

Universidade Federal Fluminense - UFF
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação stricto-sensu em Psicologia
Área de Concentração: Estudos da Subjetividade
Linhas de Pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social

SONIA MOREIRA SARMENTO RIBEIRO

**ENVEREDANDO PELO CAMPO ÉTICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL PARA
PENSAR AS AULAS DE PSICOLOGIA NOS CURSOS TÉCNICOS DA FAETEC**

Niterói

2016

**ENVEREDANDO PELO CAMPO ÉTICO, POLÍTICO E
EDUCACIONAL PARA PENSAR AS AULAS DE PSICOLOGIA NOS
CURSOS TÉCNICOS DA FAETEC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Kátia Faria de Aguiar

SONIA MOREIRA SARMENTO RIBEIRO

Niterói

2016

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

R484 Ribeiro, Sonia Moreira Sarmiento.

Enveredando pelo campo ético, político e educacional para pensar as aulas de Psicologia nos cursos técnicos da FAETEC / Sonia Moreira Sarmiento Ribeiro. – 2016.

154 f. ; il.

Orientadora: Kátia Faria de Aguiar.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2016.

Bibliografia: f. 138-145.

1. Psicologia. 2. Educação. 3. Ensino técnico. 4. Ensino médio integrado. 5. FAETEC. 6. Ética. 7. Política. 8. Foucault, Michel, 1926-1984. I. Aguiar, Kátia Faria de. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

*Aos alunos, com quem gosto de estar,
aos amigos, com quem gosto de
conversar,
a todos que gostam de pensar a vida
e os coletivos,
aos que me chamam atenção por sua
maneira de pensar e agir.*

AGRADECIMENTOS

À Kátia Aguiar, por pensar alto...Com a gente por perto, por visualizar caminhos, rascunhar possibilidades, arquitetar as linhas essenciais das teses e dissertações sob sua orientação. Por ter certeza da inteligência do tempo e dos processos de cada um e saber aguardar. Mestre do trabalho em grupo, do trabalho *individualcoletivoindividualcoletivo*. Sinceramente obrigada.

Às professoras Ana Paula Louzada, Fernanda Insfran e Maria Clara Barcellos, que leram cuidadosamente o meu trabalho e contribuíram com ideias e críticas.

Ah, como eu queria agradecer ao Foucault...E aos que são inspirados por ele.

Aos meus professores da UFF, aos meus amigos orientandos da Kátia: Luísa, com quem mais compartilhei dúvidas pequenas e grandes, intelectuais e afetivas, Alice, nos longos papos das idas e vindas à UFF, e a todos os demais, com os quais convivi nesses dois anos e que me trouxeram muitos mundos, afetos, pensamentos e emoções: Dani, Gabriel, Vanessa, Félix, Rapha, Camila, Ciça, Adriana, Denis, Diana, Gian, Luíza. A todo o grupo, principalmente pelo “empurrão na piscina” da minha prática, quer dizer, que me convenceram a descrever a minha experiência na escola. Aos orientandos dos outros grupos que tive o prazer de conhecer nessa jornada, em especial, Adriane, Natália, Rogéria, Vanessa, Patrick, Sandra e Cristiane.

Aos meus amigos professores do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral de formação de professores— à maravilhosa professora de psicologia Sonia Pelegrini, que me inspirou e me incentivou, aos queridos professores de Sociologia e de Pedagogia, Márcia Hortência, Edson, Valéria (obrigada pela leitura e incentivos), Silvério (obrigada pelos textos de educação) e Irene, por seus sonhos, pelas suas visões de mundo, pelas suas vidas e lutas, como os admiro!

Às minhas queridas amigas do ISERJ e interlocutoras do trabalho na escola - Márcia Hortência (que, por uma feliz coincidência, esteve no Ignácio e no ISERJ, e nossos laços só se estreitaram), Lúcia (obrigada pela amizade, indicações e revisão da dissertação!) e Vilma (eternamente grata por fazer a ponte com a Kátia Aguiar e pela constante ajuda e troca), com as quais quero continuar a conversar sobre escola, educação e psicologia.

Às minhas queridas psicólogas e amigas da graduação – Regina (obrigada pelo Abstract!), Denise, Jussara, Graça, Bluma, Eliana, Débora, Lilian, Márcia Suely, Ana Maria, Márcia Parente, que estiveram próximas de mim e me apoiaram em um ou outro momento na minha jornada na Psicologia, e à minha amiga Sonia Regina, sem a qual acho que nem teria me formado.

Aos meus amigos do peito e seus parceiros: Valéria (hors concours) desde mil e novecentos e...nos divertindo, Fátima Teixeira (tantas afinidades!), Márcia Hortência (quantos projetos emplacados na escola!), Lucrécia (obrigada pelas dicas acadêmicas e pelo afeto), Guilherme (saudações foucaultianas!), Rita de Cássia, Judith, Liane (a poeta), Glória, Marco Antônio, Serginho, Fátima Paschoal, Maria Elise, Helder que me conhecem bem, que com a sua amizade, sustentam e/ou sustentaram a minha alegria na vida e no trabalho nos últimos anos.

Às Lobas, minhas amigas leitoras e contadoras de histórias, que sabem bordar as conversas, alimentar as almas, esquentar os corações com seus encontros, suas palavras amigas, suas comidinhas especiais, suas danças circulares, suas festas e muito kákáká. Agradeço por sempre me aceitarem bem em minhas idas e vindas (volto em breve de novo!): Regina Clara, Myrian, Marília, Lena, Gisele, Fátima Teixeira, Judith, Fátima Pschoal, Wilza, Monica, Celia, Regina Coeli, Irene, Maria Rosa, Carmen, Cecília, Adelina, Florinda, Sonia Jospin, Elzi e Ana.

E finalmente, mas em primeiro lugar, às minhas famílias amadas: Waltinho, meu maior incentivador, amigo e amor, às minhas filhas e amigas Ana Carolina e Camila, com quem quero estar sempre e de quem me orgulho muito, aos meus pais Paulo e Jacyra, a quem amo, especialmente à minha mãe a quem sou muito grata pelo amor e cuidado, ao meu irmão Paulo Júnior, à minha sobrinha querida Thalita, às minhas tias Gina (minha madrinha!) e Alice, aos meus primos Trícia (ping!), Marcinho e Fabinho e suas famílias (Everaldo, Aparecida), aos irmãos (Zé Braz, Ricardo, Paulo Henrique, Teo), irmãs (Isabel, Ana, Marta Lúcia), cunhadas (Inês, Angélica, Perilla, Nádia) cunhados (João Lúcio, Xuxo, Alexandre e Clive), sobrinhos, sobrinhas, primas, primos, tias, tios e à matriarca e mãe do Waltinho, D. Lilia, que preenchem a minha vida de amor, amizade, alegria e festa já há muitos anos.

É com todos vocês que quero comemorar!

“Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). Acredito que na história podemos encontrar muitos exemplos destes três tipos de lutas sociais, isoladas umas das outras ou misturadas entre si.”

(FOUCAULT, 1995, p. 235)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é conhecer o campo ético, político e educacional onde se insere o ensino de Psicologia da FAETEC (FUNDAÇÃO DE APOIO AO ENSINO TÉCNICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO) para pensar a formação dos/as alunos/as e as intervenções da disciplina. Os estudos sobre a ética como prática da liberdade; as relações de poder e saber; os dispositivos disciplinar, da sexualidade e da biopolítica, do filósofo Michel Foucault, que sustentam sua análise da formação das sociedades modernas e contemporâneas, são as referências teóricas desta dissertação. Discute-se também o agenciamento das Ciências Humanas e da Psicologia na governamentalização nas democracias liberais, principalmente, com a instituição do regime do self. A passagem da normatividade basicamente *médica-psi* para uma normatividade *econômico-empresarial* na sociedade neoliberal, lógica que enfatiza o empreendedorismo de si, também é abordada. Ao final, após o levantamento das teorias curriculares e do debate atual sobre o tema, discute-se as possibilidades de intervenção da disciplina com base no relato das aulas de Psicologia da autora na FAETEC. No início da dissertação, é abordada a história do ensino técnico e sua relação com as injunções econômicas e políticas; as relações escravistas; a história da criação da modalidade de ensino médio integrado em 2004 e os fundamentos dessa proposta como a formação integral e a politecnicidade. A criação da FAETEC e um panorama das três redes de educação profissional do país também foram temas abordados. Com base nesse levantamento, pretende-se apreender as tensões e modulações das políticas de profissionalização endereçadas aos jovens e pensar uma Psicologia que problematize com os alunos os processos disciplinares e biopolíticos (política de gestão, controle e determinação da vida) que investem seus corpos, no sentido de atender às demandas do mercado e/ou da sociedade. Uma psicologia que, contornando esses interesses, pense a relação homem-trabalho como forma de criação de si, e não apenas como sobrevivência das forças produtivas.

Palavras chave: psicologia, educação, ensino técnico, ensino médio integrado, FAETEC, ética, política, Foucault.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the ethical, political and educational field where the teaching of Psychology in FAETC (Foundation of Support for Technical Education in the state of Rio de Janeiro) is inserted, in order to think about the formation of students and interventions of the discipline. Studies on Ethics as a practice of freedom, the relationship between power and knowledge, sexuality, disciplinary and bio-politic apparatuses approached by Philosopher Michel Foucault, supporting his analysis of the formation of modern and contemporary societies, are the theoretical references of this dissertation. It discusses the management of the Human Sciences and Psychology in governmentalization in liberal democracies, primarily with the institution of the system of the Self. The transformation of the basically *medical-psychological* normativity into a *business-economic* one in neo liberal society, logic which emphasizes entrepreneurship of the self, is also approached. In the end, after a survey on curriculum theories and on present debates on the theme, the work deals with the story of the author's Psychology classes in FAETEC and discusses different possibilities of intervention. At the beginning of the dissertation the history of technical education and its relationship with the economic and political order and the creation of the high school integrated formation and "politécnico" are covered. The creation of FAETEC and a panorama of the three networks of professional education in the country are also topics discussed. Based on this survey, the work intends to capture the tensions and modulations of the professionalization policies addressed to young people and to think of a Psychology that can question, with students, disciplinary and bio-political procedures (management, policy control and determination of life), that can invest their bodies, in order to meet with the demands of the market and/or society. A Psychology, that skirting those interests, considers the man-work relationship as a form of creating itself rather than just surviving as a productive force.

Keywords: psychology, education, technical education, integrated high school, FAETEC, ethics, politics, Foucault.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1. Cartaz sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação, exposto na entrada do ISERJ na semana de Educação em 2015 (atividade do Ensino Superior).....108.
- Figura 2. Estudo sobre a matriz curricular do curso técnico de Edificações de 1996 com a inclusão da disciplina Psicologia das Relações Humanas.....114.
- Figura 3. Estudo sobre a matriz curricular do curso técnico de Eletrotécnica de 1996 com a inclusão da disciplina Psicologia das Relações Humanas.....115.
- Figura 4. Estudo sobre a matriz curricular do curso técnico de Edificações de 1992 sem a inclusão da disciplina Psicologia das Relações Humanas.....116.
- Figura 5. Estudo sobre a matriz curricular do curso técnico de Mecânica de 1996 com a inclusão da disciplina Psicologia das Relações Humanas.....117.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1. Distribuição de matrículas nas redes de ensino técnico no país.....52.
- Tabela 2. Distribuição de matrículas nas redes de ensino técnico no estado do Rio de Janeiro.....53.
- Tabela 3. Distribuição de matrículas nas redes de ensino técnico no município do Rio de Janeiro.....53.
- Tabela 4. Comparação da distribuição de matrículas no ensino médio com a de matrículas no ensino médio integrado no país.....57.
- Tabela 5. Comparação da distribuição de matrículas no ensino médio com a de matrículas nas diferentes modalidades de ensino técnico no país.....58.
- Tabela 6. Comparação da distribuição de matrículas nas diferentes modalidades de ensino técnico no país.....59.
- Tabela 7. Comparação entre as redes de ensino técnico dos 10 cursos técnicos com maior número de matrículas no país.....59.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CETEP – Centro de Educação Tecnológica da FAETEC
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CVT – Centro Vocacional Tecnológico da FAETEC
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio
- EAT – Escola de Arte Técnica da FAETEC
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EP – Educação Profissional
- ETE – Escola Técnica Estadual da FAETEC
- FAETEC – Fundação de Apoio ao Ensino Técnico do Estado do Rio de Janeiro
- FIES – Financiamento Estudantil
- FAEP – Fundação de Apoio à Escola Pública do Rio de Janeiro
- FAETERJ – Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do RJ da FAETEC
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IF – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISEPAM – Instituto Superior Prof. Aldo Muylaert–Campos dos Goytacazes–FAETEC

ISERJ – Instituto Superior do Estado do Rio de Janeiro da FAETEC

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEDATTE – Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação da pós-graduação de Educação da UFF

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento da Educação

PABACE – Programa de Assistência Brasileiro–Americana à Educação Elementar

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEJA – Educação de Jovens e Adultos

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SECT – Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (novo antigo)

SECTI – Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do RJ

SEE – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (novo antigo)

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior

SNE – Sistema Nacional de Educação

TPE – Movimento Todos pela Educação

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL: OS PROCESSOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E DE SUBJETIVAÇÃO. A POLÍTICA E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO PAÍS NESTE CONTEXTO	20
1.1 Globalização neoliberal e os processos subjetivos	20
1.2 A política de educação do país, os reformadores empresariais e o neotecnicismo	23
CAPÍTULO 2: A HISTÓRIA, A FILOSOFIA E A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	31
2.1 Como começou o ensino técnico	31
2.2 A luta pelo Ensino Médio Integrado	39
2.3 O que fundamenta o Ensino Médio Integrado? Politecnia? Omnilateralidade? Formação integral?	42
CAPÍTULO 3: QUAIS SÃO AS SIGLAS? QUANTOS ALUNOS? QUAIS SÃO AS REDES DE ENSINO TÉCNICO? QUEM SÃO OS ALUNOS?	47
3.1 Técnico? Tecnológico? Profissional? Profissionalizante?	47
3.2. O que são as siglas?	48
3.3. Comparando as Redes de Educação Técnica	50
3.4. E a FAETEC?	53
3.5. E os alunos?	55
3.6. A Educação profissional de nível médio no presente	57
3.7. Ensino Médio Integrado? Ensino Médio? Onde se encontram e se afastam?	62
CAPÍTULO 4. A PSICOLOGIA E A GENEALOGIA DA SOCIEDADE MODERNA E CONTEMPORÂNEA	66
4.1. A ética e a política nos processos de subjetivação	67

4.2. Como é o exercício do poder? O dispositivo disciplinar, o dispositivo da sexualidade e a biopolítica	72
4.3. A governamentalidade: do poder soberano à arte de governar e à ciência da economia política.	77
4.4. As teconologias sociais no governo de cidadãos livres: A governamentalidade liberal e a neoliberal.	80
4.5. O conceito de capital humano e a lógica neoliberal	85
4.6. A Psicologia e a ética do self	89
CAPÍTULO 5. E O CURRÍCULO? E A SALA DE AULA?	95
5.1. Como vem sendo feita a discussão sobre currículo? As teorias críticas e pós-críticas	95
5.2. O debate sobre currículo no Brasil. Da década de 20 à discussão da Base Curricular Mínima.	105
5.3. A inserção da Psicologia nas escolas técnicas da FAETEC	112
5.4. Pensar e modelar um modo de estar com os alunos em torno do tema da Psicologia	118
5.5. Outras possibilidades	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE I: HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO ESQUEMATIZADO.	146
ANEXO I: BRASILPROFISSIONALIZADO E PRONATEC	148
ANEXO II: SISTEMAS	150
ANEXO III: PNE (2011-2020).	151

INTRODUÇÃO

A intenção desta pesquisa é problematizar a inserção da Psicologia no ensino técnico, especificamente na rede estadual de educação profissional do estado do Rio de Janeiro – FAETEC (FUNDAÇÃO DE APOIO AO ENSINO TÉCNICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO). Para isso, numa primeira aproximação com o campo, procuro investigar como a educação profissional tem se modulado na história do país, como vem ganhando outras funções, outras roupagens e como vem atendendo as demandas do capital, do mercado e/ou da sociedade, principalmente, em sua história recente.

Enquanto psicóloga e professora da disciplina de Psicologia na FAETEC, observo uma grande curiosidade dos alunos em relação às aulas: "Vai ser terapia? Orientação Profissional? Vai tratar dos relacionamentos?" "Não?" Como a Psicologia pode interessar aos alunos? Trataria das exigências das organizações e dos processos seletivos, alinhada ao treinamento de competências nas relações interpessoais? Entendo essas questões como extremamente desafiantes para a minha prática. Como lidar com essas diferentes possibilidades? Ferreira descreve bem a dimensão dessa tarefa (2010, p.14):

... a Psicologia forma um campo de saber e práticas marcadas por uma pluralidade radical não apenas na diversidade temática e nas suas áreas de pesquisa e atuação, mas principalmente na sua multiplicidade de orientações em um quadro de conjugação impossível.

Há poucos trabalhos sobre Psicologia no ensino técnico como referência para esta pesquisa. Em termos de livros didáticos, podemos dizer que o único disponível para alunos de nível médio/técnico e/ou para o ensino de psicologia em cursos universitários de áreas diversas é o “Psicologias” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). É um livro bem completo, que abrange as teorias e temas gerais como sexualidade, processos grupais, saúde mental, adolescência e outros de uma seleção ampla. Já, em relação à Psicologia da educação, disciplina do curso

normal e dos cursos de Pedagogia, a oferta é maior, sendo a ênfase dos textos na Psicologia de desenvolvimento e na Psicologia cognitiva (DAVIS, OLIVEIRA, 2010; CUNHA, 2008; FONTANA, CRUZ, 1997).

Poucas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Psicologia podem ser utilizadas como referência porque não tratam especificamente da prática em sala de aula (ESQUERDO, 2010; KOHATSU, 2010; MACIEL, 2009; PANDITA-PEREIRA, 2011; PIRES, 2009), conforme debatido no Seminário Nacional do Ano da Educação – Psicologia: Profissão na Construção da Educação para Todos (2009), promovido pelo Conselho Federal de Psicologia.

O ingresso no mestrado da UFF (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE) e o interesse pelo tema do ensino da Psicologia deve-se à minha trajetória profissional. Em 2008, comecei a trabalhar como professora de Psicologia no curso normal da Escola Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, após longo período afastada da Psicologia. Em 2011, passei a trabalhar também na FAETEC e após dois anos trabalhando nas duas instituições, consegui optar pela FAETEC. Nessa escolha, um dos fatores que mais pesaram, por incrível que tenha me soado naquele momento, foi o maior desafio em jogo.

