem

mais atraentes ao mercado de trabalho, buscando, assim, uma alteração da condição material através da educação.

Desta forma, essa categoria se estrutura a partir do conceito de empregabilidade que é uma derivação da Teoria do Capital Humano, indicando que os estudantes se utilizam de uma noção instrumental para a seleção de repertórios que validarão seus projetos de futuro.

O último par, desajuste ao sistema-ajuste ao sistema, indica o processo de reprodução da vida no trabalho que a escola opera. Aqui, as falas significativas também foram mais observadas no polo instrumental, quinze falas, contra dez do polo substantivo.

A estruturação sobre a categoria “desajuste ao sistema” girou em torno do processo de negação da educação guiada por princípios instrumentais e, principalmente, o sofrimento do não ajustamento ao complexo de cobranças e pressões por resultado. Nesta categoria, enfatiza-se o sofrimento psíquico que os alunos passam por não se enquadrarem na noção de meritocracia desenvolvida como padrão avaliativo.

Ressalta-se, neste polo, o papel político pedagógico do corpo docente, que se destaca na formação de uma consciência para a mudança do quadro social, formando também intelectuais orgânicos da classe trabalhadora dispostos a continuar o processo de esclarecimento da classe.

Por outro lado, no polo instrumental, o processo de fragmentação é fundamentado pela assimilação e reprodução dos tempos e movimentos do capitalismo, sendo que a escola, através do sistema de avaliação, marca os alunos em duas subclasses: “os que querem” e “os que não querem nada”, particularizando os alunos que se ajustam ao sistema com uma maior desejabilidade social.

Os alunos se mostram capazes de fazerem o que for preciso para alcançarem o prestígio e triunfem no capitalismo, renunciando direitos fundamentais em troca de mais oportunidades de trabalho, mesmo que precárias, reproduzindo até mesmo o discurso que acarretará em uma maior exploração do trabalho.

O ajuste custa o empobrecimento da vida em sociedade e a aceitação das rotinas extenuantes de trabalho. O mérito custa parcelas significativas da vida

em sociedade e do caráter coletivo da formação humana, pois quem prospera é aquele que nega seus espaços de lazer e de autoatualização pessoal.

Portanto, o ajuste promove a fragmentação maior da classe através de uma cultura individual e individualista para a promoção do processo de concentração e centralização do Capital, a partir do enfraquecimento das bases que solidificam o sentimento de pertencimento de classe. O capitalismo prospera mais quando uma parcela cada vez maior da classe trabalhadora se ajusta aos seus tempos e movimentos.

Em síntese, a resposta ao objetivo específico supramencionado, é que os alunos do IFPI – *campus* Parnaíba acomodaram em seus discursos elementos significativos da Teoria do Capital Humano, inclusive de seus desdobramentos, utilizando-se de um grau instrumental também significativo para suas considerações, mostrando que o processo de fragmentação da classe trabalhadora está em adiantado estágio.

Entretanto, destacam-se os focos de resistência à primazia da instrumentalidade imposta pelos desdobramentos da Teoria do Capital Humano em âmbito escolar. No interior da escola, como totalidade, reproduz-se e combate-se o arcabouço discursivo do capitalismo, mostrando-se uma intensa arena de disputas da luta de classes.

Segue-se, desta forma, para a conclusão deste trabalho, onde serão abordados a síntese das respostas dos objetivos geral e específicos, limitações da pesquisa, indicações para novas pesquisas e a formalização dos achados da pesquisa.