Na FAETEC, a proposta de ensino da psicologia não é definida de cima para baixo, ao contrário, os professores participam da construção dos programas anuais. Os fóruns de participação coletiva da FAETEC, principalmente na unidade em que trabalho (ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro), acontecem, ainda que com todas as dificuldades da educação pública, como a falta de verbas. Os professores são divididos em equipes e os de Psicologia se reúnem com os professores de Filosofia e de Sociologia, fazendo com que as trocas interdisciplinares sejam buscadas e haja um compartilhamento de problemas, ideias e projetos.

Neste contexto, as questões que emergem são desde “Como me posicionar no debate dentro do campo *psi* sobre que Psicologia fazer?” a “Como a Psicologia pode compor com o ensino

de Filosofia e de Sociologia?”. Considero que o horizonte maior em que se inscreve a pesquisa é a busca de caminhos para que os encontros com os alunos em torno do tema Psicologia se deem no sentido de produzir, nas atividades em sala ou fora dela, deslocamentos, interferências que somem força a outra política de formação, tensionando a concepção de Psicologia que replica e sustenta o ideário neoliberal do capitalismo.

Para empreender a pesquisa sobre a Psicologia no ensino técnico e entender o campo educacional onde o meu trabalho como professora de Psicologia se insere, busco conhecer, com o estudo da história da educação profissional, as forças e conjunções econômicas, sociais e políticas que concorrem para a criação e implementação dos projetos educacionais no presente.

Nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (períodos 2011-2014 e 2015-) houve expansão da política de educação profissional no país. Procuo identificar os diversos programas na área da educação profissional criados. Nesse reconhecimento do campo da educação profissional, observo que muitos trabalhos acadêmicos sobre o tema se restringem a uma de suas modalidades e/ou numa das redes de ensino sem inseri-las numa visão geral da educação profissional. Recorro aos dados do Censo Escolar de 2013 para fazer um breve panorama com informações sobre o alcance das redes de educação profissional do país e situar a rede estadual nesse quadro, sendo que o foco da análise é o ensino técnico na modalidade integrada. Os fundamentos do ensino técnico integrado como a formação integral e a politecnia também são abordados.

Ao questionar o alinhamento da psicologia à formação para o trabalho na lógica da competição, da disputa de mercado, de produção e consumo desenfreado, abordo os conceitos de capital humano, de pedagogia das competências e de empreendedorismo de si. Essas ideias atravessam todas as disciplinas, inclusive a Psicologia, e são as formas de materialização da lógica neoliberal que orienta muitos projetos em educação.

A pesquisa abrange não só o campo educacional, mas o campo ético e político em que se inscreve a minha prática. Com esse objetivo, dentre outros referenciais que permeiam o trabalho, dedico-me principalmente aos estudos de Foucault sobre os dispositivos que nos governam e nos constituem (disciplinar, da sexualidade e da biopolítica) e aos seus trabalhos sobre ética. Conto com os estudos e as discussões do coletivo orientado pela professora Kátia Aguiar da pós-graduação de Psicologia da UFF, que busca, na Filosofia da diferença e na análise institucional, instrumentos de produção de análises e intervenções; e com os textos de base marxista dos professores do NEDATTE (Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação) da pós-graduação de Educação da UFF.

Após o levantamento do campo da teorização curricular, trato das questões da minha prática, quer dizer, propriamente do ensino de Psicologia no âmbito do ensino técnico.

CAPÍTULO 1: GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL: OS PROCESSOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E DE SUBJETIVAÇÃO. A POLÍTICA E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO PAÍS NESTE CONTEXTO

Neste primeiro capítulo, decidimos abordar as questões atuais do capitalismo e do contexto mundial, entendendo que na formação dos jovens que frequentam a FAETEC as dimensões políticas e econômicas comparecem e se entrelaçam tanto nas racionalidades defendidas nos projetos educacionais como na falta de verbas para a execução das políticas de educação, e também nos debates em sala de aula. Os processos de subjetivação se dão no encontro de forças múltiplas, na articulação complexa de diversos fluxos: sociais, culturais e econômicos.

Abordamos também neste capítulo a questão do financiamento da educação e a política de educação expressa nos Planos Nacionais de Educação. Tratamos da discussão sobre a educação pública e a influência crescente na educação do país dos grupos empresariais reunidos no Movimento Todos pela Educação. Nosso objetivo neste capítulo é entender a macropolítica de educação no país e, no decorrer do capítulo dois e três, complementar essa análise abordando a educação profissional e compreendendo como a rede FAETEC participa e é objeto dessas políticas.

1.1 Globalização neoliberal e os processos subjetivos

Em 2014, vimos aterrorizados o anúncio da criação do Estado Islâmico, localizado em área dos territórios do Iraque e da Síria, por um grupo composto e apoiado por diversas organizações terroristas. Este acontecimento soma-se a múltiplos outros nos últimos anos, como a queda do muro de Berlim em 1990, o ataque às torres gêmeas de Nova York em 2001, que reconfiguram uma nova e muito mais complexa geografia, uma nova (des) ordem mundial, como apontam diversos autores (HAESBAERT & PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 9).

O mundo vive neste início do século XXI as tensões da existência de duas formas distintas de organização: a pautada na lógica territorial clássica, dominada pelo Estado-nação; e a centrada na lógica globalizadora das redes ou lógica reticular, de fluxos e conexões. O capitalismo difundido em todos os cantos do planeta é ao mesmo tempo fragmentado em novos territórios nacionais e regionais – capitalismo globalmente integrado ou globalização neoliberal. Além das grandes redes “legais” da ordem econômica, surgem múltiplas redes “ilegais” ou clandestinas que tornam mais complexo o mundo (HAESBAERT & PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 10).

A geografia política atual se constituiu, a partir do século XV, de um duplo movimento articulado: os Estados territoriais modernos formados para o controle dos camponeses, da propriedade privada absoluta e incondicional, sob a soberania absoluta do monarca; e a conquista colonial, com a reinvenção moderna da escravidão para fins mercantis na América, com o deslocamento forçado de negros e negras da África, com a dizimação indígena na América. Para os autores Haesbaert e Porto-Gonçalves, o mundo moderno não é compreensível sem a colonialidade, é, portanto, um sistema-mundo moderno-colonial (HAESBAERT & PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 18, 19 e 20).

Desde fins da Segunda Grande Guerra, vem sendo gestado um novo padrão internacional de poder. A economia mundial passa a ser subordinada aos interesses do grande capital e das grandes corporações transnacionais; e os organismos internacionais passam a atuar como gerentes da economia global, em especial do capital financeiro, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (HAESBAERT & PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 31).

Na perspectiva de David Harvey e Alan Lipietz (*Apud* HAESBAERT & PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 31), o fordismo baseado na acumulação advinda da intensificação do trabalho e da produtividade passaria a conviver a partir dos anos 1980 com o pós-fordismo ou capitalismo de acumulação flexível. São características dessa nova forma de acumulação uma

série de práticas que buscam quebrar a rigidez do fordismo, como a procura constante de novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de maior lucratividade, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital e a diminuição dos trabalhadores fixos.

A nova divisão internacional do trabalho é comandada pela informação, pela biotecnologia e pelo capital financeiro. Em relação à tecnologia, os tecnopolos produzem inovações tecnológicas e qualificam a força de trabalho. O capital financeiro se expande por meio dos distritos financeiros de gestão no interior das principais “cidades globais” e nos “paraísos financeiros”, nos quais é feita a “lavagem” de dinheiro obtido em operações ilegais, prática cada vez mais frequente. O poder também se define com base em quem controla a informação (concentrada em quatro grandes companhias sediadas nos EUA e na Europa), distinguindo os que a produzem e transmitem e aqueles que se tornam simples “terminais” receptores (HAESBAERT & PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 45).

Para Arrighi (*Apud* ARRUDA, 2014, p. 42), nessa ordem mundial, o Brasil se constituiu como um país semiperiférico, em que setores dinâmicos convivem com altos índices de pobreza. Conjuga-se a produção dependente de mão de obra extremamente barata (ou mesmo escrava) com a existência de alguns nichos de tecnologia sofisticada (como a indústria aeronáutica), somada à alta dependência do capital financeiro internacional (elevada dívida externa, elevadas taxas de juros para atrair capital especulativo) (HAESBAERT & PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 44).

Nesse quadro geográfico, político e econômico, Pelbart (2011, p. 96), citando os autores Luc Boltanski e Ève Chiapello, analisa a nova normatividade ou o novo espírito do capitalismo atual. Os autores consideram que o capitalismo absorveu as reivindicações do movimento de contestação ideológica, política, filosófica e existencial dos anos 60-70, por maior liberdade, autonomia, criatividade.

A reconfiguração técnico-científica já em curso naquele período possibilitou a substituição de muitas tarefas repetitivas e rotineiras, criticadas principalmente pelos jovens, e passou a exigir dos trabalhadores uma implicação mais pessoal, requerendo suas potencialidades criativas e imaginativas. Os aspectos mais humanos do homem, que ficavam fora do ciclo econômico produtivo, tornaram-se o próprio capital. Tudo é mercantilizado, inclusive as diferenças, a originalidade. Essas exigências sem a contrapartida de uma segurança mínima constituem um processo de precarização, considerando que uma massa considerável de trabalho intelectual e afetivo é fornecido gratuitamente ou a tarifas muito baixas.

No capitalismo conexcionista ou em rede, o que é valorizado é ter o máximo de mobilidade, de conexões úteis, de informações, é ser flexível e estar sempre preparado para novos projetos. Cada projeto é uma oportunidade para enriquecer as competências próprias e aumentar a empregabilidade. Outro aspecto é a mudança da organização do trabalho aos moldes do toyotismo, que altera as etapas de concepção, execução e controle. O controle passa a ser do cliente e do trabalhador (autocontrole).

No mundo conexcionista, as pessoas desejam fazer contatos, ligações. Exige-se atentar para as potencialidades das relações. Para inspirar confiança, há que saber escutar, mostrar-se autêntico, afetivo e uma pessoa de verdade; o que, por sua vez, exige um constante monitoramento de si. Os laços flexíveis, frágeis e problemáticos, são feitos, desfeitos e refeitos num movimento constante de inclusão e exclusão, conexão e desconexão. Intensifica-se, dessa maneira, em todas as relações, a tensão entre a exigência de autonomia e o desejo de segurança (PELBART, 2011, p. 101).

1.2 A política de educação do país, os reformadores empresariais e o neotecnicismo

O tema do financiamento da educação acabou se impondo no trabalho de pesquisa porque, ao tratar dos projetos para a educação profissional em disputa no cenário atual, essa questão sempre surgia entrelaçada às propostas discutidas. Percebemos, portanto, que não há como tratar de educação sem falar no seu financiamento. Movimentos sociais e diversos educadores têm se debruçado sobre o assunto. Historicamente, no país, vemos que diversos projetos bem elaborados falham por falta de verbas e continuidade. O próprio projeto FAETEC, implementado no governo do estado do Rio de Janeiro Marcello Alencar (1995-1998), que nasceu como uma proposta de *excelentização* da educação profissional, não vem recebendo os recursos necessários para a manutenção da propagada excelência de suas escolas técnicas (PAIVA, 2003, p. 62).

Começemos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005/2014. O ponto de maior debate e objeto de muitas lutas é o percentual do PIB destinado à educação, que nesta Lei acabou tendo a seguinte formulação: Meta 20 – ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (2024).

O Plano define dez diretrizes, vinte metas e diversas estratégias para os próximos dez anos (2014 a 2024). São descritas, no primeiro grupo, as metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica de qualidade (garantia de acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais); no segundo, metas que dizem respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; no terceiro bloco, metas que tratam da valorização dos profissionais da educação; e no quarto grupo, metas relativas ao ensino superior. Na meta 11 o objetivo é “triplicar o número de matrículas da educação profissional de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público”.

O PNE impôs exigências para as instâncias federativas como a de fazerem e ajustarem seus planos estaduais e municipais ao plano nacional até 2015. E a União foi incumbida, pelo artigo 13, de instituir, em lei específica, após 2 anos de sua publicação, o Sistema Nacional de Educação. Saviani (2014) relata que historicamente a maioria dos estados e municípios nem chega a elaborar seus planos na vigência do Plano Nacional de Educação. Assim, o último PNE passou todo o período em que vigorou (entre dez de janeiro de 2001 e nove de janeiro de 2011) sem que estados e municípios aprovassem os respectivos planos de educação.

No governo Lula, foi lançado em 24 de abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desarticulado do PNE do período anterior (2001-2010), elaborado no governo Fernando Henrique Cardoso. O PDE teve muita repercussão e o seu foco foi na questão da qualidade do ensino. Saviani (2007) observa que O PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, que tratava do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, sendo este o seu carro-chefe.

O PDE constituiu-se como um grande guarda-chuva que abrigava praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. O MEC também lançou nesse momento o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O documento reunia basicamente 17 ações relativas à educação básica, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”¹, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para

¹ O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) criado em 2006, substituiu e ampliou a abrangência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1996. É um fundo de natureza contábil que define o montante de recursos que os municípios, os estados e a União devem destinar à educação básica, estabelecendo as formas de sua distribuição pelos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”.

Uma das principais críticas ao PDE e ao atual PNE é o fato desses planos aprofundarem o repasse de verbas públicas para setores da educação privada. Leher (2012) analisa como os setores dominantes da sociedade brasileira têm interferido nas políticas educacionais públicas por meio de uma coalizão de grupos econômicos organizados no Movimento Todos pela Educação (TPE), formado por meio das fundações privadas ou de suas Organizações Sociais de grandes grupos econômicos, como Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras.

Para o autor, o bloco de poder que forma o TPE, por meio de suas representações, pactuou uma agenda do capital para a educação (TPE, 2012a; 2012b), com base em programas americanos como o programa No Children Left Behind (ED.GOV. 2012), elaborado no governo Bush. Dentre as ideias defendidas estão a ênfase nas “competências básicas”, a instauração de metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2012e), instrumentos centralizados de avaliação e mecanismos de premiação e castigo balizados pelo cumprimento das metas.

Freitas (2012) chama esses grupos de *reformadores empresariais*, expressão criada pela pesquisadora americana Diane Ravitch para referir-se a esse processo de coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores, como no TPE, alinhados com a ideia de que a iniciativa privada pode gerir melhor o campo da educação do que os educadores profissionais.

Leher (2012) salienta que os setores dominantes aprisionam em concepções estreitas o que vem a ser a “qualidade da educação”, traduzindo-a sob a forma de subordinação à formação para o trabalho explorado requerido pelo capitalismo dependente. No seu entender, a adoção

uniforme da pedagogia do capital nas escolas nega os professores e alunos como sujeitos históricos².

Leher (2012) argumenta que associar a produção da pobreza à má qualidade da escola significa dizer que os problemas socioeconômicos brasileiros são produzidos no terreno educacional e, portanto, é nesta esfera que se pode solucioná-los: “Essa racionalização desloca a necessária compreensão das relações entre capital e trabalho como determinação desses problemas, dirigindo-a ao campo educacional”. Leher observa também a tentativa de convencer o professor de que sua intervenção vai solucionar os problemas do Brasil. Cita o bordão do Ministério da Educação que considera mais perverso: “A profissão que pode mudar um país”.

Freitas (2012) observa que o conceito de público se desdobrou em público estatal e público não estatal abrindo novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, abriu-se a possibilidade do público administrado privadamente. A escola continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Agora temos a escola *pública com gestão pública* e a *escola pública com gestão privada*.

Uma das formas de privatização é criada com a instituição de “bolsas” (os vouchers americanos) que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas, adotadas no Programa Universidade para Todos (PROUNI – no ensino superior) e no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC – no ensino médio).

Freitas cita o autor Taubman (*Apud* FREITAS, 2012), que em sua análise do discurso dos reformadores empresariais americanos, observa que a concepção neotecnicista da educação se desenvolve na confluência de uma série de ciências como a psicologia behaviorista, as ciências da informação e a neurociência. Dessa maneira, constrói-se uma cultura de auditoria, em que,

² Os homens são sujeitos históricos por se constituírem enquanto agem, planejam, transformam e inventam suas próprias vidas.

dentre outros aspectos, as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração. A gestão e o uso da tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação. Freitas chama a atenção que Saviani nos anos 80 chamou essa tendência de “pedagogia tecnicista”.

O neotecnicismo se baseia em três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. O foco é o controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “padrão”, medidos em testes padronizados.

A responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). O último elemento comporia o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola envolve recompensa ou sanção públicas.

A meritocracia é uma categoria própria da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Nesta concepção, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. O que não se leva em conta são as diferenças sociais no ponto de partida. A responsabilização e a meritocracia abririam espaço para a terceira categoria – a privatização da educação, com base na ideia de que as escolas privadas são melhores porque os seus alunos têm melhor desempenho.

Freitas (2012) chama a atenção para o fato de que a experiência americana e de outros países como o Chile e a Austrália gerou uma série de pesquisas cujos resultados sugerem que as escolas administradas por contrato e as que operam por vouchers têm os mesmos problemas que as escolas públicas regulares. Diferentes pesquisas constatam os pontos negativos dessa concepção de educação como o estreitamento curricular, a pressão sobre o desempenho dos alunos nos testes, a geração de fraudes, o aumento da segregação socioeconômica em cada território, o aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, a precarização da

formação do professor, a destruição moral do professor, a destruição do sistema público de ensino e a ameaça à própria noção liberal de democracia.

Em relação ao último ponto negativo citado no parágrafo anterior, Ravitch (2010) sustenta que as escolas são um patrimônio nacional público e que a apropriação pela iniciativa privada desse patrimônio coloca em risco a própria noção de democracia. Somente um espaço público pode lidar com a formação da juventude de forma a atender aos interesses nacionais dentro da necessária pluralidade de opiniões existentes no âmbito da sociedade. Os objetivos da educação são amplos e devem, sobretudo, permitir o desenvolvimento multilateral de nossa juventude.

Leher (2012) considera que, para se contrapor a esse processo e resistir ao cerco da iniciativa privada, a educação pública deve ser defendida por toda a classe trabalhadora, como propunha Florestan Fernandes no contexto dos anos 80. O autor relata o processo de elaboração da LDB 9.034 de 1996 como exemplo dessa dificuldade. No seu entender, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que reunia educadores e estudantes de entidades acadêmicas, estudantis e sindicais da área da educação, apesar de combativo, não teve a força necessária para garantir o projeto de uma escola pública universal e unitária naquele momento.

Saviani (2007) entende que o aumento do financiamento público da Educação teria realmente um impacto para mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores. Já em 1997, o educador defendia que se passasse de 4% para 8%, proposta considerada inexecutável, mas que apenas situaria o Brasil entre os países que mais investem em educação, como eram os casos dos Estados Unidos (7,5%), do Canadá (7,6%), Noruega (8,7%) e Suécia (8,8%), conforme dados do próprio MEC. Saviani frisa que no nosso caso deveríamos investir muito mais porque a tarefa do país é maior do que a desses países que já erradicaram o analfabetismo.

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) analisam as novas relações entre o público e o privado na gestão da escola. Os autores mostram que essas novas configurações vão ser engendradas

como parte das estratégias para a superação da crise capitalista iniciada nos anos 70, após um período de grande expansão no pós-guerra.