Quadro 8 – Síntese da análise do Capítulo 5

<b>Categoria</b>	<b>Citação mais significativa</b>	<b>Aluno autor</b>
Unidade da classe	<i>“A escola não tem estrutura suficiente e a sociedade fica doente. Enquanto que os ricos das Lamborghinis ficam lá em colégios de elite tentando mudar de qualquer maneira a educação no país, para que essa educação não seja restringida principalmente às pessoas capacitadas, as pessoas que fazem um esforço, eles tentam de qualquer maneira restringir a educação às pessoas de elite, e o trabalho, as pessoas que são menos favorecidas intelectualmente que não podem. O que não tem voz”.</i>	04.H.Ed
Fragmentação da classe	<i>“principalmente com uma pessoa que estudou, eu acho um desrespeito”.</i>	06.M.SO
Conhecimento	<i>“[a] formação [é] principalmente pessoal. Eu até vou usar aquela frase que diz que o tamanho do universo, ele depende daquilo que você conhece, né? Não só conhecimento, mas também sabedoria”.</i>	02.H.EI
Repertório	<i>“É, como eu já estou terminando, eu achei o curso muito bom. Os professores são qualificados, são muito bons. Mas falta mesmo é a área de estágio que aqui não tem, não tem no campus, não tem convênio com nenhuma empresa que a gente faça estágio e a gente acaba aqui não tendo a prática, não colocando na prática tudo que a gente aprende. Uma questão mesmo mais de prática mesmo”.</i>	07.H.EI
Desajuste ao sistema	<i>“[...] e eu me esforcei para entrar e quando eu entrei eu não me arrependo, eu não me arrependo, porque o meu pensamento sobre várias coisas mudou por conta da aula de Sociologia, por conta dos professores de sociologia, que eles trabalham muito o lado social mesmo, que eles levam o debate da área para dentro da turma mesmo e mostram o que é errado e que é o certo, que faz com que a gente debata e aprenda a opinião alheia mesmo”.</i>	05.H.SO
Ajuste ao sistema	<i>“Aqui é o que eu vejo, principalmente que é o desempenho pessoal, porque se você não conseguir dar aquela vontade, não tem como seguir em frente. Aqui na sala são apenas 11 pessoas, entrou 45 ou 46 e muitos deles não se viam no curso e também não tiveram [o] empenho que os 11 tiveram no decorrer dos anos. Eu acho que o desempenho é o mais importante, o desempenho pessoal, se botar e procurar aprender sempre”.</i>	11.M.SO

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor desta tese, 2017.

## 6 CONCLUSÃO

Esta tese teve como objetivo analisar de que forma os alunos do ensino médio integrado à educação profissional percebem o processo de formação e inserção deles ao mercado de trabalho, apoiado em um referencial teórico-metodológico constituído pelo complexo de racionalidades apresentado por Guerreiro Ramos (1981) e por noções basilares do materialismo histórico dialético de Marx (2008, 2010b, 2013), em Marx e Engels (2015) e em Engels (1890).

Para buscar a materialização da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973) e seus desdobramentos, realizou-se uma entrevista com doze alunos dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Parnaíba no estado do Piauí. A pesquisa de campo foi dividida em dois momentos, no primeiro, realizado em março de 2017, foi estabelecido um contato inicial com a gestão do IFPI – *campus* Parnaíba, no qual, após a autorização para proceder com a pesquisa, realizou-se a coleta de documentos pedagógicos do Instituto e dos cursos. No segundo momento, ocorrido em novembro de 2017, foram realizadas as entrevistas que possibilitaram o aprofundamento das análises acerca da Teoria do Capital Humano e seus desdobramentos nos processos escolares.

Desta feita, serão apresentados os resultados de cada objetivo específico e, posteriormente, serão abordadas as limitações deste estudo, seguido da indicação de novos estudos que podem preencher as lacunas deixadas aqui. Por fim, retornar-se-á com a resposta do objetivo geral e com os comentários devidos para a finalização deste trabalho.

No Capítulo 4, nomeado “Ensino Médio Integrado: Tensões entre Racionalidades”, buscou-se elucidar o objetivo específico caracterizar os currículos dos cursos do ensino médio integrado à educação profissional a partir da racionalidade manifesta na proposta de formação humana.

Notou-se uma sensível preponderância na manifestação da Racionalidade Substantiva norteando a formação humana nos documentos referenciais do Instituto e seus curso. Tem-se, em suma, uma noção de formação humana que valoriza o trabalho, mas que, ao mesmo tempo, busca formar

consciências para a transformação social, através de um ser humano autônomo, crítico e cidadão.

Com a análise documental, percebeu-se, em primeira instância, a materialização da escola enquanto arena de disputa na luta de classes, pois, o tensionamento entre as racionalidades e na elaboração de um projeto de educação que forme tanto para a transformação social quanto para o aperfeiçoamento do modo de produção capitalista, encontra-se no campo do contraditório, uma vez que os processos escolares, em muitas oportunidades, tendiam a negar o discurso do Capital, mas, por outro lado, afirmavam suas justificativas no processo de melhoria dos serviços do mercado à sociedade.