Com base no diagnóstico de que a crise do capitalismo é de responsabilidade do Estado, a teoria neoliberal vai defender o Estado mínimo e a privatização, já, a terceira via³ (PERONI, OLIVEIRA E FERNANDES, 2009), a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. A primeira repassa as políticas sociais para o mercado e a segunda para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. Além disso, o que permanece na propriedade estatal, passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão (quase-mercado).

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) chamam também atenção, como Ravitch (2010), para as implicações dessa transferência do público para o público não-estatal (terceiro setor) para a democracia. Houve um deslocamento do foco da participação da sociedade civil – enquanto controle social, de acompanhamento das ações estatais, liberdade de associação, forma de ação democrática civil – para a execução das políticas sociais. E, ao mesmo tempo, os mecanismos de participação previstos na Constituição de 1988, como a construção do projeto político-pedagógico pela escola, estão sendo substituídos por um novo modelo orientado pelos princípios da gestão gerencial, visando a maior eficiência e eficácia do sistema.

Na contramão da perspectiva acima, começa a ser organizada a terceira edição da Conferência Nacional de Educação (Conae 2018), cuja temática é a "A Consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e o Plano Nacional de Educação (PNE): monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica". O objetivo desta edição (as anteriores foram em 2010 e 2014) será monitorar e avaliar cumprimento do Plano Nacional de Educação, suas metas e estratégias e propor políticas e ações.

³ Giddens (2007) discute a expressão terceira via, que refere-se à política centro-esquerda, que não opta nem pelo socialismo nem pelo neoliberalismo.

CAPÍTULO 2: A HISTÓRIA, A FILOSOFIA E A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Tratamos neste tópico, em primeiro lugar, de conhecer as injunções históricas que estão presentes na maneira como o ensino técnico e a modalidade integrada (ensino médio e técnico juntos) se apresentam hoje. O mundo moderno-colonial, expressão comentada no tópico 1.1. Globalização neoliberal e os processos subjetivos desponta como um dos importantes marcos para entendermos a baixa “adesão” ao ensino técnico dos jovens brasileiros (15%) ainda hoje. Em segundo lugar, levantamos as concepções filosóficas e políticas que estão em jogo na política de educação profissional, especialmente em relação ao ensino médio integrado.

2.1 Como começou o ensino técnico

Num passeio histórico pelas ruas do Centro do Rio na região da Praça Mauá, o guia do nosso grupo fala da Pequena África, da capoeira praticada nas ruas, da proibição dessa prática e da prisão dos negros no Arsenal da Marinha, bem perto dali. Arsenal da Marinha: – “Era nos Arsenais Militares que crianças e jovens excluídos socialmente – órfãos e pobres que vieram de Portugal na frota que transportou a família real (1808) – recebiam o ensino compulsório. Ali, os ‘desvalidos’ eram internados e postos a trabalhar por alguns anos até se tornarem livres. ” (Observação minha em um passeio conduzido pelo professor Marcelo Lemos em 2014).

Para Foucault, a Filosofia deveria questionar os modos como pensamos, vivemos e nos relacionamos com outras pessoas e com nós mesmos, no intuito de demonstrar que aquilo que é poderia ser diferente. E a maneira eficiente de questionar a inevitabilidade de nossas práticas seria investigando a história. As coisas que nos parecem mais evidentes são sempre formadas na confluência de embates e acasos (FOUCAULT, 2008).

Para pensar o ensino técnico, selecionamos históricos que se referem às relações coloniais e escravistas que marcaram a divisão entre trabalho manual e intelectual. E também chamam

atenção para a conseqüente desvalorização das funções de trabalho manual como um traço da sociedade brasileira que se perpetua hoje num certo desprestígio do ensino técnico.

Começamos⁴ o histórico da educação profissional pelo período colonial. O modelo econômico era o agroexportador. As ocupações de caráter manual com uso de força física eram exercidas por escravos. O trabalho escravo juntamente com a autarquia dos engenhos não abriu espaço para que as atividades de ofícios se desenvolvessem no Brasil nos mesmos moldes que na Europa (HOLANDA *apud* ARRUDA, 2014, p. 27). A repulsa ao trabalho braçal impregnou a sociedade brasileira a ponto de profissões e atividades tradicionalmente ligadas à formação da classe média, como artesãos e comerciantes, não terem proliferado no Brasil até o final do século XIX. Aqui, portanto, não ocorreu uma formação de mão de obra por meio do trabalho como nos ofícios europeus, nem se estabeleceu uma tradição familiar com a passagem da profissão dos pais para os filhos.

Ainda assim, no Rio de Janeiro, consta a existência de *Corporações de ofícios*, nas quais homens livres aprendiam artes mecânicas. Para termos uma ideia, em 1792, foram identificados 103 mestres e 1.037 lojas e oficinas artesanais em funcionamento (foram legalmente abolidas em 1824). No Brasil-Colônia, a Coroa Portuguesa proibia a implantação de estabelecimentos industriais (fundições e oficinas de ourives e tipografias foram fechadas).

Com a chegada de D. João VI e a família real em 1808, em função da escassez de mão de obra, foi instituída para as crianças e jovens que viviam em situação de abandono e pobreza a aprendizagem compulsória. Os órfãos pobres que chegaram com a família real foram obrigados a aprenderem certos ofícios no interior de arsenais militares. Surgiram as Escolas de Fábrica (SAVIANI, 2007).

⁴ Resumo em tópicos das reformas na educação profissional no Apêndice

No início do século XIX, o Brasil era um país predominantemente rural. As cidades não tinham um dinamismo, eram dependentes economicamente do campo. Não havia o desenvolvimento de uma classe média. Segundo Holanda, são os filhos dos senhores feudais que vão ocupar em meados do século XIX os principais postos de trabalho nas cidades. E a concepção forjada nos engenhos de cana de açúcar, que considerava o trabalho servil como indigno, vai marcar essa formação urbana (HOLANDA *apud* ARRUDA, 2014, p. 32).

A Constituição de 1824 traçou nova orientação para o modelo educacional nos moldes dos ideais liberais da Revolução Francesa. O ensino dos ofícios não registrou nenhum progresso: manteve-se a separação entre as ocupações para os pobres desvalidos e a instrução para as elites. Cunha (*Apud* ARRUDA, 2014, p. 32) chama atenção para a resistência popular ao trabalho de ofícios e diz que durante o Império (1822-1889) havia uma preocupação em “reservar” algumas atividades manuais aos homens brancos. O que mostra que alguns ofícios eram mais valorizados socialmente do que outros. Com a necessidade de mão de obra e a criação de locais para aprendizagem de ofícios, os aprendizes precisaram ser “importados” de Portugal, dada a resistência dos homens livres a este tipo de aprendizagem. O ensino de ofício e o aprendizado para o trabalho nas indústrias eram desqualificados socialmente e associados aos substratos menos importantes da sociedade brasileira: índios, negros, órfãos, mendigos, cegos e surdos. Os que ocupavam uma posição melhor na hierarquia social tinham uma outra formação direcionada para o trabalho abstrato.

No final do Império, surgem os *Liceus de Artes e Ofícios*, mantidos por sociedades civis, como a Sociedade Propagadora de Belas Artes e A Sociedade Propagadora da Instrução Popular. Instrução de 2º grau, compreendiam os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio. Essas instituições foram criadas pela elite cafeeira nacional que pretendia formar mão de obra especializada para uma futura industrialização do país, de acordo com os ideais positivistas que pregavam a "dignificação do homem através do trabalho".

Na primeira República (1889-1930), houve uma forte pressão para a transformação da base econômica do país, de agroexportadora para industrial. Durante esse período, apesar da defesa da democratização do ensino primário, público, gratuito e laico, havia escassez de escolas e professores e a educação só atendia às elites. A escola preparava os grupos mais favorecidos para preencher os quadros da política e da administração pública, enquanto a maioria da população era analfabeta e pouco qualificada para o processo de industrialização que estava ocorrendo. Dessa demanda social, são criadas em 1909 dezenove *Escolas de Aprendizagem e Artífices* que oferecem ensino profissional primário e gratuito. Essas escolas tinham caráter moral, pretendiam formar moralmente para o trabalho crianças entre 10 e 13 anos. Atendiam, principalmente nos internatos industriais e agrícolas, menores desamparados e menores insubordinados.

No final da 1ª República e antes da Revolução de 30, já havia a articulação econômica entre a agricultura e a indústria para implementar o projeto de industrialização do país, sendo consolidado nos anos 30 e 40. As Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser supervisionadas pelo Ministério da Educação e da Saúde criado em 1930. Em seguida em 1931, vieram as Reformas Francisco Campos, marco na construção de um sistema nacional de ensino. O Estado brasileiro só se tornou responsável pela educação nacional com a Constituição de 1934 e pela educação profissional em 1937.

E é só nos anos 1940 que o Estado brasileiro vai implementar uma política efetiva de industrialização do país e, conseqüentemente, para o ensino industrial. É que as duas Guerras Mundiais e a crise de 1929 provocaram uma restrição no fluxo de importações e o Brasil voltou-se para o atendimento da demanda interna de produtos manufaturados. E, dessa vez, para vencer a resistência ao trabalho fabril, a burguesia industrial procurou associar seu projeto de industrialização ao processo de modernização do país (ARRUDA, 2014, p. 35). O debate das

décadas seguintes será entre um processo de industrialização autônoma ou em associação com o capital estrangeiro (ARRUDA, 2014, p. 34).

As reformas Capanema nos anos 40 no governo Vargas (1937-1945), além de estruturarem a educação brasileira em dois níveis – a educação básica e a superior –, regularam o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial), comercial, agrícola e secundário. O ensino é descentralizado, cabendo ao governo federal a gestão sobre o ensino superior e secundário e aos estados a responsabilidade sobre o ensino primário e o ensino profissionalizante.

É importante observar que, com essa mudança (CUNHA *apud* ARRUDA, 2014, p. 37), a educação profissional é deslocada para o ensino secundário. A aprendizagem profissional mais complexa passa a exigir uma formação geral (primária) e um exame de seleção⁵. Cunha (*Apud* ARRUDA, 2014, p. 37) salienta que esse deslocamento do ensino industrial para o secundário não tinha como preocupação a formação humana, mas, sim, garantir o acesso ao ensino industrial de indivíduos mais preparados, ou seja, o interesse é a formação de mão de obra para a indústria.

Nesse momento foi instituída uma dualidade estrutural no sistema de ensino: parte dos alunos eram estimulados a prestar exames para o secundário e os demais para as escolas industriais. Não havia uma equivalência entre os diplomas das escolas industriais de nível secundário e os das secundárias, dificultando o acesso dos egressos das escolas técnicas ao nível superior. A Lei Orgânica do Ensino Industrial previa que as escolas de aprendizes artífices (de nível primário) deveriam possibilitar a aprendizagem dos trabalhadores no local de trabalho e

⁵ O ensino industrial passou a prever uma formação em dois ciclos: o primeiro com duração de três a quatro anos, e o segundo de formação profissional. O ensino secundário também era dividido em dois ciclos: o ginásio (quatro anos) e o clássico ou científico (três anos). (ROMANELLI APUD ARRUDA, 2014, notas de rodapé, p. 36 e 37)

que seus egressos poderiam concluir sua formação nas escolas industriais, mas isso nunca foi levado a termo (ARRUDA, 2014, p. 38).

Cunha (*Apud* ARRUDA, 2014, p. 38) esclarece que a possibilidade de os aprendizes complementarem sua escolarização nas escolas industriais estava ligada a uma disputa entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, apoiado por Getúlio Vargas. O Ministério da Educação pretendia incorporar a educação profissional ao sistema de ensino e o Ministério do Trabalho concebia a educação profissional como responsabilidade do empresariado.

Esta última concepção se concretizou com a criação em 1942 do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Esta organização ficou responsável por diversos cursos (estes não habilitavam o aluno a cursar o nível superior). Posteriormente (1946) foram criados o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). O SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) foram criados bem mais tarde em 1991 e 1993. Recentemente, no governo Lula, discutiu-se a maior participação do governo na gerência desses recursos. Atualmente essas entidades são administradas por representantes das empresas com recursos da contribuição compulsória das mesmas.

Os cursos técnicos das *Escolas Industriais e Técnicas* passaram a permitir o acesso ao ensino superior por meio de exames de seleção (Lei 1.076 de 1950) e depois equiparados ao secundário (Lei 1.826 de 1953). A dualidade existente de uma educação para os desfavorecidos e outra para os alunos de maior poder aquisitivo se manteve, em função do conteúdo dos cursos: os alunos dos cursos do ensino secundário tinham acesso aos conteúdos exigidos para os cursos superiores, enquanto os de cursos industriais e técnicos não (Saviani, 2007). Nas décadas de 50 e 60, as *Escolas Industriais e Técnicas* foram transformadas em *Escolas Técnicas Federais ou Estaduais*.

Nos anos 50, a participação da indústria na economia nacional começa a se destacar apesar de o Brasil ainda ser um país eminentemente agrícola. Três projetos vão entrar em disputa com o fim do Estado Novo: liberalismo econômico (República Velha e o governo Dutra), o nacional-desenvolvimentista (de diversas faces - Getúlio Vargas/Juscelino Kubitschek e ditadura militar) e o nacional e popular (dos movimentos de luta pelo aprofundamento da democracia) (FIORI *apud* ARRUDA, 2014, p. 39).

Nas décadas seguintes, o que acontece é a industrialização com capital nacional associado ao estrangeiro. Observa-se também uma mudança importante nesse período: os países centrais, para diminuir os custos de produção, transferem parte de suas indústrias para os países periféricos, o que de certa forma favorece o projeto nacional-desenvolvimentista. Novamente há uma pressão para que o ensino corresponda às novas exigências de mão de obra.

A Lei 5.692 de 1971, sob o governo da ditadura civil-militar, promove uma profunda reforma na educação básica e institui a educação profissional de nível médio para todos os alunos. A avaliação desse período, porém, é negativa. A compulsoriedade ficou restrita ao âmbito público, porque as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos⁶, dedicados às ciências, letras e artes. Nas redes estaduais, problemas de recursos materiais e humanos, a própria concepção curricular de caráter especializado e de formação geral limitada provocou a migração dos alunos de classe média para as redes privadas. No sentido oposto a esse quadro, em função do processo de valorização da mão de obra formada nas Escolas Técnicas Federais, que estava sendo absorvida nas grandes empresas privadas e estatais, há um aumento da procura por vagas nessas escolas, processo interrompido com o surgimento da recessão na década de 80.

⁶ Preparatórios, no caso, para o ensino superior.

É importante observarmos que a industrialização brasileira não elevou as condições de vida do conjunto da população, nem viabilizou um domínio da tecnologia de ponta.

Com o fim da ditadura em 1985, inicia-se um período de intensos debates políticos e a Constituição de 1988 é aprovada. Uma nova estrutura para o ensino de 2º grau e para a Educação Profissional é discutida, conforme o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1988. A nova LDB (nº 9.394) é assinada em 1996. O Ensino Médio passa a ser uma etapa da Educação Básica e a há uma articulação do ensino médio com o técnico.

O decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 veio definir essa articulação. A Educação Profissional passa a ter três níveis:

- a) básico: qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia;
- b) técnico: habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio;
- c) tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica para alunos oriundos do Ensino Médio Técnico.

No nível técnico, o aluno pode realizar a parte específica da formação técnica sob duas modalidades:

- Concomitante ao Ensino Médio em escolas diferentes ou na mesma escola, com matrículas e currículos distintos;
- Subsequente, quer dizer, após a conclusão do Ensino Médio.

A implementação dessa articulação foi realizada por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Os estados e municípios passaram a ser responsáveis por essa expansão, isoladamente ou em convênio com o setor privado, ou ainda por iniciativa do segmento comunitário por meio de entidades privadas sem fins lucrativos. É no ano de 1997

que é criada a FAETEC no estado do Rio de Janeiro e outras redes estaduais profissionais em todo país.

Em 2004, é criada mais uma modalidade de nível técnico: o ensino médio integrado, que será objeto de maior detalhamento no próximo tópico.

2.2 A luta pelo Ensino Médio Integrado

O Ensino Médio Integrado é a modalidade principal dos cursos técnicos do ISERJ. Antes dessa pesquisa não tínhamos conhecimento da história da luta encaminhada pelo grupo de educadores liderados por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta para garantir e afirmar o projeto de formação integrada no ensino técnico, nem da concepção filosófica e política que sustenta essa proposta.

Na verdade, a revogação do Decreto anterior de n. 2.208/97 (governo Fernando Henrique) que não previa a manutenção dessa modalidade e a instituição do Decreto 5.154/2004 (governo Lula) que a garantia foi decorrente de uma série de debates entre concepções e projetos de educação ocorridos no início do governo Lula em 2003 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.23) nos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Os adeptos da proposta de ensino médio integrado ao ensino técnico⁷ optaram por defender a elaboração desse decreto, na tentativa de consolidá-la. Para esse grupo de autores, seria necessária uma nova LDB (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), que não foi possível instituir naquele momento.

⁷ O ensino médio integrado tem duração de três ou quatro anos com carga horária de no mínimo 3.000 a 3.200 horas dependendo do curso.

Outra alternativa aventada pelo grupo seria apenas revogar o Decreto 2.208/97, uma vez que já constava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN n.9034/96) em seus artigos 36 e 40 a articulação entre o ensino médio e técnico. O Decreto 2.208/97, ao estabelecer apenas as modalidades concomitante e subsequente, havia desconsiderado a modalidade integrada, retomada, como explicamos, pelo Decreto 5.154/2004.

A concepção teórica e política que embasa o ensino médio integrado é a defesa de uma escola unitária e politécnica, que combata o dualismo presente na sociedade brasileira entre um ensino médio propedêutico, destinado a preparar os alunos para ter acesso às vagas nos cursos universitários, e o ensino técnico, voltado para os alunos que têm necessidade de entrar no mercado de trabalho depois do ensino médio.

Para Frigotto (2012, p.32) essa dualidade adquiriu um caráter estrutural especialmente a partir de 1940, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, como vimos no tópico sobre a história do ensino técnico. Além da criação de vários cursos separados, os certificados profissionais de início não habilitavam os alunos a fazer exames para os cursos universitários.

Nos anos 60, acordos do governo brasileiro com a USAID (United States Agency International Development) visaram ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e promover uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. É que, com o aumento da procura de empregos, acarretada, inclusive, pela rápida urbanização, os empregadores passaram a exigir escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isso, cresceu a demanda pelo ensino superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968. E, neste contexto, é aprovada a Lei 5.692/71, que institui a profissionalização compulsória no ensino secundário. Frigotto (2012, p.33) explica que:

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos no mercado” e pela necessidade de evitar a ‘frustração de jovens’ que não ingressavam nas

universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isso seria solucionado pela terminalidade do ensino técnico.

É que a Lei 5.692/71 determinava que houvesse a predominância da parte especial em relação à geral no total de 2.200 horas, restringindo, portanto, os conteúdos de formação geral. Em relação aos valores, no imaginário social, o ensino técnico destinava-se aos filhos das camadas mais desfavorecidas cujo horizonte era o mercado de trabalho e não o ensino superior. Como já nos referimos, houve a migração das classes médias para o ensino privado, em função também do fracasso governamental de equipar as escolas e promover um ensino de qualidade (Saviani, 2007). Em 1982, a Lei 7.044 extinguiu a profissionalização obrigatória e permitiu que as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinados à formação geral.

Nos anos 80 e 90, a sociedade mobilizou-se pela defesa da educação pública, laica, democrática e gratuita. Após longo período de debates, foi aprovada em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que afirmou a articulação do ensino médio e do técnico, ainda que versões anteriores da Lei detalhassem melhor essa formulação⁸. Para Frigotto o decreto 2.208/ 97, criando apenas as modalidades concomitante e subsequente foi uma tentativa de derrubar a integração referida na LDB de 1996.

Na avaliação da implementação do Decreto 5.124/2004, feita em 2005 pelos autores que lideraram a proposta do projeto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), é criticada a falta de empenho na elaboração do currículo integrado:

A despeito da complexidade política e pedagógica que caracteriza o tema, o que ocorreu foram discussões aligeiradas e, por vezes, encaminhamentos para a organização do ensino médio em três séries anuais, seguidas por mais um ano de estudos. Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo

⁸ A proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foi negociada durante anos, e o projeto do Senador Darcy Ribeiro foi a base da lei. Com a eleição de Lula, as forças que defendiam a integração do ensino médio ao técnico, foram rearticuladas. O decreto 2.208 de 1997 foi revogado e o decreto 2004 implementado, conforme explicado no início deste capítulo.

que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura ((FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1093 *apud* RAMOS, 2005, p. 122).

Os autores observam também que apenas as Secretarias de Educação dos estados do Paraná e do Espírito Santo participaram das discussões sobre o ensino médio integrado ao técnico, sendo que a do estado do Paraná assumiu com convicção a tarefa de integração das disciplinas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 160).

Chamam atenção para o fato de que, ao mesmo tempo que o governo Lula fez declarações favoráveis à proposta do ensino médio integrado, a política educacional profissional de seu governo processou-se por meio de programas focais e contingentes como a Escola de Fábrica, a Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.109).

2.3 O que fundamenta o Ensino Médio Integrado? Politecnicidade? Omnilateralidade? Formação integral?

A concepção filosófica e política que embasa o ensino médio integrado ao técnico (Decreto 5.124/2004) – a defesa da escola unitária e politécnica – busca romper com a dicotomia entre educação genérica e propedêutica de um lado e técnica de outro, integrando humanismo e tecnologia, vinculando educação à prática social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35). A proposta é propiciar o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Com base nesta orientação é que são feitas as críticas aos programas que propõem uma formação aligeirada apartada do processo de formação mais complexo, no qual os técnicos são preparados apenas para repetir

movimentos e técnicas, ficando sem condição de interferir e participar da produção do conhecimento.

Saviani (1989, p. 7) explica que o termo politecnia deriva da problemática do trabalho. O ponto de referência é a noção de trabalho, tanto o conceito de trabalho – ação com objetivos sobre a natureza – como a ideia de trabalho como princípio educativo – a educação organizada em torno da questão do trabalho.

A politecnia não deve ser entendida no seu sentido literal (formação em várias especialidades técnicas), mas como a concepção de educação que visa abordar os fundamentos da ciência e da tecnologia. O trabalho deve ser um princípio educativo, porque através do trabalho é que o homem cria e transforma a realidade e a si mesmo (Saviani, 2007). A educação profissional apartada da formação geral restringe as possibilidades de criação. Para Frigotto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014), o ensino médio integrado ao técnico (Decreto 5.124/2004 em vigor) é uma proposta intermediária para se atingir a escola unitária (educação igual para todos) e politécnica.

As formas de trabalho vão se modificando, novos modos de produção são criados. Ao longo da história, passamos pelo modo de produção comunitário; asiático; antigo ou escravista; feudal, baseado no trabalho do servo sobre a terra, que é propriedade privada do senhor; e pelo modo de produção capitalista, baseado na apropriação privada pela classe burguesa dos meios de produção. Essas transformações vão mudando as formas de existência, os modos de vida e a maneira de nos educarmos.

A história da escola mostra que, já na Antiguidade, a educação infantil era uma preocupação presente em várias civilizações. Os valores e o conhecimento eram diretamente transmitidos dos pais para os filhos. Já nesse período, havia um universo de saberes considerados importantes para a criança. Na Grécia Antiga, uma sociedade escravista, a

educação era encarada como uma atividade para os homens livres, estava ligada ao ócio. A educação era um privilégio de uma parcela mínima da população.

Com o processo de ruralização da sociedade europeia ocorrido no período medieval, surge uma nova conformação da educação. O ensino estava relacionado basicamente ao recrutamento dos líderes religiosos da ascendente Igreja Cristã. Os membros da igreja passavam por uma ordenada rotina de estudos para que então pudessem dominar eficazmente a compreensão do texto bíblico.

Essa situação começa a mudar, a partir do final da Idade Média, com o renascimento dos centros urbanos e com a rearticulação das atividades comerciais. A necessidade de controle e de organização dos negócios e a administração das cidades exigiam o domínio dos códigos escritos e a formação de pessoas capacitadas para essas novas tarefas. As instituições de ensino começaram a se abrir para o público leigo, mas ainda com forte presença de membros da Igreja como professores, uma vez que já se ocupavam da atividade intelectual desde o período anterior. Porém, essa escola ainda continuava restrita a uma parcela pequena da população.

No século XVIII, o movimento iluminista deu ênfase a uma sociedade baseada na razão e, conseqüentemente, para realizar esse projeto, valorizou a escola. Com a força dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, a escola expandiu-se na Europa, comprometida com um ensino acessível a diferentes parcelas da sociedade, independente da sua origem social ou econômica. No século XIX, esse processo de expansão das escolas ultrapassou os limites do continente europeu. Países colonizados também passaram a criar escolas.

Nas transformações desse binômio trabalho/escola, podemos analisar como alguns aspectos da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual vão repercutir na divisão atual entre ensino médio e técnico. Essa separação somada à distinção entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, e ainda à divisão entre os que concebem ou controlam os

processos de trabalho e os que executam as tarefas, vão constituir os aspectos cruciais da divisão do trabalho na nossa sociedade capitalista.

O conceito de politecnia questiona e revê essas formas de trabalho. Parte do pressuposto de que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Se o homem desenvolve seu intelecto agindo sobre a natureza, isto significa que o exercício das funções intelectuais está não só presente nos trabalhos manuais, mas se desenvolve nessa ação. Essa separação, portanto, é relativa. Saviani (1989, p. 15) explica:

Essas formas se separam por um processo formal, abstrato, em que os elementos predominantemente manuais se sistematizam como tarefa de um determinado grupo da sociedade, enquanto que os elementos predominantemente intelectuais se sistematizam como tarefa específica de um outro grupo da sociedade.

Outro passo para entendermos o trabalho na nossa sociedade é entender a produção da ciência na divisão atual do trabalho. Com a maximização dos recursos produtivos obtida pela incorporação da ciência ao trabalho produtivo, as exigências de conhecimento sistematizado se generalizam. Os benefícios, porém, do aumento da produção e da produtividade não se estendem a todos os que trabalham, em função das restrições da propriedade privada dos meios de produção. Esse conhecimento, que se torna um meio de produção, uma força produtiva, não pode ser totalmente apropriada pelos capitalistas, porque os trabalhadores têm que ter acesso ao conhecimento para continuar produzindo. Com o taylorismo – o estudo dos tempos e movimentos – deu-se a fragmentação e a expropriação desse conhecimento, porque o trabalhador deixou de ter acesso ao processo completo.

Desde o final da Idade Média, no início do capitalismo, houve apropriação do conhecimento dos trabalhadores. Com a reunião dos artesãos no mesmo local e trabalhando a serviço do capital, foi se dando a divisão de trabalho, cada artesão passou a se especializar numa função até o desenvolvimento da maquinaria e da indústria moderna.

Ciavatta (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 85 e 93), ao defender a integração da formação geral e profissional utiliza os termos formação politécnica, formação integrada e educação omnilateral indistintamente. Sousa (1999) faz uma distinção entre os termos politecnicidade e omnilateralidade. A politecnicidade é uma proposta de formação aplicável no âmbito das relações burguesas, articulada ao próprio momento do trabalho abstrato. A formação polivalente visa elevar as classes trabalhadoras a um patamar superior de compreensão de sua própria condição social e histórica. É uma realidade imposta pelo avanço da grande indústria e das constantes inovações tecnológicas. Já a noção de omnilateralidade surge nas experiências teóricas e práticas dos socialistas utópicos. Sousa (1999) explica que, para Marx, a omnilateralidade era uma forma de se confrontar com a formação unilateral e os malefícios da divisão do trabalho capitalista. O objetivo era propor uma formação mais elevada dos filhos dos trabalhadores em relação às demais classes sociais e em contraposição à empobrecedora formação decorrente das condições de trabalho capitalistas. Apesar de não haver em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, significa uma ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. A ruptura deveria atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção.

CAPÍTULO 3: QUAIS SÃO AS SIGLAS? QUANTOS ALUNOS? QUAIS SÃO AS REDES DE ENSINO TÉCNICO? QUEM SÃO OS ALUNOS?

No capítulo a seguir tratamos de esclarecer nomenclatura, identificar os programas de educação profissional existentes, mapear as redes de educação profissional, conhecer a FAETEC e seus alunos. Por último, no tópico *Ensino Médio Integrado? Ensino Médio? Onde se encontram e se afastam?* discutimos os projetos que estão em pauta no Congresso sobre o ensino médio e que reavivam os debates sobre as políticas de formação dos jovens e sobre o ensino técnico.

3.1 Técnico? Tecnológico? Profissional? Profissionalizante?

Os termos *técnico*, *tecnológico*, *profissional* e *profissionalizante* têm na lei um sentido próprio, que convém esclarecermos. Em primeiro lugar, como vimos no tópico *Como começou o ensino técnico*, a educação profissional (termo mais abrangente) se organiza em três níveis: a formação inicial e continuada (básico), de ensino médio (técnica) e a de nível superior (tecnológica). Frigotto comenta que a nomenclatura “básico” não seria apropriada porque poderia ser confundida com a expressão educação básica que compreende o ensino fundamental e o ensino médio.

Os cursos de formação inicial ou continuada (educação profissional básica) são chamados de cursos profissionalizantes, com duração curta, sem exigência de formação anterior. Os cursos técnicos têm duração maior e exigem o ensino médio.

Nos anos 1990, as reformas da educação profissional passam a incorporar o termo tecnológico para distinguir a formação técnica superior. Desde 1962, o termo “tecnológica” começou a ser vinculado à educação, aparecendo nos documentos do MEC. O termo está ligado

ao acentuado avanço da tecnologia principalmente dos anos 1950 em diante (SILVEIRA Z. SIMAS, 2010, p. 181).

Tatiana T. Silveira (2014) aponta outro entendimento dos termos profissional e profissionalizante. Argumenta que nos anos 1990, o ensino técnico se deslocou de uma concepção profissional para outra profissionalizante. Para a autora, a ênfase no mercado no neoliberalismo transforma a formação e a capacitação de um profissional técnico. Se antes era realizada por um tipo de ensino que relacionava exclusivamente os conhecimentos técnicos a uma determinada profissão, com esse deslocamento, articulará também um tipo de aprendizado dirigido ao comportamento, aos negócios, à gestão, à compreensão sobre o mercado, às inovações tecnológicas, como veremos posteriormente no tópico 4.5. *O conceito de capital humano e a lógica neoliberal* (SILVEIRA, T. T., 2014).

3.2. O que são as siglas?

Nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014 e 2015-), observamos a expansão da educação profissional. A profusão de programas e siglas torna necessária a sistematização das mudanças.

São diversas as redes de educação profissional do país – federal, estadual, municipal, privada e do terceiro setor, que não se diferenciam em função dos três níveis de ensino, todas podem oferecer cursos nos três níveis (básico, técnico e superior). Os programas lançados nos últimos anos são os seguintes:

- Em 2004, a criação do ensino médio integrado ao técnico (Decreto n. 5.154);
- Em dezembro de 2007 é criado o PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO (Decreto nº 6.302), que visava fortalecer as redes estaduais de educação profissional. Além

do aporte financeiro para a construção ou modernização das escolas, foram criados uma série de programas:

- ✓ PROEJA (educação profissional para jovens e adultos excluídos da educação regular);
- ✓ ESCOLA DE FÁBRICA (parceria com empresas para formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na Educação Básica ou em projetos do governo, com renda per capita de até um salário mínimo e meio);
- ✓ PROJOVEM (ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária integrados).
- Em 2008, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF);
- Em 2011, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) é criado para expandir e interiorizar a educação profissional, oferecendo cursos, financiados pelo governo federal, de forma gratuita nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica, assim como nas instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR e em instituições privadas (a partir de 2013). O PRONATEC também amplia as vagas das redes estaduais de educação profissional. O BRASIL PROFISSIONALIZADO é integrado ao PRONATEC.

Em relação à série de novos programas de educação profissional de formação inicial e continuada (cursos profissionalizantes) nos governos Lula e Dilma, esta iniciativa vem sendo criticada por representar a falência do governo em garantir a educação básica (ensino Fundamental e Médio e/ou Médio Integrado) a todo cidadão brasileiro.

Quanto ao nível técnico, observamos grande expansão, como tratamos no tópico *Comparando as redes* no capítulo 3.

Também foi ampliada a oferta no nível universitário (o tecnológico), em especial com a reorganização da rede federal de educação profissional com a Lei nº 11.892 de 2008, que criou os Institutos Federais. Na verdade, como vimos antes, foi feita uma reestruturação da rede federal já existente. Chamamos atenção para o fato de que também encontramos críticas à política de expansão do nível tecnológico (superior). Ao se instituir cursos de nível superior tecnológicos, com duração de menos de quatro anos, poderia estar sendo criada uma outra via para o ensino universitário, correndo o risco de representar uma nova dualidade, agora no nível superior (TAVARES, 2012), quer dizer, um curso mais restrito para um grupo social e outro de formação integral para os alunos privilegiados que podem se dedicar por mais tempo aos estudos.

3.3. Comparando as Redes de Educação Técnica

Constatamos que alguns trabalhos com o título educação profissional tratam apenas da rede federal ou só da estadual, sem mencionar a existência de outras redes. No nosso entender, cabe um panorama das redes de educação profissional existentes no país (pública e privada) para sabermos do que estamos tratando em termos numéricos e de distribuição. Nos deteremos principalmente na rede de educação profissional pública de nível médio estadual e federal.

A rede do estado do Rio de Janeiro FAETEC foi criada pela Lei nº 1176, de 21 de julho de 1987 ligada à Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECT), hoje SECTI (Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação). A maioria das escolas que passaram a compor a rede estadual técnica do estado do Rio de Janeiro já existiam e faziam parte da mesma rede que as escolas de nível médio ligadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC).

A reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) deu-se em 2008.

Muitos institutos são resultado da mescla de Escolas Técnicas Federais pré-existentes. Essa expansão da rede federal de educação profissional teve como objetivo democratizar o ensino com a criação de institutos em cidades antes desassistidas. A rede federal está vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SETEC/MEC).

Comparando as duas redes, podemos observar que as escolas técnicas federais têm mais recursos que as estaduais e seus cursos têm maior reconhecimento no mercado de trabalho. As escolas federais são inclusive a primeira opção dos alunos que procuram o ensino técnico. Ambas as redes oferecem, além de cursos profissionalizantes, cursos técnicos e a educação profissional de nível superior. Perguntamo-nos sobre a constituição das redes federal, estadual, municipal e privada de ensino técnico. São fruto de quais coerções e interesses, expressam diferentes racionalidades? Por que não há uma única rede pública de escolas técnicas? Questões que não pretendemos aprofundar, mas que despontam nesta comparação.

Em termos de financiamento, nos governos Lula e Dilma, observamos dois programas de fortalecimento do ensino profissional: em 2007, o programa BRASIL PROFISSIONALIZADO dirigido às redes estaduais e, em 2011, o PRONATEC dirigido ao ensino profissional com ênfase na rede federal e no Sistema S (terceiro setor), com repasse de parte dos recursos para o BRASIL PROFISSIONALIZADO.

Ao analisar as redes no Resumo Técnico do Censo Escolar 2013⁹ (tabela 14, que dá o número de matrículas no Ensino Técnico por Dependência Administrativa) no período 2007-2013, observamos o crescimento total de matrículas de 84,7%. A rede federal aumentou em 108%, a rede estadual 93,9%, a rede privada 78,6 % e a municipal 0,3%, o que corresponde à política de expansão da educação profissional concretizada pelos programas listados no tópico

⁹ O Resumo Técnico do Censo Escolar 2013 era o mais recente para consulta em 04.03.2016.

anterior. Observamos que o Sistema S¹⁰ está incluído na rede privada no Resumo Técnico (não é feita a discriminação da categoria “terceiro setor” no Resumo).

A fatia que cada rede ocupa em 2013 no país é: 16% na rede federal, 48 % na rede privada, 34% na rede estadual e 2% municipal (Tabela 3 do Censo Escolar – distribuição de matrículas do ensino técnico – integrado, concomitante e subsequente).

A rede privada ocupa uma fatia maior no estado e no município do Rio de Janeiro em relação à percentagem nacional de 48%: 67,53% e 67,86% das matrículas respectivamente. A rede federal, de 16% no país, ocupa a fatia de 13% e 7%, no estado e no município do Rio de Janeiro respectivamente; e a rede estadual, com 34% das matrículas no Brasil, tem uma presença menor no estado do Rio de Janeiro e no município do Rio de Janeiro, 18,56% e 24%, respectivamente.