Com isso, entende-se que o currículo é, de fato, um espaço de disputa e iniciativas, como a Pedagogia da Competências, e que tende a acirrar este campo ao favorecer o processo de ajustamento de condutas às necessidades do mercado, aumentando o processo de contradição interna quando se propõe que a escola forme para a humanização e para a cidadania.

O segundo objetivo específico, “evidenciar a formação a partir das experiências escolares e extraescolares dos alunos”, foi tratado no primeiro tópico do Capítulo 5. A partir da padronização das respostas em forma de frequência, delimitou-se um perfil dos jovens e de suas vivências escolares e não-escolares.

Os sujeitos da pesquisa são jovens na faixa etária de 16 a 19 anos que após concluírem o ensino médio, pretendem cursar o ensino superior na mesma área de formação. Eles escolheram o Instituto a partir de critérios de afinidade pessoal, como identificação com o curso, distância e empregabilidade.

No campo das relações de trabalho, os jovens afirmaram que a organização sindical é importante para a proteção do trabalhador, mas ao mesmo tempo, desconhecem o conteúdo da reforma trabalhista e possuem algum conhecimento sobre as alterações propostas na Lei que regulamenta as terceirizações.

Os alunos afirmaram que não conseguem executar com regularidade outras atividades que não estejam relacionadas com a rotina escolar, devido esta última ser extenuante. Por este motivo, entende-se que os jovens não conseguem se conectar com outras esferas da vida em sociedade ao ocuparem-

se apenas com a formação para o trabalho, o que compete para o processo de fragmentação da classe trabalhadora.

No tópico seguinte deste mesmo capítulo, tratou-se sobre o objetivo específico “relacionar as percepções dos alunos com os elementos que constituem a Teoria do Capital Humano enquanto elemento discursivo ideológico do capitalismo” a partir de três pares dialéticos: unidade da classe-fragmentação da classe, conhecimento-repertório, e desajuste ao sistema-ajuste ao sistema.

Será realizada a síntese de cada par dialético a começar pelo par unidade da classe-fragmentação da classe. Como expressado em oportunidade anterior, percebeu-se que o processo de fragmentação é reflexo imediato da Teoria do Capital Humano quando aplicada à educação escolar. Desta feita, notou-se que o processo de unidade é uma resistência da própria classe ao reflexo da Teoria do Capital Humano.

O fundamento da resistência é a noção de Isonomia. Ao perceber o que faz que os trabalhadores sejam mais parecidos que diferentes, o indivíduo pode articular com seus pares formas de proteção grupal. Sentir-se igual é necessário para o processo de formação da consciência de classe. Porém, a massificação das noções de empreendedorismo e empregabilidade acirram a competição que decorre da fragmentação da classe.

A noção de investidor em Capital Humano cria uma pressão para que a percepção do trabalhador seja a de entender um colega de profissão como potencial ameaça. Por isso, a Teoria do Capital Humano compete de forma significativa para a fragmentação da classe, pois constrói em cada trabalhador as leis de concorrência do mercado liberal. A princípio, é preciso se diferenciar dos demais e adquirir vantagens competitivas.

Estas vantagens podem ser captadas no processo de ensino-aprendizagem e, desta forma, se estrutura o par dialético conhecimento-repertório, onde observou-se um forte viés instrumental que consideramos ser determinado pelas noções de empreendedorismo, empregabilidade e, principalmente, a noção de competências.

Credita-se este forte viés que marca a educação como sendo uma das portas para a mudança da condição social, ainda mais quando há entre os sujeitos da pesquisa filhos da classe trabalhadora que buscam manter ou



melhorar o padrão de vida ofertado pelos pais. No capitalismo, a educação é instrumento.

Por outro lado, existe a noção de que o conhecimento muda também a percepção do sujeito sobre si, sobre as sociedades e as relações desenvolvidas no seio destas. Ao tratar o conhecimento como relacionado à noção de atualização pessoal, estabelece-se que este atua em todas as esferas da vida em sociedade e não apenas em atividades instrumentais. É a atualização pessoal o caminho para formar o homem inteiro e que permite este a se inserir autonomamente em sociedade.