Tabela 1

Distribuição de matrículas nas redes de ensino técnico do país		
Ensino Técnico (Integrado, Concomitante e Subsequente)	Total matrículas	%
Federal	228.417	16
Estadual	491.128	34
Municipal	30.130	2
Privada	691.376	48
Total	1.441.051	100

¹⁰ Quanto ao Sistema S, a maioria dos trabalhos encontrados o classificam como sendo do Terceiro Setor (organização sem fins lucrativos). Localizamos um trabalho que questiona essa classificação, com o argumento de que partidos políticos, sindicatos e entidades do Sistema S, são gerenciadas e financiadas a partir de um arcabouço jurídico específico, e, que portanto, não poderiam ser classificadas como sendo do Terceiro Setor, uma vez que não é facultada livremente a qualquer organização o desempenho dessas atividades. (<http://www.oabsp.org.br/comissoes2010/direito-terceiro-setor/artigos/terceiro-setor-identificando-suas-organizacoes-e-propondo-um-novo-um-conceito-dr.-rodrigo-mendes-pereira>)

Tabela 2

Distribuição de matrículas nas redes de ensino técnico do estado (RJ)		
Ensino Técnico (Integrado, Concomitante e Subsequente)	Total matrículas	%
Federal	25.170	13,00
Estadual	35.950	18,56
Municipal	2.556	1,32
Privada	129.977	67,53
Total	193.653	100

Tabela 3

Distribuição de matrículas nas redes de ensino técnico do município		
Ensino Técnico (Integrado, Concomitante e Subsequente)	Total matrículas	%
Federal	6.082	7,47
Estadual	20.064	24,65
Municipal	0	
Privada	55.221	67,86
Total	81.367	100

3.4. E a FAETEC?

Neste ponto, é importante acompanhar resumidamente o processo de criação da FAETEC. Em 1996, ocorreu o processo de preparação para a transferência das escolas técnicas para a FAETEC (essas escolas eram inicialmente ligadas à SEE-Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, hoje SEEDUC e depois à FAEP-Fundação de Apoio à Escola Pública do Rio de Janeiro). Conforme Paiva (2003, p. 57) Marcello Alencar (1995-1998) ampliando a experiência estadual do governo Brizola (1983-1987/1991-1995) com a criação dos CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) utilizou a mesma estratégia para o desenvolvimento de “ilhas de excelência” nas escolas públicas, desvinculando as escolas de educação infantil,

ensino fundamental, ensino médio e algumas escolas técnicas da SEE (Secretaria Estadual de Educação, hoje SEEDUC) para a FAEP a fim de que essas escolas recebessem um tratamento diferenciado (privilegiado). A FAEP havia sido criada em 21/07/87 (Lei 1176) e atuava como unidade de apoio técnico à SEE. Tinha como objetivo ser uma instituição de porte estratégico para alavancar os setores da educação tecnológica no estado, dentro da política já referida acima de *excelentização* do ensino. Em 1995, Marcello Alencar começou a imprimir à FAEP uma nova dinâmica de trabalho, visando a valorização da educação profissional no estado. O projeto implementado pela professora Dra. Nilda Teves Ferreira, convidada pelo governador, era destinado a atender menores carentes e alunos oriundos de escolas regulares, com uma filosofia educacional alicerçada no tripé educação-trabalho-ludicidade. Em 1997, a FAEP foi transformada em FAETEC (Fundação de Apoio ao Ensino Técnico).

A FAETEC compreende as seguintes unidades: Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), Centros de Educação Tecnológica (Ceteps), Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), Escolas de Artes Técnicas (EATs), Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (Faeterjs) e Centros de Referência em Formação de Profissionais da Educação (Instituto Superior do Estado do Rio de Janeiro – ISERJ e Instituto Superior Professor Aldo Muylaert – ISEPAM em Campos dos Goytacazes).

As opções de cursos técnicos dividem-se em seis modalidades:

Ensino Médio Integrado: Administração; Agenciamento de Viagens; Análises Clínicas; Construção Naval; Contabilidade; Dança; Edificações; Eletromecânica; Eletrônica; Eletrotécnica; Enfermagem; Eventos; Gerência em Saúde; Guia de Turismo; Hospedagem; Informática; Informática para Internet; Logística; Máquinas Navais; Marketing; Mecânica; Meio Ambiente; Produção em Áudio e Vídeo; Publicidade; Química; Secretaria Escolar; Segurança do Trabalho e Telecomunicações.

PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) é voltado para alunos que pretendem fazer um curso técnico junto à educação regular, mas tem idade muito acima da média: Edificações; Eletromecânica; Eletrônica; Eletrotécnica; Mecânica e Telecomunicações.

Concomitância Interna (Os alunos recebem a educação profissional juntamente com o ensino médio na mesma instituição, mas os campos curriculares são distintos: Agropecuária.

Concomitância Externa (Os alunos estudam apenas o curso técnico na instituição e fazem o ensino regular em escola independente: Informática e Imobilizações Ortopédicas.

Especialização: Enfermagem do Trabalho.

Subsequente: (Os alunos já concluíram o ensino médio e querem fazer um curso).
Administração; Análises Clínicas; Arte Dramática; Automação Industrial; Contabilidade; Construção Naval; Cozinha; Edificações; Eletromecânica; Eletrônica; Eletrotécnica; Enfermagem; Estética; Floresta; Gerência e Saúde; Hospedagem; Informática; Informática para Internet; Logística; Manutenção Metro/ferroviária; Máquinas Navais; Mecânica; Modelagem de Vestuário; Petróleo e Gás; Produção de Moda; Prótese Dentária; Qualidade; Química; Secretaria Escolar; Segurança do Trabalho; Telecomunicações.

3.5. E os alunos?

Verificamos que na unidade ISERJ não há informações sobre o perfil socioeconômico dos alunos que frequentam a escola. Mas na direção da FAETEC, no bairro de Quintino, conseguimos obter o resultado do questionário socioeconômico de 20 perguntas, que é respondido por todos os alunos que concorrem às vagas da escola, quer dizer, esse perfil abrange os alunos de todas as unidades. Gráficos com os resultados das perguntas e por modalidade (integrada, concomitante, PROEJA, educação infantil e outros) foram colocados à disposição

para essa pesquisa. Escolhemos três perguntas respondidas pelos alunos que concorrem às vagas do ensino médio integrado: sobre a escolaridade dos pais, sobre a renda familiar e sobre a escola anterior (pública ou privada). Foram os seguintes resultados: 40% dos pais têm ensino médio completo e 21% ensino fundamental incompleto; 42% das mães têm ensino médio completo e 15% ensino fundamental incompleto; 56% dos alunos têm renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, 18% até um salário mínimo e 19% entre 3 e 6 salários; praticamente a metade dos alunos estudou em escola pública e a outra metade em escola privada. Há dois critérios para classificação por classe social, o chamado *critério Brasil*, que considera a quantidade de bens das pessoas e outro, mais simples, baseado nas faixas de renda familiar do IBGE. Utilizando as cinco faixas de renda do IBGE, os alunos estariam nas classes E (renda familiar até 2 salários mínimos), D (de 2 a 4 salários mínimos) e C (de 4 a 10 salários mínimos). Mas não podemos esquecer que há um concurso na entrada, nem todos os alunos são aprovados, mas com esses dados, podemos ter uma ideia do perfil socioeconômico dos alunos.

Uma informação importante sobre os alunos é a distância entre a moradia e a escola. Observamos no ISERJ, localizado na Praça da Bandeira, que muitos alunos moram longe da escola. Não fizemos um levantamento dos alunos de outras unidades, e esta condição pode ser específica do ISERJ. No contato inicial com os alunos em sala de aula, os alunos dizem que optaram por frequentar o ISERJ porque veem a escola com infraestrutura e professores melhores em relação às escolas próximas de suas moradias. Em 2016, no primeiro ano do Ensino Médio Integrado, dos 237 alunos matriculados apenas 34,6 % (84 alunos) moravam na Praça da Bandeira ou bairros adjacentes: Alto da Boa Vista 3, Andaraí 4, Catumbi 3, Centro 4, Cidade Nova 1, Estácio 3, Grajaú 2, Maracanã 6, Praça da Bandeira 4, Rio Comprido 8, Santa Tereza 7, Santo Cristo 4, São Cristóvão 4, Tijuca 15 e Vila Isabel 14. Os demais, 66,4 % (155 alunos), moravam em outros bairros, sendo alguns bem distantes da escola como Bangu, Braz de Pina, Campo Grande, Campos Elíseos, Coelho Neto, Cordovil, , Deodoro, Éden, Água Santa,

Bento Ribeiro, Pavuna, Jacarepaguá, Curicica, Quintino, Ramos, Vaz Lobo e em outros bairros nem tão distantes como Méier, Engenho de Dentro.

No ISERJ e também em outras unidades, há uma hierarquia de cursos em função da procura de vagas e desempenho no processo seletivo – no ISERJ, o curso de Informática em primeiro lugar, seguido pelo curso de Administração e o de Secretariado Escolar (este não vai abrir mais vagas no ISERJ, em função da falta de interesse). A escola dispõe de laboratórios de Biologia, Física, Química e de Informática. Os alunos e os professores de Informática reclamam da falta de equipamentos, de programas e de acesso à internet. Muitos, ao serem questionados sobre o processo de entrada na FAETEC, dizem que foi o único lugar onde conseguiram vaga (há exame de seleção na FAETEC e para a rede federal).

3.6. A Educação profissional de nível médio no presente

No Censo Escolar de 2013 (INEP, 2013), dos 10.444.705 jovens de 15 a 17 anos da população brasileira (5% do total de 190.732.694 habitantes), 8.312.815 (80%) frequentavam o ensino médio. E apenas 4,07% desses jovens eram matriculados no ensino médio integrado, foco principal do trabalho (INEP, 2013).

Tabela 4.

Comparação da distribuição de matrículas no ensino médio com a de matrículas no ensino médio integrado no país		
Ensino Médio e Médio Integrado	Matrículas	%
Ensino Médio (sem Integrado)	7.974.425	96
Ensino Integrado	338.390	4
Ensino Médio (com Integrado)	8.312.815	100

Essa taxa aumenta se compararmos o percentual de matrículas dos alunos que faziam curso técnico de qualquer modalidade (integrada, concomitante e subsequente) e os que cursavam o Ensino Médio: aproximadamente 15% (Ensino Integrado + Concomitante e Subsequente). Observamos que essa comparação, obtida com base na tabela 14 do Censo é estimada, porque os alunos que cursam o concomitante estão incluídos no total dos que cursam ensino médio, enquanto os que cursam o subsequente já cursaram o ensino médio. De qualquer maneira, podemos dizer que a formação técnica (em torno de 15%) ocupa um percentual pequeno na formação de nível médio. Para a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento da Educação) em pesquisa citada por Costin (2015), a educação técnica ainda é pouco expressiva no Brasil e responde por apenas 14% das matrículas, o que coincide com os dados do Censo Escolar 2013 (aproximadamente 15% = integrado+concomitante+subsequente ou 11,7+3,5), contra 77% da Áustria, 58% da Alemanha, 44% da França, 42% da China e 37% do Chile.

Tabela 5.

Comparação da distribuição de matrículas no ensino médio com a de matrículas nas diferentes modalidades do ensino técnico no país		
Ensino Médio e Técnico	Matrículas	%
Ensino Médio (sem Integrado)	7.974.425	84,7
Ensino Integrado	338.390	3,5
Concomitante e Subsequente	1.102.661	11,7
Total	9.415.476	100

Se compararmos a distribuição de matrículas das diferentes modalidades de ensino técnico, observaremos que 23% são da modalidade integrada e 76% da concomitante e subsequente (Censo Escolar – Tabelas 3 e 14).

Tabela 6.

Comparação da distribuição de matrículas nas diferentes modalidades de ensino técnico		
Ensino Técnico	Matrículas	%
Técnico (Concomitante e Subsequente)	1.102.661	76
Médio Integrado à Educação Profissional	338.390	23
Total	1.441.051	100

Em relação aos cursos com maior nº de matrículas por rede, observamos que o curso de Enfermagem é o mais procurado na rede privada, com 17,6% de participação; na rede pública, os de Informática e Administração, com 12,3% e 11,9%, respectivamente; e nas escolas federais, os de Informática (13%) e Agropecuária (10%) – Tabelas 15, 16 e 17 do Censo Escolar 2013.

Tabela 7

Comparação entre as redes de ensino técnico do país dos 10 cursos técnicos com maior número de matrículas		
Rede Estadual (tabela 16 menos 17)	Rede Federal (tabela 17)	Rede Privada (tabela 15)
Administração	Informática	Enfermagem
Informática	Agropecuária	Segurança do Trabalho
Enfermagem	Edificações	Administração
Contabilidade	Eletrotécnica	Informática
Logística	Mecânica	Mecânica
Agropecuária	Química	Radiologia

Segurança do Trabalho	Administração	Eletrotécnica
Edificações	Segurança do Trabalho	Edificações
Mecânica	Meio Ambiente	Mecatrônica
Eletrotécnica	Eletrônica	Química

Outra informação que consideramos importante é a da taxa de evasão do ensino médio e do técnico. A taxa de abandono total¹¹ (em todas séries) do ensino médio em 2010 era de 10%, mas não encontramos no IBGE dados referentes ao ensino técnico.

Os jovens de camadas mais desfavorecidas nem sempre buscam o ensino técnico, talvez pela descontinuidade das políticas para essa modalidade de ensino e/ou porque tenham em vista cursar o nível universitário trabalhando para pagar os seus estudos em universidades particulares, ou, mais recentemente no governo Lula e Dilma, através de programas como o PROUNI (acesso às universidades particulares com bolsas pagas pelo governo) e o FIES (financiamento com juros baixos das mensalidades para pagamento posterior à formação).

Destacamos duas pesquisas que podem contribuir para pensarmos a questão da educação profissional de nível médio no país por terem sido comentadas na mídia. A primeira, do Instituto Data Popular, que investiga o interesse pelo ensino superior; e a segunda, que pesquisa o interesse em cursos profissionalizantes e técnicos. Observamos que uma pesquisa que solicitasse aos jovens a comparação entre as duas opções de qualificação poderia responder melhor às nossas indagações.

A pesquisa do Instituto Data Popular (2015), realizada a pedido do Semesp (Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior), sobre as aspirações da classe C (renda familiar entre R\$ 1.800 a R\$ 3.400) em relação ao nível superior, indicou que 47% das 3.800 pessoas

¹¹ Informação obtida em <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=abandono-escolar&vcodigo=M15>, acessado em 08.05.2016.

entrevistadas de 20 a 40 anos com o ensino médio completo desejam fazer uma faculdade, 98% têm a impressão de que a vida melhoraria com uma faculdade e 89% acreditam que só é possível progredir na vida com muito estudo. A perda de emprego, dificuldade para pagar mensalidades ou perder a bolsa foram os motivos mais apontados entre esses potenciais estudantes para não começarem a estudar. A pesquisa, apesar de não abranger os jovens que ainda estão concluindo o ensino médio, retrata a valorização no país da educação em geral e do ensino universitário como forma de garantir melhores condições de vida.

A segunda pesquisa é a da CNI (2014), com 2002 entrevistas em 143 municípios de diversas regiões do país sobre o interesse no ensino técnico. Os entrevistados (de 16 anos até 55 ou mais), trabalhadores, estudantes e inativos, responderam que os principais motivos para a opção por um curso técnico eram: permitir um ingresso rápido ao mercado de trabalho (53%), desejo de qualificar-se em determinada profissão (47%), ampliar as oportunidades no mercado de trabalho (28%), melhorar o desempenho atual no trabalho (27%), ser o curso mais objetivo, com foco na prática (23%). Em relação à percepção que tinham da política de governo: 83% concordaram total ou parcialmente que “a educação profissional deve ser feita de forma complementar à educação regular”, 93% da população concordaram total ou parcialmente que “o governo precisa oferecer mais cursos de ensino médio que também ensinem uma profissão”, 67% dos brasileiros concordaram total ou parcialmente que “o governo está mais preocupado com a expansão da oferta de cursos profissionais do que com a expansão da oferta e da qualidade da educação básica”. Em resumo, essa pesquisa constata que o motivo principal da opção por uma formação profissional é o ingresso mais rápido ao mercado de trabalho, o que já era esperado; que a propaganda governamental sobre o investimento do governo no ensino técnico foi bem-sucedida; e que é alto o percentual de pessoas que consideram que a formação profissional deve se dar no nível do secundário, sendo pequena a diferença entre a preferência de modalidade: complementar 83% e no próprio ensino médio 93%.

Para o jornalista Antonio Gois (2016), o percentual de 53% de entrevistados com ensino médio que não pretendem fazer faculdade, obtido na primeira pesquisa, a do Instituto Data Popular citada acima, indicaria que as pessoas querem formação para o trabalho e não um curso superior. Porém, essa informação conjugada a de que 98% acreditam que melhorariam na vida se fizessem faculdade, leva-nos a interrogar os motivos do não interesse por fazer um curso superior. Uma série de variáveis podem determinar esse desinteresse, como as condições do emprego atual (como a longa jornada) e as de transporte.

O levantamento dessas informações aponta para a complexidade do tema e para a necessidade de avaliação de outras pesquisas como, por exemplo, sobre o mercado de trabalho, sobre a empregabilidade e os ganhos salariais dos egressos de variados cursos técnicos e também a análise de trajetórias de trabalhadores que tiveram formação técnica.

3.7. Ensino Médio Integrado? Ensino Médio? Onde se encontram e se afastam?

Na cena política atual, outros projetos e movimentos concorrem, de certa maneira, com a política de expansão da educação profissional de nível médio, cujo teor é importante conhecermos, para entendermos as ideias e forças existentes no campo da educação e da educação profissional.

A título de exemplo, em termos estaduais, em São Paulo, desde 2012, está sendo implementado o projeto “Escola Integral”, numa parceria público-privada com o governo do estado, que abrange o ensino fundamental e médio. No ensino médio, o aluno elabora um projeto de vida e tem acompanhamento escolar. O currículo, além das disciplinas obrigatórias, pode ser composto com disciplinas eletivas. No município do Rio de Janeiro, a escola de período integral está sendo implementada no ensino fundamental, que é de responsabilidade municipal.

Na esfera federal, em 2013, foi criado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, implementado pela SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica – Ministério da Educação) e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), para elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro. Uma das estratégias para induzir a reestruturação dos currículos e que já vinha sendo utilizada desde 2009, é o PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – ProEMI). O programa amplia o tempo dos estudantes na escola com projetos em 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

Há ainda o Projeto de Lei 6.840/2013 (Reformulação do Ensino Médio) em discussão na Câmara dos Deputados, elaborado por comissão composta de secretários estaduais, que visa alterar a LDB nº 9.394, de 1996, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio e dispor sobre a organização do currículo, o que está gerando polêmica entre pesquisadores e entidades educacionais, tanto no que diz respeito às políticas para essa etapa da educação básica quanto à formação de professores ou à organização pedagógica e curricular. Dentre as alterações propostas, destacamos: na terceira série do ensino médio, os currículos deverão contemplar diferentes opções formativas, com ênfase em uma das quatro áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) ou em uma formação profissional; é definida a inclusão dos temas – prevenção ao uso de drogas e álcool, meio ambiente, educação sexual, noções básicas da Constituição Federal, do Código de Defesa do Consumidor, importância do exercício da cidadania, participação política e democracia e ética na política.