Ao tratar de inserção na sociedade, percebe-se também os processos isomórficos com quais o capitalismo molda o tipo ideal para a reprodução e aperfeiçoamento do modo de produção. Por isso, o ajuste às exigências do mercado é uma das funções mais estritas da escola.

Assim, o último par categórico levantado a partir das falas dos sujeitos se remete ao processo de ajuste/desajuste ao sistema. Esta categoria foi marcada pelo sofrimento psíquico que permeia a relação de ajuste-desajuste. Os jovens mostraram um desconforto para conseguirem se adaptar à rotina exaustiva do IFPI – *campus* Parnaíba e ao sistema de cobrança por resultados.

O sistema de cobrança por resultados se fundamenta na cultura da performance que divide os alunos em dois grupos majoritários: os que querem e os que não querem estudar. Assim, todo estudante é enquadrado em um deles, sendo que este sistema é reforçado pela própria comunidade escolar.

Desta forma, o ajuste se orienta pelos processos de reprodução que a escola opera a partir das exigências do modo de produção capitalista, sendo marcantes o sistema de avaliação, o controle de horários, a disciplina e o sistema de autoridade. O ajuste recebe um reforço da construção do culto a performance que impele os sujeitos a se disporem a assumir qualquer tarefa ou desafio com o objetivo de alcançarem algo maior.

No polo do desajuste, percebe-se que o mesmo culto provoca sofrimento psíquico naqueles que não conseguem o sucesso esperado ou nos que não se enquadram nos mecanismos de reprodução do Capital. O sofrimento pelo não ajustamento, por vezes, levam estudantes a abandonarem o curso, aumentando o sentimento de fracasso.

Porém, percebe-se ainda que muito do desajuste produzido está no desacordo com os mecanismos de reprodução do capitalismo e dos princípios instrumentais, tanto na escola quanto no mercado de trabalho. A contestação sobre o funcionamento do capitalismo é produzida em relações sociais no interior do processo de ensino-aprendizagem. O diálogo entre alunos e professores na mediação de conteúdos escolares constrói mecanismos de resistências ao processo de exploração do capitalismo. Ou seja, tanto mecanismos de reprodução do Capital quanto o processo de resistência são construídos nas relações sociais.

Desta forma, o fazer científico deve observar as relações sociais em suas interfaces para avaliar quais processos podem determinar a própria sociedade. Neste sentido, investiu-se nos documentos pedagógicos e nas falas dos sujeitos para captar elementos discursivos que atuam na conformação das consciências, construindo um quadro sólido das manifestações e desdobramentos da Teoria do Capital Humano no contexto da educação escolar formal. Porém, constataram-se algumas limitações na ação de pesquisa.

A primeira limitação está na variedade dos sujeitos da pesquisa. Após os dados tratados, percebeu-se que poderia se ter ouvido outras categorias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Ouvir dos gestores que recebem as diretrizes e as transformam em planejamento estratégico, esclareceria, por exemplo, qual a noção de empreendedorismo é pensada na escola: se é um que deriva que todo trabalhador é um empreendedor ao executar determinada ação para melhoria de sua vida e de sua comunidade ou é apenas empreendedor aquele sujeito que se lança ao mercado com sentido de conquistar sua fração do capitalismo.

No caso, caso a escuta tivesse sido ampliada aos professores, haveria uma melhor noção sobre os processos de formação das consciências feitos na relação professor-aluno, ou de que forma acontecem os processos de ajustamento-resistência ao mercado de trabalho, podendo estabelecer melhor as relações sociais entre alunos e professores e de que forma os conteúdos são trabalhados em sala.

Na escuta dos técnicos pedagógicos, profissionais que acompanham o dia a dia escolar dos alunos, haveria um melhor quadro sobre o processo de adaptação às exigências pedagógicas postas pelo Instituto, ou como os alunos

se organizam enquanto fração de classe social. Ou ainda, quais noções sobre o mercado de trabalho e profissionalismo são propagandeadas no IFPI – *campus* Parnaíba.