O descontentamento com a proposta resultou na criação do MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO integrado por diversas entidades. A mobilização abrange ações contra as alterações previstas no projeto de lei junto ao Congresso Nacional e ao

Ministério de Educação. Segundo a professora Mônica Ribeiro da Silva (SILVA, M.R. da, 2015) do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em entrevista à revista Pátio, o Projeto de Lei representa um retrocesso em relação aos direitos e avanços conquistados, opõe-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e desconsidera ainda as experiências em andamento como o Programa Ensino Médio Inovador e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

O MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO defende o direito à educação básica; um ensino médio que integre de forma orgânica e consistente ciência, cultura, trabalho e tecnologia; e a formação integrada e integral. Os educadores e as entidades do Movimento entendem que o PL 6.840/2013 confunde formação integral e permanência integral na escola. Segundo o Movimento, ao propor a permanência integral dos alunos na escola, o Projeto de Lei desconsidera requisitos fundamentais, como infraestrutura adequada; professores com jornada completa, com salários e carreira compatíveis; novas metodologias e um currículo que integre de forma orgânica e consistente ciência, tecnologia, cultura e trabalho, sem restringir a formação à preparação para o mercado de trabalho. Outra objeção ao Projeto, é o fato de que a proposta de compulsoriedade do Ensino Médio diurno em tempo integral promove a exclusão dessa etapa da educação básica de um amplo contingente de jovens que estudam e trabalham.

Critica-se também a proposta de incluir no terceiro ano a diversificação de trajetórias de formação segundo áreas de conhecimento (ciências humanas, ciências naturais, formação profissional) por antecipar os processos de especialização que atualmente ocorrem no nível superior para a etapa da educação básica. O que contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio (DCNEM), cuja formulação foi resultado de lutas travadas pela sociedade e suas entidades de educadores por uma educação democrática e também a LDB (artigos 205 e 22) que garante o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito. Ao

propor uma diferenciação formativa no ensino médio e, portanto, na educação básica, fere o princípio constitucional de igualdade de acesso aos bens culturais. Além disso, a proposta de formação profissional, como uma das opções formativas, nega a existência da modalidade de ensino médio integrado à educação profissional, legalmente instituído, e que ainda, pelo seu incipiente processo de implantação, não pode ser considerado suficientemente testado.

O Movimento critica também a inclusão de temas universais proposto pelo PL 6.840/2013, que visa produzir uma “maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares”, uma vez que as atuais DCNEM já contemplam esse aspecto, ao entender o currículo como elemento organizador das experiências significativas que a escola deve propiciar. As diretrizes já preconizam que haja uma estreita relação entre conhecimento tratado na escola com a sociedade que o produz.

Vemos, portanto, que as tensões dos debates sobre a formação de nível médio, incluindo a questão da formação técnica, já existentes nos debates dos anos 70 sobre uma nova Constituição e uma nova LDB, estão presentes ainda hoje.

Em termos de financiamento, no Brasil, podemos observar o avanço da concepção neoliberal, com o crescimento da escola privada e, mais recentemente, a implementação dos projetos da chamada terceira via (transferência para o terceiro setor da gestão de serviços sociais e científicos), como vimos no tópico *A política de educação do país, os reformadores empresariais e o neotecnicismo* (PERONI, OLIVEIRA E FERNANDES, 2009).

Quanto à concepção curricular, é unanimidade a noção de que é preciso articular, neste nível de escolarização, as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. A forma de fazê-lo, porém, difere, conforme as concepções políticas envolvidas.

Poderíamos resumir dizendo que existem duas principais linhas de força: a que quer flexibilizar a formação de ensino médio para permitir trajetórias diferentes com vistas ao mercado de trabalho e a outra que defende a formação humana integral no ensino básico. De

um lado, a ênfase no mercado e, de outro, a preocupação em garantir uma formação para todos os jovens no sentido da omnilateralidade, termo tratado no tópico específico *O que fundamenta o Ensino Médio Integrado? Politecnia? Omnilateralidade? Formação Integral?*

CAPÍTULO 4. A PSICOLOGIA E A GENEALOGIA DA SOCIEDADE MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, com base principalmente nos estudos de Foucault, dedicamo-nos a compreender como se constituem os regimes de verdade da contemporaneidade e como são produzidas as condições histórico-políticas das práticas discursivas e não discursivas, especialmente no campo das Ciências Humanas e da Psicologia.

Dos estudos de Foucault – a ética, as relações de poder e saber, o agenciamento das ciências humanas para o processo de normalização dos indivíduos, a constituição das sociedades disciplinares, o dispositivo da sexualidade, a biopolítica e a governamentalização da sociedade –, pretendemos entender como lidar com a complexa rede de aparatos que nos governam e nos constituem.

Após tratarmos de como os dispositivos acima fazem parte dos processos de subjetivação na governamentalidade liberal e neoliberal, abordamos no tópico 4.6. os conceitos de capital humano, pedagogia das competências e empreendedorismo de si. Discutimos essas

formulações, tendo em vista que elas integram em geral uma política de formação para o trabalho que propõe uma adaptação acrítica ao mercado extremamente competitivo dos dias atuais, a qual questionamos. Neste sentido, buscamos no tópico 4.7. compreender como a Psicologia produz e se constitui como efeito da ética do eu livre nas sociedades democráticas liberais.

4.1. A ética e a política nos processos de subjetivação

No início dessa jornada, em que nos propusemos pensar nos possíveis caminhos para as aulas de Psicologia na FAETEC, tomamos contato com o documento *As Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 67). O texto, ainda que não trate especificamente do ensino de Psicologia, aponta diretrizes para a atuação das (os) psicólogos nas escolas, as quais se alinham à nossa perspectiva. Preconiza que essa atuação deve “romper com os processos de patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão”. Todos esses efeitos da medicalização e da psicologização da vida, que em nível mais amplo vão compor a governamentalidade contemporânea, podem ser compreendidos e colocados em questão à luz dos estudos foucaultianos como veremos abaixo.

Ao pensar o ensino de Psicologia, pretendemos que esses princípios possam nortear ou contribuir nos debates e na escolha dos temas de trabalho em sala de aula. Na verdade, os trabalhos do filósofo Michel Foucault têm grande impacto na vertente de Psicologia que busca afirmar os referenciais ético-políticos de sua prática profissional. São desses marcos que o presente trabalho vai procurar se apropriar para apontar outras possibilidades para o ensino de Psicologia.

As pesquisas de Foucault, como ele mesmo afirma (FOUCAULT, 1995, p. 232), giraram sempre em torno da investigação dos processos de subjetivação. Foucault compreendeu que esses processos têm lugar na relação dos sujeitos com os jogos de verdade de cada época. A maneira como as pessoas refletem sobre as regras e/ou verdades instituídas e conduzem suas vidas constitui o que Foucault entende por ética.

Nos estudos da ética da Antiguidade, Foucault (2004, p. 259) nos faz compreender as práticas e técnicas de Psicologia, de Psiquiatria, de Medicina e as pedagógicas e religiosas, como saberes que dão continuidade até certo ponto às práticas de si presentes no período antigo. Naquela época, essas práticas tinham maior autonomia, por não estarem referidas a normas homogeneizantes como na modernidade, mas sim à busca de uma estética da existência, em que o cuidar de si é premissa e se faz conjugado ao cuidar da relação com os outros.

Essas reflexões de Foucault sobre a ética e/ou o cuidado de si foram feitas com base na genealogia da sexualidade e na questão da governamentalidade. Foucault buscou conhecer como a sexualidade era vivida na cultura greco-romana para entender como ela tornou-se em nossa sociedade um poderoso dispositivo de poder e de controle social. E interessou-se pela relação do sujeito consigo mesmo como pesquisa de uma possível forma de resistência às estruturas sociais e políticas na contemporaneidade.

Foucault (1984) não fez uma história das transformações dos códigos morais, comparou a maneira de lidar com o tema da sexualidade na cultura antiga e na cultura cristã. Observou que as preocupações não diferiam, giravam inclusive em torno dos mesmos temas: a natureza da sexualidade (relação da sexualidade com o mal), a fidelidade no casamento, a relação homossexual com jovens. Percebeu que eram valorizados princípios de prudência e que havia uma surpreendente austeridade em relação à sexualidade. A diferença é que na Antiguidade a reflexão moral sobre o uso dos prazeres não visava uma aplicação universal, nem tinha como objetivo a decifração dos desejos e de si, mas sim a conquista da temperança, o governo de si,

o autocontrole. Era uma forma de exercício da liberdade entendida tanto como a não submissão a outros povos, quanto não se deixar escravizar pelo apetite desenfreado dos prazeres.

Foucault considerava que a principal tarefa do pensamento e da Filosofia era conhecer as condições em que o ser humano problematiza o que ele é e o mundo no qual ele vive. Na cultura greco-latina, como vimos acima, essa problematização estava relacionada a um conjunto de práticas que tiveram importância – chamadas por Foucault de artes da existência –, quer dizer, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam a regras de conduta, mas buscam também se transformar e fazer da vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.

Com o Cristianismo, essas artes da existência ou técnicas de si perderam parte de sua importância e de sua autonomia ao serem integradas no exercício de poder do pastor religioso. O pastor é que passou a ser o guia para essa prática ética (mais tarde, em parte, substituídas pelos educadores, médicos e psicólogos).

Foucault observa, também, que uma importante pista para compreendermos como fomos nos constituindo da maneira atual é a separação, formulada por Descartes, entre a busca do conhecimento em geral e o processo de conhecimento e transformação de si (FOUCAULT *apud* GADELHA, 2013 p.30).

Foucault (2004, p.274) entende que no Ocidente, ainda que na Antiguidade com mais autonomia, nos preocupamos sempre com a verdade. E é nesse campo que é possível nos deslocarmos contra os efeitos de dominação que podem estar ligados às estruturas ou às instituições encarregadas da verdade.

Nietzsche é o primeiro filósofo moderno a fazer um questionamento radical à nossa relação com a verdade, com o conhecimento. Para ele, na genealogia da verdade, encontramos a moral, quer dizer, num determinado momento, passamos a atribuir ao conhecimento um valor superior à arte e depois esquecemos disso. Foi com Sócrates e Platão que a distinção entre verdade-

mentira adquiriu importância na Filosofia. Em contraposição, Nietzsche identifica o período pré-socrático como o auge da cultura grega, momento em que a arte e a experiência artística tinham valor superior à verdade, ao conhecimento, à razão (MACHADO, 2002, p. 9).

Foucault vai analisar as relações de poder, nas quais se dão os jogos de verdade, entendendo como jogo o conjunto de procedimentos de produção e legitimação das máximas pelas quais nos guiamos. Na concepção foucaultiana (2004, 279), poder não é um mal a ser combatido. Não há sociedade sem relações de poder, que se desenrolam como jogos estratégicos, nos quais tentamos agir sobre a ação dos outros, governar. Essa governabilidade se fundamenta na liberdade, porque esse jogo na relação com os outros e também na relação que temos conosco, não é possível em estados de dominação, nos quais não podemos agir nem interferir.

Nesses jogos de poder podemos buscar maior liberdade e o mínimo de dominação. Para tal, podemos utilizar diversas estratégias, como as regras de direito, as técnicas de gestão e também a moral e a prática de si (FOUCAULT, 2004, p. 277). Quanto mais flexíveis e mais houver possibilidade de deslocamentos de poder entre os participantes, mais liberdade haverá nessas relações.

Os estudos de Foucault sobre a ética como prática da liberdade, que fazem parte dos seus últimos trabalhos, nos remetem a outras linhas de pesquisa de sua obra. Delineando o campo das relações do sujeito com o poder e a verdade como o contorno principal de suas preocupações, podemos seguir explorando outros pontos importantes para as reflexões desse trabalho, como as relações de poder, de poder-saber, as sociedades disciplinares e a biopolítica.

Iniciaremos pelo conceito de sujeito. O primado do sujeito foi colocado em questão na expressão de Kant de que todo conhecimento do mundo tinha que se conformar às faculdades humanas do conhecimento. Para compreender a realidade, não podemos ter acesso ao mundo em si, mas somente à maneira humana de experimentá-lo. Os fenomenólogos – Husserl, Heidegger e, depois, Sartre, Merleau Ponty seguiram nesse caminho. O ponto de partida de toda

investigação filosófica, da fenomenologia, bem como de todas as teorias da ciência, era a experiência vivida na primeira pessoa, pelo próprio sujeito. Foucault contestou a Filosofia do sujeito por meio de seu foco nas práticas (BRANCO, 2015).

Foucault estava interessado em categorias, conceitos e estruturas de pensamento fundamentais, mas historicamente mutantes, por meio das quais as pessoas percebem a realidade e agem de determinadas maneiras. Ele afirmava não ser possível revelar essas condições históricas de experiência (como algo pode e deve ser pensado) mediante a análise das experiências individuais que elas tornavam possíveis. As arqueologias e genealogias de Foucault pretenderam repensar o sujeito imerso nas redes de práticas sociais (BRANCO, 2015).

A preocupação de Foucault (1995, p. 231) era saber como o sujeito se tornou objeto de conhecimento ou como o sujeito foi levado a se reconhecer e a referir a si mesmo como falante, trabalhador, ser vivo, doente, criminoso e sujeito do desejo. Ao se perguntar sobre os diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos em nossa cultura, o seu trabalho abordou os três modos de objetivação do sujeito. O realizado pelos discursos das novas ciências como a linguística, a economia e a biologia (que substituíram as abordagens da gramática geral, da análise das riquezas e da história natural); o das práticas divisoras que separaram os loucos dos sãos, os doentes dos sadios, os criminosos dos bons meninos; e aquele que transformou o homem em sujeito do desejo, para o qual conhecer a si mesmo significava conhecer os seus verdadeiros desejos.

. O autor (1995, p. 232) explica que, para realizar a tarefa de estudar o sujeito e os seus modos de objetivação, voltou-se para o estudo da questão das *relações* de poder, uma vez que o poder, até então, ou era pensado com base nos modelos legais, quando lidavam com a questão da legitimidade, ou em termos institucionais, cujo foco era o Estado.

Foucault (1995, p. 234) buscou entender o poder nas relações e práticas específicas. No seu entender, as formas de resistência, a exemplo das diversas lutas que surgiram nos anos 60/70 –

pais/filhos, psiquiatras/doentes mentais, homens/mulheres – poderiam esclarecer *como* o poder é exercido. Um dos aspectos que definem essas lutas é que elas atacam não uma instituição ou uma classe, mas uma técnica de poder.

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, a qual deve reconhecer e essa operação deve ser reconhecida pelos outros. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência e sujeito ou preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (FOUCAULT, 1995, p. 235).

As lutas antiautoritárias se fazem, portanto, contra as formas de sujeição, contra a submissão da subjetividade. Representam a recusa tanto das abstrações econômicas e ideológicas, que ignoram quem somos individualmente, como de uma investigação científica ou administrativa, que quer determinar quem somos. E a razão pela qual estas lutas prevalecem no século XX, em relação às lutas contra a dominação étnica e/ou social ou contra a exploração econômica, é o desenvolvimento, desde o século XVI, dessa nova estrutura política que é o Estado (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Como dissemos acima, Foucault vai definir o exercício do poder como um modo de ação de alguns sobre os outros. Consiste em “conduzir condutas” e também calcular a probabilidade de ação dos outros. Foucault usa o termo governo, na acepção ampla que tinha no século XVI – governo das crianças, das almas, das famílias, das comunidades. Essas formas e lugares de “governo” dos homens superpõem-se, anulam-se, entrecruzam-se. No entanto, nas sociedades contemporâneas, todos os tipos de relação de poder referem-se ao Estado, ainda que isso não queira dizer que derivem do Estado.

4.2. Como é o exercício do poder? O dispositivo disciplinar, o dispositivo da sexualidade e a biopolítica

Gadelha recorre ao trabalho de Deleuze (*Apud* GADELHA, 2013), em que este último faz um resumo/leitura da concepção de poder de Foucault. Deleuze resume os seis postulados da visão corrente sobre poder criticados por Foucault – propriedade, localização, subordinação, essência, modalidade e legalidade. Destes postulados, o da modalidade é o que vamos abordar mais longamente para falar da relação entre saber (verdade) e poder, dando prosseguimento à questão da relação sujeito, poder e verdade.

De maneira brevíssima, podemos dizer, resumindo Deleuze (*Apud* GADELHA, 2013, p. 38) que o poder não pode ser concebido como uma coisa passível de ser (des)apropriada – *propriedade*; não se localiza no Estado, é exercido difusamente – *localização*; não está subordinado, não se deriva das relações de produção – *subordinação*; não tem uma essência, ter ou não poder é efeito de relações de força – *essência*; a lei concebida como contrato social não expressa o mapa de forças e de funcionamentos, já que ela (a lei) pode comparecer inclusive na gestão de ilegalismos (garantindo privilégios de classe) – *legalidade*. Foucault contesta a ideia (*modalidade*) de que o poder operaria de duplo modo: aplicando-se aos corpos por violência ou falseando a realidade como ideologia. O poder não é exterior ou transcendente, se dá numa relação de forças. A força tem por objeto outra força, age incidindo em ações possíveis, ampliando-as ou limitando-as. O que vai importar à genealogia do poder foucaultiana é “buscar descrever os modos que o poder opera, suas disposições, táticas, manobras e funcionamentos, mapeando e dimensionando seus efeitos de conjunto no corpo social” (GADELHA, 2013, p.38).

Foucault (2000) analisa como o poder se exerce, quais são as suas reais modalidades de ação. Partindo do estudo sobre as prisões, o autor vai perceber que as mudanças da justiça e da prática penal, que convergem na adoção da prisão como principal método punitivo (em vez dos castigos físicos e públicos), fazem parte das mudanças ocorridas na modernidade que transformaram as sociedades ocidentais em sociedades disciplinares. Mas como o poder se

exerce? O poder disciplinar age dividindo os corpos no espaço – internando, ordenando, hierarquizando; ordenando as ações no tempo e no espaço-tempo; aumentando a docilidade e a utilidade dos corpos e produzindo saber sobre os mesmos.

O poder disciplinar é um dispositivo que atravessa a sociedade europeia fortemente no século XIX. O conceito de disciplina é adotado por Foucault (expresso também por Deleuze como uma máquina abstrata) para se referir a toda uma lógica que envolve essa tecnologia anatomopolítica do corpo. A disciplina não pode ser identificada com uma instituição, ela é uma tecnologia de poder que atravessa todos os tipos de instituições. Práticas heterogêneas compõem esse dispositivo, a exemplo dos esquemas de poder aplicados à gestão dos indivíduos em relação ao aparecimento da lepra (na forma de exclusão) e da peste (na forma de gestão: organização, controle, vigilância). Com a institucionalização do olhar médico, dos novos arranjos arquitetônicos pensados para os hospitais e também por meio dos estudos dos problemas da penalidade, Foucault vai observar a presença de um princípio de vigilância: um olhar centralizado garantiria a visibilidade total dos indivíduos-corpos encerrados nos mais diferentes tipos de instituições – hospitais, prisões, manicômios, escolas. Esse princípio de vigilância perpassaria os mecanismos disciplinares.