Até mesmo a ampliação do número de alunos ouvidos poderia ser maior, pois teriam mais falas representativas da realidade determinada pelo modo de produção capitalista e, assim, as categorias poderiam ser aprofundadas ou até, mesmo, redefinidas.

Contudo, acredita-se que este trabalho teve dimensão próxima do ideal, visto que vários pontos estabelecidos confirmam que a Teoria do Capital Humano não é uma categoria explicativa em desuso ou marginal. Os teóricos filiados a essa concepção do Economia da Educação capitalista conseguiram modernizar alguns pressupostos, mas não perderam a raiz epistemológica da teoria de Theodore Schultz.

Destarte, novas incursões podem ser feitas, por isso, novas pesquisas devem ser feitas no sentido de esclarecer, por exemplo, quais os fatores mais determinantes do sofrimento psíquico dos jovens no processo de ajustamento às rotinas escolares ou ao mercado de trabalho. Mediante os dados apresentados, a angústia sentida por jovens que querem ajustar-se ou não é algo significativo. Por isso, esta pesquisa é indicada por considerar que os prejuízos deste processo são diversos e comprometem até mesmo a socialização do jovem.

Outro caminho possível para uma nova pesquisa é entender quais formas de associação de estudantes são possíveis e praticadas no ambiente escolar, pois o processo de fragmentação em curso é dialético, uma vez que ao mesmo tempo que opera pela separação dos sujeitos, impõe uma necessidade de união para o enfrentamento. Assim, de que forma os alunos entendem que devem estabelecer grupos de classe é um caminho de pesquisa válido.

É importante discriminar os elementos que são fragmentadores da classe trabalhadora no curso do próprio processo educativo, por entender que a escola reproduz a fragmentação do mundo do trabalho em seus processos de ensino-aprendizagem, já que atua basicamente no processo de responsabilização individual. Se o isolamento da classe começa na escola, quais são os aspectos fundantes para este processo? Caso haja resistência, como ela se caracteriza?

Então, retomando os resultados de pesquisa, ao analisar de que forma os alunos do ensino médio integrado à educação profissional percebem o processo

de formação e inserção deles ao mercado de trabalho, percebe-se que a Teoria do Capital Humano proposta por Schultz (1973) ainda é matriz do projeto educacional do capitalismo, sendo que a Pedagogia das Competências guia o processo de reprodução de comportamentos e rotinas necessárias ao desenvolvimento de mão de obra necessária ao mercado.

As noções derivadas da Teoria do Capital Humano marcam a educação escolar ao serem postas como conteúdo e como consequência. Ao estabelecer a ideia de empreendedorismo como um conteúdo – por essa ser uma noção polissêmica, mas que é fortemente marcada por uma construção midiática que forma no imaginário coletivo a imagem de que empreendedores são valentes desbravadores que fazem de tudo para vencer na vida –, a escola contribui para asseverar a competição entre os trabalhadores com o reforço da noção do trabalhador investidor.

Ao analisar que a consequência do processo educativo se reduz à noção de empregabilidade, tem-se a materialização do pensamento instrumental sobre as consequências dos atos mediados pela expectativa de resultados. O sentido de utilidade é reproduzido pelo sistema de avaliação da aprendizagem e ganha eco na escolha profissional. O sistema escolar do capitalismo age para formação da noção calculista que sustenta todo processo de exploração.

O desdobramento dessa assimilação das noções derivadas da Teoria do Capital Humano age diretamente na fragmentação da classe trabalhadora ao incentivarem a competição do mercado capitalista dentre a classe trabalhadora. Ser investidor em Capital Humano requer planejamento e estratégia empresarial, assumir risco e focar nas oportunidades, mas sobretudo, suplantando a concorrência.

Ao trabalhador, assumir a ética comercial em suas relações sociais, significa distanciar-se dos demais trabalhadores e mediar suas ações por meio de suas próprias necessidades ou da projeção de sucesso construído pela mídia ou por outros mecanismos ideológicos capitalistas. Muitas vezes, significa adoecer com as cobranças internas e externas ou mesmo com a frustração de não conseguir alcançar a mobilidade social prometida com o acesso à educação formal. O sofrimento psíquico marca a individualidade do trabalhador que não consegue lidar com a concepção de fracasso construída na sociabilidade do Capital. Por outro lado, percebe-se que a resistência à exploração do trabalho

ou aos processos desumanizantes ainda continua sendo produzida no interior dos mesmos processos que forçam a fragmentação.

A escola em seus processos pedagógicos ainda possibilita a visão sobre a transformação social e a humanização das relações sociais mediadas por uma ética humana, produzindo inconformidade e fatores de desequilíbrio ao modo de produção capitalista a partir da atividade questionadora. A ação substantiva, que valoriza aquilo que não é útil ao Capital, favorece a união dos semelhantes e induz a uma *práxis* política que pode transformar a sociedade.

A escola é uma arena de disputas da luta de classes em curso, já que a educação tem que, por essência, revolucionar, alterar a condição dos homens e possibilitar a construção de outra realidade, pois é entre os homens que se constrói e se determina a realidade.

Então, resta aos trabalhadores, articulados entre si, ocuparem a escola e afirmarem um projeto social que favoreça à própria classe. Afirmar um projeto educacional que permita a quebra da dualidade educacional, dando as mesmas oportunidades de absorção de ciência, tecnologia e cultura historicamente construídas por todas sociedades humanas.

Porém, as alterações sociais necessárias não estão, simplesmente, nas modificações da escola, seus espaços e tempos, mas na superação do próprio capitalismo. Entretanto, não se acredita no aperfeiçoamento do capitalismo, pois este se locupleta do trabalho humano produzindo desumanização. A transformação social aponta para a sociedade socialista e é por essa utopia que se deve ocupar cada espaço na luta de classes. Acredita-se, por fim, em uma sociedade justa e equalizadora.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 2018. 79f. Tese (Obtenção do título de Professor Titular) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de; LEMOS, Ana Heloisa. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **RAC**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 31-52, out./dez. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, R. Gerardo. De la educación como “capital humano” a la educación como “accountability”: um sinuoso periplo que señala los cambios em la relación educación, economía y trabajo en las sociedades capitalistas. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 5, n. 5, 2007.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. (Texto revogado pela Lei nº. 9.384, de 20 de dezembro de 1996).

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 dez. 1994. Seção 1, p. 18882.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.384, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27587.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. **Revista de Economía Crítica**, Barcelona, n. 18, segundo semestre, 2014.

- CARNOY, Martin. **Economia de la educacion**. Barcelona: Editora UOC, 2006.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, pp. 171-186, mayo-agosto, 2009.
- DEJOURS, Cristophe. **A loucura do trabalho**: Estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.
- DOLABELA, Fernando. Pedagogia Empreendedora. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho, 2004.
- DRUCKER, Peter F. **Inovação e espírito inovador** – práticas e princípios. São Paulo: Pioneira, 1986.
- EHRENBERG, Alain. **O culto da performance – da aventura empreendedora à depressão nervosa**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.
- ENGELS, Friedrich. **Carta para Joseph Bloch**. Londres: 1890. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>. Acesso em: 04 dez. 2018. Não paginado.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017.
- FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.
- FIDALGO, Fernando. Trabalho e formação profissional: desafios teórico-metodológicos das comparações intranacionais. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRAGA, Marcelo Lorence. **A empresa produtiva e a Racionalidade Substantiva**. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas no ambiente organizacional integrativo: de Mary Parker Follett a Collins e Porras. 2000. 214f. Dissertação (Mestrado em) – Programa de Pós-graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- FREIRE, PAULO. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva trinta anos depois: regressão social e hegemonia às avessas.** In: Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação, 2., 2014, Belém.

\_\_\_\_\_. As novas e velhas faces da crise do Capital e o labirinto de referenciais teóricos. In: \_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria (org). **Teoria e educação no labirinto do Capital.** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Modelos pedagógicos e globalização: a educação da classe trabalhadora em disputa.** [S.l]: [S.e], [200-?]. Não publicado.