Para Foucault, não há relação de poder sem a constituição ao mesmo tempo de um campo de saber. Novas relações entre saber e poder são instauradas com o dispositivo disciplinar e novas políticas de subjetivação. Todas as instituições – a família, a escola, as disciplinas clínicas, os saberes das ciências humanas – fazem parte do dispositivo. Todo o corpo social – professores, pais, médicos, supervisores – investem uns sobre os outros, apoiam-se uns nos outros, constituindo a microfísica do poder (GADELHA, 2013, p. 37). E são essas transformações históricas que vão forjar novos sujeitos e novos conhecimentos, os quais serão como que efeitos dessas novas relações de poder-saber (GADELHA, 2013, p.42).

A lógica disciplinar aos poucos não vai ter mais necessidade de produzir uma visibilidade permanente daqueles que exercem o poder ou daqueles sobre os quais esse poder será exercido. O próprio modelo do panóptico (a forma arquitetônica dos prédios que permitia aos que habitavam a periferia serem vistos e, ao mesmo tempo, não verem a parte central onde ficavam os que vigiavam) vai fazer com que se presuma a vigilância e esta acabe sendo introjetada (CASTRO, 2014, p. 95). O poder passa a ser, portanto, exercido de um modo mais sutil e imaterial. O controle passa a se produzir por meio da incorporação da norma.

Enquanto a produção de verdade nas sociedades de poder soberano estava acoplada à teoria do direito, nas sociedades disciplinares, as relações entre saber e poder têm uma discursividade própria, alheia e irredutível às leis e às regras do direito. É o agenciamento das ciências humanas e das disciplinas clínicas (Anatomia, Patologia, Fisiologia, Neurologia, Psiquiatria, Psicologia, Psicanálise) que vai engendrar a norma e os mecanismos de normalização (GADELHA, 2013, p. 59). Entre a teoria do direito e os processos de normalização nas sociedades disciplinares não há uma substituição, há uma relação de justaposição e, ao mesmo tempo, de enfrentamento.

Enquanto a lei estabelece o que é permitido e o que é proibido, a norma se move em relação a um campo de comparação, no qual há maior ou menor adequação em referência ao que se considera ótimo. Para Foucault, as instituições não são mais de reclusão apenas, mas de sequestro e visam sujeitar os indivíduos à produção e ao controle. A escola, o hospital, por exemplo, além de ensinar e curar, produzem o social no sentido do normal, exercendo um controle indireto sobre a existência, principalmente em relação ao corpo, à sexualidade e às relações interpessoais (CASTRO, 2014, p. 94).

Foucault vai mostrar que à medida que os operadores das ciências humanas inventam novos objetos, classificações e categorias, geram efeitos nos indivíduos estudados. O modo como certas ações e sensações são objetivadas pelos especialistas, quer dizer, tornam-se objeto de saber, tem enorme influência sobre as pessoas e interfere no modo como as pessoas se

comportam e pensam sobre si mesmas. Os indivíduos informados por algum especialista de que seus desejos ou comportamentos são patológicos terão um poderoso incentivo para tentar modificá-los. Há uma interação dinâmica, de mão dupla, entre esses processos (OKSALA, 2011). É o processo que Foucault chama de normalização.

Além dessa objetivação e disciplinamento dos corpos-organismos, há uma dimensão complementar, que é a produção da individuação subjetiva. Há uma produção do sentimento de interioridade, de identidade, de um “Eu”, de uma verdade de si. A tecnologia política efetivada pelo poder moderno e contemporâneo sustenta-se em modos de dominação dependentes da construção da ideia de uma interioridade única, singular e autônoma do sujeito. Essa ilusão de interioridade produz a invisibilidade dos dispositivos de controle e possibilita a invasão da norma em todas as esferas da vida (NARDI & SILVA, p. 148).

O processo de interiorização vai sendo gestado tanto pelo poder disciplinar como descrito acima quanto pelo dispositivo da sexualidade. Foucault (2001, p. 24) vai mostrar o complexo regime de poder-saber-prazer que vai se formar a partir do final do século XVI. Contrariando o pensamento que vigorava nos anos 60/70, que supunha a existência de um período de repressão sexual dos séculos XVI ao XX, o que chamou de “hipótese repressiva”, Foucault identifica em relação à sexualidade não apenas a repressão, mas uma série de técnicas de poder. Ao invés de encontrar interdição, inexistência e mutismo da sexualidade, Foucault observa, principalmente a partir do século XVIII, a “colocação do sexo em discurso”. Ao contrário do que era apregoado, houve uma multiplicação dos discursos sobre o sexo, não só nos meios marginais, mas nas próprias instâncias do poder. Havia, portanto, tanto bloqueio, recusa, desqualificação como também uma incitação a se falar sobre o sexo.

Foucault vai perceber esse processo de “colocação do sexo em discurso” como tendo sido formado há muito tempo na tradição ascética e monástica. Com as transformações da pastoral cristã e do sacramento da confissão, novas e meticulosas regras de exame de si mesmo foram

criadas. O bom cristão deveria não apenas confessar os atos fora da lei, mas fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso (FOUCAULT, 2001, p. 24). Sensações, pensamentos, prazeres precisavam ser confessados. O exame de consciência feito na confissão vai produzir a verdade interior (GADELHA, 2013, p. 68).

No século XVIII também (FOUCAULT, 2001, p. 24) a população e a vida surgem como problema econômico, político, social, científico, médico e biológico. Além dos fenômenos como natalidade, morbidade, alimentação, higiene, a conduta sexual também passa a ser objeto de análise e de intervenção. Uma consequência desse biopoder é a atuação da norma. São necessários mecanismos contínuos, reguladores e corretivos para gerir a vida. Foucault diz que “uma sociedade normalizadora” é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida (FOUCAULT, 2001, p. 157).

A disciplina e a sexualidade vão compor, portanto, com a biopolítica, os três principais dispositivos de governo das pessoas. Foucault (1995, p. 237) observa que o Estado moderno ocidental é uma combinação de procedimentos de totalização, por um lado, e de técnicas individualizantes, por outro. Enquanto as disciplinas visam maximizar as forças humanas pelo adestramento dos corpos individuais, as tecnologias políticas querem regular e controlar a população utilizando outros recursos como as ciências do homem – a geografia, a demografia, a estatística – e as disciplinas clínicas. A sexualidade é alvo tanto da disciplina individualizante como da biopolítica totalizante.

4.3. A governamentalidade: do poder soberano à arte de governar e à ciência da economia política.

Desde o final do século XVI e início do século XVII já se constata uma preocupação das principais nações europeias com a saúde de suas populações. Foucault vê na política

mercantilista da Alemanha, da França e da Inglaterra a *população* como objeto de política (ampliar a produção da população, aumentar a população ativa). A medicina, antes individualizada, se coletiviza de três maneiras. Enquanto que na França, a preocupação era com o fenômeno da urbanização, na Alemanha nasce praticamente uma “ciência de Estado” com um sistema complexo de controle e acompanhamento da morbidade, já na Inglaterra, a preocupação era com a força de trabalho. Esta última veio a se tornar a mais importante posteriormente, uma vez que conjugava uma medicina destinada aos mais pobres, uma medicina administrativa encarregada de problemas gerais como a vacinação, as epidemias e uma medicina privada para quem podia pagar (GADELHA, 2013, p. 91).

A questão da biopolítica foi abordada por Foucault pela via da medicina social como vimos acima (GADELHA, 2013, p. 98), e também em termos mais amplos. Foucault observa uma mudança de discurso em relação ao poder que começa a surgir no final do século XVI e início do século XVII no lugar do discurso do poder soberano. Este último era sustentado por narrativas que, além de investir os poderosos numa aura de glória e fascínio, expressavam o *direito* do poder, fazendo um vínculo entre o poder dos soberanos e a lei. E ainda legitimava o poder como fundador da ordem e da paz. O outro discurso que vai aparecer é o que considera que o poder político se exerce não só com base no pressuposto de que é necessário cessar a guerra para impor a ordem, mas que a guerra está presente na paz, forjando diversos mecanismos e dispositivos de dominação (as disciplinas, o dispositivo de sexualidade, a normalização e medicalização, o biopoder, como tratamos acima).

Gadelha explica que Foucault nos cursos *Segurança, território, população* e em *Nascimento da biopolítica*, dá mais atenção ao tema do Estado e reinscreve a biopolítica numa questão mais ampla – a da governamentalidade. Como vimos, no século XVIII surge um tipo de racionalidade governamental que busca conhecer e intensificar as forças estatais, através da gestão biopolítica do par população-riqueza (GADELHA, 2013, p. 136).

Foucault (1979, p. 277) observa como essa governamentalidade foi se constituindo e chama atenção para os deslocamentos que vão ocorrendo. Enquanto na Antiguidade e na Idade Média existiram tratados com conselhos dirigidos aos governantes, a partir do século XVI até o final do século XVIII, os tratados passaram a falar de uma arte de governar, até se transformarem na ciência política moderna.

De modo geral, o problema do governo aparece no século XVI com relação a questões bem diferentes e sob múltiplos aspectos: problema de governo de si mesmo – reatualizado, por exemplo, pelo retorno ao estoicismo no século XVI; problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia, que aparece e se desenvolve no século XVI; enfim, problema do governo dos Estados pelos príncipes. Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível (FOUCAULT, 1979, p. 277).

Foucault explica que a intensidade do século XVI deve-se à confluência de dois processos que estavam transformando a estrutura feudal – a instauração dos grandes Estados territoriais, administrativos e coloniais e, ao mesmo tempo, os movimentos da Reforma e da Contrarreforma (crise do governo pastoral).

Nesta arte de governar, há uma continuidade entre o governo de si mesmo, o governo da família e o governo do Estado. E o bom governo deve responder à questão de como transferir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – ao nível da gestão do Estado. Diferentemente do poder soberano, cuja finalidade era impor a obediência à lei, o governo nesse período passa a ser entendido como uma maneira correta de dispor as coisas e os homens. O exercício desse governo se dá por meio de diversas táticas e não apenas pela lei. (FOUCAULT, 1979, p. 284).

Para Foucault, a teoria da arte de governar estava relacionada ao desenvolvimento do aparelho administrativo da monarquia territorial e ao desenvolvimento da ciência de Estado (a

estatística). O mercantilismo e o cameralismo seriam exemplos de como cristalizou-se primeiramente uma arte de governar em torno do tema de uma razão de Estado, isto é, da ideia de que se governa o Estado segundo as regras racionais que lhe são próprias, não em leis divinas. O Estado deixa de ter um fundamento na exterioridade. De uma arte de governar, na qual o soberano tem uma relação de posse com o seu território (expressa por exemplo por Maquiavel), passa-se a um regime dominado pelas técnicas de governo, que tem como foco tanto a população, como as riquezas e o território.

Foucault defende que a percepção dos problemas específicos da população, quer dizer, a problemática da população, desbloqueou a arte de governar e permitiu que o governar se desvinculasse do modelo de governo da família.

A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em sentido lato, daquilo que chamamos por “economia”. A economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população. Apreendendo a rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território, a riqueza e outros aspectos, se constituirá uma ciência, que se chamará economia política e, ao mesmo tempo, um tipo de intervenção característico do governo: a intervenção no campo da economia e da população (FOUCAULT, 1979, p. 290).

4.4. As tecnologias sociais no governo de cidadãos livres: A governamentalidade liberal e a neoliberal.

Todo o percurso que fizemos para compreender a obra de Foucault, cujos temas são interligados, pode ser feito por diversos outros caminhos, porque nos seus trabalhos o autor retoma os temas tratados anteriormente, ampliando, mostrando outras vinculações e outros

efeitos das práticas políticas, econômicas e sociais. A decisão de tomar os estudos de Foucault como a referência teórica principal deste trabalho é entender que para discutirmos o papel da Psicologia no campo da Educação, é preciso compreender o campo social e político no qual a nossa subjetividade se constitui. Castro (2014, p. 69) afirma que podemos dizer que a obra de Foucault é uma genealogia da sociedade e da política modernas.

Pensamos poder inscrever as aulas de Psicologia justamente aí nesse campo que relaciona a ética (como um trabalho sobre si na busca da liberdade) e a política (especialmente as lutas antiautoritárias, que se contrapõem às formas de sujeição às determinações de toda ordem), onde Foucault enxerga a construção de saídas e resistências aos imperativos e normatividades produzidas continuamente.

A seguir, analisaremos o liberalismo e o neoliberalismo em suas dimensões políticas e antropológicas/éticas. Por meio das formulações sobre a governamentalidade liberal e neoliberal, pretendemos entender as políticas de subjetivação e de educação que aí emergem, inclusive a expansão do ensino técnico e a inserção da Psicologia.

No contexto econômico do liberalismo e do neoliberalismo, os novos dispositivos de veridicção serão o mercado e a empresa, os quais vão engendrar as nossas subjetividades, tendo em vista o imperativo de adaptação a essas novas verdades.

Convém citar que, segundo Castro (2014, p. 75), em seu último curso no Collège de France, Foucault passa a falar em modos de veridicção, técnicas de governamentalidade e práticas de si, no lugar de saber, poder e sujeito (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2014, P. 75). Com a noção de governamentalidade, a relação entre os domínios – saber, poder e subjetivação – deve ser pensada no interior de uma determinada ‘arte de governar’ (FONSECA *apud* GADELHA, 2013, p. 141).

No liberalismo, os teóricos clássicos do século XVIII haviam encontrado no mercado o mecanismo que lhes permitia avaliar o Estado, que estaria dessa maneira sob sua tutela.

Foucault vai afirmar que o mercado nesse sentido funciona como um dispositivo de verificação e seus mecanismos se impõem como naturais e como tendo suas próprias leis (CASTRO, 2014, p. 116).

Na análise sobre o liberalismo e o neoliberalismo, Rose (1996) explica que com o liberalismo se abandona a fantasia megalômana e obsessiva de uma sociedade totalmente administrada. A razão de Estado, na qual um soberano exercita sua vontade totalizadora, é rechaçada, porque os governantes carecem dos conhecimentos e capacidades para governar. Lidar com sujeitos de direitos e interesses vai exigir novas tarefas e instrumentos de governo.

Os dois polos aparentemente não liberais de poder sobre a vida – as disciplinas e a biopolítica vão permitir o governo de um Estado de cidadãos livres. A disciplina, da escola à prisão, com a criação das condições subjetivas (formas de autodomínio, de autorregulação e autocontrole) e as estratégias da biopolítica (estatísticas, censos, programas) vão tornar inteligíveis os âmbitos que o governo deve conhecer e respeitar. Rose (1996) destaca quatro características do liberalismo: uma nova relação entre governo e conhecimento, uma nova definição dos sujeitos de governo, uma relação intrínseca com a autoridade dos especialistas e um questionamento contínuo da ação de governo, que resumimos abaixo.

Todo governo tem que conhecer o que vai ser governado, mas o que distingue o governo liberal é a vinculação com os conhecimentos positivos sobre a conduta humana desenvolvidos pelas ciências humanas. O segundo ponto é que os novos sujeitos participam do seu próprio governo: os sujeitos são indivíduos cuja liberdade e direitos devem ser respeitados mediante o estabelecimento de limites na esfera política e legal e também governam e são controlados por si mesmos. Novas linguagens, promessas, advertências e ameaças são proliferadas em torno de normas e normatividades. O terceiro aspecto diz respeito ao fato de que, no século XIX, as artes liberais do governo pretenderam modelar acontecimentos, decisões e ações no campo da economia, da família e da empresa privada e modelar a conduta dos indivíduos, no intuito de

manter e promover a sua autonomia e autorresponsabilidade. Os conflitos e perturbações foram recodificados como “problemas sociais”. As relações entre as autoridades políticas, as medidas legais e as autoridades independentes se constituíram de diversas formas conforme o tipo de problema – na regulação dos intercâmbios econômicos por meio de contratos, na redução dos efeitos do trabalho industrial sobre a saúde, na moralização das crianças trabalhadoras com a criação das escolas de fábrica. Além da utilização de leis, burocracias e da criação de agências do Estado, criou-se o governo à distância com a instrumentalização da autoridade dos especialistas. O quarto destaque do autor é o questionamento do governo. O autor entende que não sendo mais as leis naturais que legitimam o poder, as condições políticas do exercício do governo são sempre objeto de reflexão e questionamento.

Rose (1996), ao iniciar sua análise do neoliberalismo, aborda os impasses do estado de bem-estar social, que teve expansão nos anos 30, e que significou um período de maior intervenção do Estado na política de segurança social. Críticos de todas as correntes políticas questionaram por motivos diferentes o estado social. Alguns argumentaram que os altos impostos requeridos para sustentar os serviços sociais estavam colocando em perigo a saúde do capitalismo, penalizando o setor privado. A autêntica socialização da empresa capitalista e das relações de mercado, que havia sido percebida como salvação, em relação às ameaças do socialismo e da degradação social e moral, aparecia agora como incompatível com a sobrevivência do capitalismo. Outros defendiam que os mecanismos criados para diminuir a pobreza estavam incrementando a desigualdade, sendo a classe média a maior beneficiária do sistema. Crises fiscais e a falta de eficácia do governo e dos serviços também eram objeto de críticas. Argumentou-se também que o estado de bem-estar social desmobilizou os serviços sociais prestados pela Igreja e outras instituições.

Novas medidas foram sendo aplicadas para dar conta dos problemas surgidos pelo estado de bem-estar social configurando a política econômica neoliberal. A vontade de governar não

se modifica, continua-se a acreditar na possibilidade de governo, mas novas estratégias são formuladas. Rose descreve os três principais deslocamentos em relação ao liberalismo: uma nova relação entre os especialistas e a política, uma nova pluralização das tecnologias sociais, uma nova especificação do sujeito de governo.

Em primeiro lugar, os poderes conferidos aos conhecimentos positivistas sobre a conduta humana serão agora transferidos para regimes de cálculo contábeis e de gestão financeira. Os territórios dos especialistas serão invadidos por novas técnicas destinadas ao controle crítico da autoridade, sendo as técnicas de orçamento, de contabilidade e de auditoria as mais importantes. O autor (ROSE, 1996) chama atenção para o processo de mercantilização da relação entre os especialistas e o governo. Essa relação aparentemente de livre escolha, é feita pelos departamentos sociais e outros setores do governo, que se tornam compradores/contratantes de serviços sociais de especialistas e de aparatos não-políticos (escola, hospital, empresas). Criase dessa maneira uma outra via para o controle dos especialistas, que deixa de ser feita pelo critério de verdade e competência. Uma nova gestão de risco surge desse modo. As novas relações distanciadas de controle entre os centros políticos de decisão e os aparatos não-políticos que se formam, fazem com que esses aparatos e seus especialistas sejam responsabilizados pela saúde, riqueza e felicidade.

O segundo aspecto é a desgovernamentalização do Estado e a desestatização do governo, proveniente da mutação sofrida pelo conceito de “social”, que colocou o indivíduo responsável e a sua comunidade autogovernada no lugar do cidadão social e sua sociedade comum. Com essa mutação, perdeu-se a centralidade da conquista por redes de regulação únicas na troca pela conformação a poderes e vontades de entidades autônomas como empresas, organizações e indivíduos. Normas de dedicação e serviço são substituídas por competitividade, qualidade e demandas dos usuários (ROSE, 1996).