\_\_\_\_\_. Novos fetiches da pseudoteoria do Capital Humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo.** 1. ed. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, v. 1, p. 18-35.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Ensino médio integrado: concepção e contradição.** São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A nova ciência das organizações.** Uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

HARVEY, David. **O enigma do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE cidades.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 17 dez. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político Pedagógico – campus Parnaíba.** Parnaíba: IFPI, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em edificações na forma integrada.** Teresina: IFPI, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em eletrotécnica na forma integrada.** Teresina: IFPI, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em informática na forma integrada.** Teresina: IFPI, 2015c.



LEMOS, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, artigo 8, jun. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2011.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar., 2014.

MACHADO, Lucília, Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 3, jan./jul, 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2013.

MANNHEIM, Karl. **O homem e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARIANO, Sandra; MAYER, Verônica Feder. **Empreendedorismo** – fundamentos e técnicas para criatividade. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, Preço e lucro & Salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

\_\_\_\_\_. **O Capital – crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. **Teoria das Organizações**: evolução e crítica. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

NOSELA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino médio: Em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez., 2011.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique. Focus Group: instrumentalizando o seu planejamento. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da (Orgs). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PARK, Kil Hyang; BONIS, Daniel Funcia; ABUD, Marcelo Reschini. **Introdução ao estudo da administração**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação**. Para além do Capital Humano. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RODRIGUES, José. Da Teoria do Capital Humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a educação brasileira. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 2, ago./dez., 1998.

ROSSO, Sadi dal. **O ardil da flexibilidade – os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SERVA, Maurício. O fenômeno das organizações substantivas. In: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 36-43, 1993.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade e organizações**: o fenômeno das organizações substantivas. 1996. 316f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. A Racionalidade Substantiva demonstrada na prática. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18-30, abr./jun. 1997,

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano**: investimentos em Educação. São Paulo: Zahar editora, 1973.

SILVA, Élido Santiago da. **Gestão de pessoas, fato administrativo e racionalidades**: um estudo em uma ONG de Natal-RN. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Políticas e Gestão Públicas; Gestão Organizacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SMITH, Adam. **A Riqueza das nações** – das causas do aprimoramentos das forças produtivas do trabalho e ordem segundo a qual sua produção é naturalmente distribuída entre as diversas categorias do povo. Livro I. Curitiba: Juruá, 2010.

TAYLOR, Frederick. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Tem razão a administração?** Ensaios de teoria organizacional. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. 136 p.

TERTULIAN, Nicolas. Marx: uma filosofia da subjetividade. **Revista Outubro**, n.10, 2004.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: \_\_\_\_\_; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa Qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000, 2009 (reimpressão). 464p.

WOOD JUNIOR, Thomaz; PAULA, Ana Paula Paes de. O Culto da Performance e o indivíduo S.A. In: EHRENBERG, Alain. **O Culto da Performance** – da

aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA**

### **1. Dados dos respondentes**

- Idade?
- Tem irmãos? Quantos?
- Mora com quem?
- Trabalha? Renda aproximada?

### **2. Roteiro de entrevista semiestruturada**

#### **Sobre o sujeito:**

- Por que escolheu esse curso ou área? Teve alguma informação prévia sobre o curso/área?
- O que você acha da sua formação aqui?
- Quais são os maiores responsáveis por sua formação aqui? O quão você é responsável por ela?
- Quais são suas maiores oportunidades na sua área de formação? Campo de trabalho?
- Quais são suas maiores dificuldades na sua área de formação? Há concorrência? Quem é essa concorrência?
- Pretende fazer curso superior? Qual? Quando? Em que instituição?
- Qual é a importância do estudo para você?

#### **Sobre a classe:**

- Você conhece algum sindicato que atue sobre a sua área de formação?
- Você acha importante ter sindicato? Por que?
- Sua classe tem piso salarial? Quanto? Jornada estipulada? Quantas horas? Divididas em quantos dias?
- O que você sabe sobre a reforma trabalhista? Ou sobre a lei da terceirização? Qual impacto sobre sua área?

#### **Sobre a sociedade:**

- Sua área de formação tem função importante para a cidade?

- Como pode ajudar sua cidade ou comunidade com sua formação profissional?
- Você acredita que pode colaborar com sua cidade/comunidade além da área de formação?
- Faz parte de alguma associação? Qual? Por que?
- Faz alguma atividade? Esporte? Dança?

**Pergunta final:**

- Como você se vê no futuro?