O novo sujeito de governo, último deslocamento destacado pelo autor (1996), surge com a valorização do sujeito como cliente ou comprador. Os sujeitos passam a ser vistos como indivíduos ativos em busca de autorrealização. A ênfase da liberdade de escolha oculta as formas indiretas de conexão entre as autoridades e os sujeitos. Além da língua em comum e da escolarização, vimos surgir no século XX a televisão e mais recentemente a internet, onde se dá a regulação dos estilos de vida através da publicidade, do marketing e dos especialistas da subjetividade. Os objetivos das autoridades políticas, sociais e econômicas são incorporados às escolhas e compromissos dos indivíduos, os quais podem ser governados através das identificações realizadas nas redes virtuais e reais.

4.5. O conceito de capital humano e a lógica neoliberal

A governamentalidade neoliberal particularmente nos Estados Unidos da América começou a se constituir na década de 1960, “ sob a influência das análises econômicas empreendidas pela Escola de Chicago, e que teve na teoria do Capital Humano uma de suas expressões mais pungentes” (GADELHA, 2103, p. 143). O dispositivo de produção da verdade passa a ser a empresa. O princípio que regula o poder do Estado é o homem da empresa e da produção, por meio do exercício da competitividade, do cálculo de custos e benefícios (CASTRO, 2014, p. 115). Os termos capital humano, pedagogia das competências, cultura do empreendedorismo/empreendedorismo de si atravessam todas as disciplinas, inclusive a Psicologia e são as formas em que se materializa a lógica neoliberal.

Frigotto (1984) vai mostrar que a noção de ‘capital humano’ desenvolvida na economia por Schultz na década de 1950 e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, adotada no campo educacional vai relacionar a educação e o desenvolvimento econômico e atribuir à educação o fator que explicaria a desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais.

Inclusive o campo disciplinar chamado de *economia política da educação* constitui-se nesse período.

Para Frigotto, o conceito de capital humano encobre os fundamentos que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2006).

Schultz atuava no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento na Universidade de Chicago (FRIGOTTO, 2006), liderando os economistas que passaram mais tarde a ser conhecidos como pertencentes à Escola de Chicago (GADELHA, 2013, p. 145). Schultz desenvolveu o conceito de capital humano observando as dificuldades de seus instrumentos conceituais (teoria econômica neoclássica) em explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção. E percebendo, também, a importância que a educação vinha adquirindo nos Estados Unidos. Em 1979, foi concedido a Schultz o prêmio Nobel de Economia pela elaboração deste conceito, ainda que houvesse algumas polêmicas entre os economistas neoclássicos quanto à forma de utilizar e medir o fator H (capital humano).

A variação de desenvolvimento maior ou menor entre países ou a mobilidade social dos indivíduos passou a ser avaliada com a inclusão de mais esse fator aos demais já utilizados – A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra). Países que investissem mais no fator H teriam a chave para sair de sua condição de subdesenvolvidos para desenvolvidos e os indivíduos teriam maiores rendimentos futuros e ascensão social.

A crítica marxista que se faz a essas análises econômicas é de que os instrumentos acima permitem-nos perceber como se produzem, dentro da relação capitalista, as disfunções, disparidades e, até mesmo as desigualdades, mas não como se produz esta própria relação, e que, como consequência, tornam sua análise circular e reducionista. Partem do pressuposto da

concepção liberal de natureza e comportamento humano que fundamenta a ciência econômica, social e política burguesa, isto é, a de que os homens têm liberdade e estão em iguais condições para fazer suas escolhas individuais.

Frigotto explica que as pesquisas baseadas nas teorias econômicas neoclássicas também são circulares no sentido de não esclarecerem se os países subdesenvolvidos e os indivíduos pobres e de baixa renda assim o são porque têm pouca escolaridade ou têm pouca escolaridade porque são subdesenvolvidos e pobres. E que seria a análise histórica da escravidão, do colonialismo e do imperialismo que poderia explicar que a baixa escolaridade nos países pobres é devida às condições de classe, à desigualdade de renda e às relações coloniais e imperialistas entre os países centro-hegemônicos do capital e os da periferia (FRIGOTTO & FRIGOTTO, 2005; RAMOS, 2006).

Gadelha (2013, p. 146), citando os autores Oswaldo López-Ruiz e Harry Gordon Johnson, mostra como o conjunto de capacidades e habilidades adquire valor de mercado. Com a maior industrialização, a aplicação da força bruta e a tomada de decisões elementares foram assumidas pela maquinaria, fazendo com que o trabalhador passasse a contribuir com o seu conhecimento e suas habilidades. Essas aptidões e conhecimento são por sua vez produto de um investimento de capital feito em sua educação. Assim, o trabalhador passa a ser o próprio meio de produção produzido, um item de equipamento de capital. Gadelha, com base em Foucault, diz que o próprio estatuto do trabalho e o *homo economicus* se transformam: passam a ser a um só tempo um capital (uma aptidão, uma competência) e uma renda (um salário ou fluxo de salários) (GADELHA, 2013, p. 148).

Nessa lógica, o indivíduo se vê induzido a tomar a si mesmo como um capital, a ter consigo e com os outros uma relação na qual se reconhece como uma microempresa. Dessa maneira, passa a funcionar sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo e a produzir

fluxos de renda, avaliando o tempo todo as relações de custo/benefício que suas decisões implicam e acumulando *capital humano* (GADELHA, 2013, p. 149).

Para Gadelha, o novo espírito do capitalismo (Max Weber) ou a nova forma de governamentalidade (Foucault) engendra políticas de subjetivação, que visam a programar os indivíduos e controlar suas formas de pensar, de agir e de ver o mundo em termos econômicos e de mercado, “utilizando as novas tecnologias gerenciais do campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda, etc.” (GADELHA, 2013, p.151). Dessa maneira, a sociedade de consumo passa a ser também a sociedade de empresa, fazendo com que os indivíduos cada vez mais estabeleçam entre si relações de concorrência.

Os sujeitos de direitos transformam-se em *indivíduos-microempresas* – empreendedores. Gadelha fala de *cultura do empreendedorismo*, em que a busca do ganho é mais do que uma obrigação – tornou-se um imperativo vital.

Incluo abaixo a citação de Laymert Garcia dos Santos (SANTOS *apud* GADELHA, 2013, P. 154), que resume o essencial do trabalho de López-Ruiz:

Osvaldo tenta compreender, através da reformulação neoliberal da economia política, como o espírito do capitalismo mudou e gerou um repertório de explicação da realidade que toma a figura do executivo como matriz de uma conduta a ser disseminada pela sociedade inteira, e fundada não na satisfação do desejo, mas no investimento constante e exclusivo da vontade na produção da riqueza abstrata. Nesse sentido, o novo espírito do capitalismo não só prolonga e intensifica a obrigação do homem moderno de dedicar sua vida ao ganho, tal como apontada por Weber. Para além dela, e de modo muito mais radical, o homem contemporâneo tem de reduzir todos os seus atributos à dimensão do interesse e incorporar a lógica do capital como se ela fosse, mais do que a razão de sua existência, o fundamento último da própria vida humana em sociedade. Assim, a busca do ganho é mais do que uma obrigação – tornou-se um imperativo vital. A ambiguidade da economia política contemporânea é que ela precisa suscitar essa força da vontade, estimulá-la, privilegiá-la e, ao mesmo tempo, domá-la. Como se o novo espírito do capitalismo exigisse a mobilização, em seu favor, da potência de individuação de cada um.

A Pedagogia ou Psicologia das competências (RAMOS, 2006) aparece na empresa e na escola, e visa fazer os indivíduos se verem como microempresas, verdadeiros empreendedores de si, que precisam desenvolver as competências requeridas pelas empresas. Nestes termos os valores importantes são a flexibilidade, a capacidade de inovação, a resiliência (capacidade para lidar com as crises, que são inúmeras!) e o trabalho em equipe, como uma forma mais eficaz de gerar lucro (toyotismo).

4.6. A Psicologia e a ética do self

Como último ponto abordado neste capítulo, após caminharmos pela constituição da sociedade moderna e contemporânea e tratarmos das diferenças entre o liberalismo e neoliberalismo nos processos de subjetivação, apresentamos agora, sem fazer a distinção entre as duas formas de governo, o papel dos saberes *psi* no processo de governamentalização das democracias liberais. Nicolas Rose (2011, p. 12) vai mostrar, com base em Foucault, como esses saberes participaram da constituição do nosso atual regime do eu¹², bem como, eles mesmos constituíram-se como disciplina, em função da emergência desse regime na modernidade, no Ocidente.

Rose (2011, p. 13) supõe que há uma normatividade comum, traços comuns nos ideais de regulação das pessoas que trabalham nas diversas práticas que agem sobre seres humanos. Essa norma comum é considerar que os indivíduos são habitados por uma Psicologia interior que

¹² Na nota do coordenador da tradução, Arthur Arruda Leal Ferreira (2011, p. 9) explica que optou por traduzir o título original “Inventing our selves: psychology, power, and personhood, por “Inventando nossos selfs. Psicologia, poder e subjetividade” porque o “o conceito de eu pode sugerir uma forma de experiência mais natural, ao passo que self mantém o aspecto artificioso, conceitual e algo estranho do termo, apontando para a singularidade e contingência do texto”. Nesta dissertação, preferimos usar os dois termos indiscriminadamente, por entender que o termo self pode parecer se referir a uma parte do eu ou algo diferente do eu.

anima e explica nossa conduta e nossos esforços para a autorrealização, autoestima e autossatisfação na vida quotidiana. É a crença na existência de um eu coerente, delimitado, individualizado.

Para Rose (2011, p. 15) este é um fenômeno relativamente recente, resultante de todos os diferentes projetos que procuraram conhecer e governar humanos como se eles fossem *eus* de certo tipo. O regime do eu e dos seus ideais de autonomia, identidade, individualidade, liberdade, escolha e satisfação circulam por todo canto. É como *eus* autônomos que entendemos nossas paixões e desejos, moldamos nossos estilos de vida, escolhemos nossos parceiros, casamentos e mesmo a paternidade.

Na pós-modernidade, o self tem sido desafiado de diversas maneiras por uma série de práticas. O autor (p. 15 e 16) cita as novas tecnologias genéticas que questionam as fronteiras do eu. Transplantes de órgãos, diálises renais, implantes cerebrais de tecido fetal, corações artificiais, todos problematizam a singularidade da corporificação do eu. Ao estabelecerem conexões antinaturais com não *eus* tornam evidente o fato de que os humanos são intrinsecamente fabricados e maquinados – ideia representada pelo *cyborg* e/ou do homem pós-orgânico.

Rose (2011) argumenta que a própria teorização social realizada por historiadores, sociólogos e antropólogos salientou a singularidade dos valores e das relações econômicas, legais, culturais no Ocidente, que são entendidos como parte de um processo de individualização histórico. A reflexão filosófica também mostrou que o valor que atribuímos ao self possui muitas fontes, como a visão teísta, que confere um lugar especial às almas humanas; a visão romântica, que embasa a crença na capacidade dos selfs de criar e recriar a si mesmos; e de uma concepção naturalista, que considera o self acessível à razão científica.

As perspectivas feministas mostraram que a aparente universalidade do self reside na imagem de um sujeito masculino baseada na opressão do outro suprimido. Essa ilusão político-

filosófica e patriarcal da pessoa universal e desencarnada deve ser substituída pela reinserção do corpo. Para Butler (*Apud* ROSE, 2011, p. 20), com base no pensamento psicanalítico, a subjetividade não é a origem da ação, mas a consequência de rotinas particulares e sexuadas de performabilidade e modos de intimação. O sujeito e seus atributos aparecem como um efeito de um processo que tem como resultado sua posição singular.

Rose (2011, p. 22) vê com reserva o argumento de que na pós-modernidade a subjetividade foi fragmentada, em função das incertezas e das dúvidas de nosso tempo. A multiplicidade de regimes de subjetivação não seria uma novidade da nossa era. Rose também não crê na concepção psicológica de que os processos de subjetivação têm lugar em um universo de sentido ou em um contexto interativo de narrativas. Concebe a subjetivação como um complexo de aparatos, práticas, maquinações dentro das quais o ser humano é fabricado.

A tese central do autor é de que o crescimento das tecnologias intelectuais e práticas da Psicologia na Europa e também na América do Norte, desde o fim do século XIX, está intrinsecamente ligado às transformações no exercício do poder político das democracias liberais contemporâneas. E ainda, de que o crescimento do saber *psi* está conectado com as transformações das nossas concepções do que as pessoas são, de como devem agir sobre si mesmas e do que podem se tornar. A história da Psicologia é parte da história dos modos pelos quais os seres humanos têm regulado os outros e a si mesmos à luz de certos jogos de verdade. E, ao mesmo tempo, o papel do saber *psi* está ligado a questões acerca da organização e reorganização do poder político, que são centrais para a formação da nossa experiência contemporânea.

A questão da liberdade é o ponto chave da relação entre as tecnologias *psi* e a forma de governo das democracias liberais. O autor se pergunta sobre como chegamos a definir e a agir sobre nós mesmos em termos de uma certa noção de liberdade. E também sobre como a liberdade tem provido a base racional para todo tipo de intervenção coercitiva na vida daqueles

vistos como não livres – os pobres, os sem-teto, os loucos, por exemplo. Outra questão é sobre como se dão as relações entre as racionalidades e as técnicas de governo que têm procurado justificar-se em termos de liberdade e as práticas do eu reguladas também por normas de liberdade.

O liberalismo aparece como um *ethos*¹³ de governo em que as artes de governo foram sistematicamente ligadas às práticas de liberdade e, assim, às características dos seres humanos como sujeitos de liberdade em potencial. Os indivíduos devem querer livremente fazer sua parte nos sistemas que os definem e os delimitam.

A Psicologia adquire importância na elaboração de técnicas, na construção de uma expertise que promete a realização dos potenciais do eu psicológico. No lugar das autoridades religiosas e políticas, somos atados a um relacionamento com novas autoridades, que são mais subjetivadoras porque parecem emanar de nossos desejos individuais de descobrir quem somos e de nos realizarmos na vida quotidiana.

A “disciplinarização” da Psicologia foi possível com a elaboração de um conjunto de técnicas e práticas. Na década de 1870 até os anos iniciais do século XX, programas para a estabilização de verdades psicológicas caminharam juntos com a construção dos dispositivos para demonstrar essas verdades. As duas técnicas de verdade proeminentes foram a estatística e o experimento. Rose (2011, p. 89) explica que a constituição da Psicologia como uma disciplina foi acompanhada da psicologização de uma variedade de lugares e práticas, que passaram a ser inspiradas pela Psicologia. Diversos lugares foram psicologizados como as fábricas, tribunais, prisões, salas de aula.

¹³ *Ethos* refere-se ao espírito motivador das ideias e costumes de uma sociedade, é o conjunto de **hábitos ou crenças** que definem uma comunidade ou nação, é o conjunto de costumes e traços comportamentais que distinguem um povo, é o conjunto de características morais, sociais e afetivas que definem o comportamento de uma determinada pessoa ou cultura.

Educar uma criança, reformar um delinquente, curar uma histérica, administrar uma fábrica passaram a ser problematizados em termos introduzidos pela Psicologia. A realidade passou a ser compreendida e ordenada de acordo com uma taxonomia psicológica. Habilidades, personalidades, atitudes tornaram-se centrais para as deliberações e os cálculos tanto das autoridades sociais quanto dos teóricos da Psicologia (ROSE, 2011, p. 90).

Rose (2011, p. 93) considera que ao longo do século XX, técnicas, normas e valores da Psicologia passaram cada vez mais a moldar a forma como várias autoridades pensavam as pessoas, seus vícios, suas patologias. Normalidade, ajustamento, realização – termos psicológicos – tornaram-se objetivos de programas, sonhos e esquemas visando à regulação da conduta humana.

No Brasil, Coimbra (1998) observa que, durante a ditadura civil-militar, o processo de psicologização foi mais intenso. Houve um esvaziamento político no período. As categorias políticas se transformaram em categorias psicológicas e o importante não era o que se fazia, mas o que se sentia. As práticas *psi* durante os anos 70 deram ênfase ao familiarismo, à vida privada em detrimento do público.

Outro exemplo do processo de psicologização no país, agora na educação, é a patologização do fracasso escolar observada nas escolas nesse período. Os trabalhos da psicóloga Maria Helena de Souza Patto (PATTO, 1973 e 1990) criticaram duramente essa abordagem e são referências importantes ainda hoje para pensarmos as relações da Psicologia com a Educação.

Além das novas autoridades – psicólogos, psicoterapeutas e consultores clínicos, educacionais e industriais – que são produzidos pela própria Psicologia, constituem-se novos problemas e objetos sobre os quais as autoridades sociais passam a ter legitimidade para exercer sua influência. Rose (2011, p.94) salienta a emergência da *normalidade* e do *risco* como conceitos diagnosticados e gerenciados em nome da segurança social. A Psicologia vai embasar sistemas de autoridade já constituídos – do gerente na fábrica, do comandante do exército, do

enfermeiro do hospital e do professor na escola. A autoridade torna-se ética porque é agora exercida à luz de um conhecimento sobre aqueles que são por ela submetidos. E se transforma porque além de controlar, comandar, aprimora a capacidade dos indivíduos de exercer autoridade sobre si mesmos.

Rose (2011, p. 95), inspirado em Foucault, aborda as transformações da subjetividade dentro do domínio da ética. Seu trabalho diferencia-se, tanto dos estudos que tentam relacionar os deslocamentos da subjetividade às transformações dos arranjos políticos e sociais e dos códigos de conduta como, por exemplo, os de Norbert Elias (ELIAS *apud* ROSE, 2011, p. 95), como dos autores que focam no estudo das práticas linguísticas e representacionais, sem abordar a dimensão interna da vida humana (HARRÉ *apud* ROSE, 2011, 0. 95). Nesta perspectiva, Rose observa que nos últimos cinquenta anos, a Psicologia tem inspirado e transformado as formas pelas quais as pessoas são encorajadas e incitadas a tornarem-se seres éticos, quer dizer, indivíduos que definem e regulam suas vidas de acordo com um código moral. As normas e concepções de subjetividade no entanto são pluralistas: sujeito criativo, sujeito motivado, sujeito psicodinâmico, sujeito social, sujeito cognitivo. Servem para interferir na conduta dos outros e na relação que temos conosco – para falarmos, julgarmos e darmos sentido às nossas ações e modos de ver a vida.

Em resumo, a *techne* da Psicologia – habilidade, arte, prática, conjunto de dispositivos – se dá principalmente nas três dimensões descritas acima: na transformação de racionalidades e nos programas de governo; na transformação da legitimidade da autoridade, e na transformação da ética.

CAPÍTULO 5. E O CURRÍCULO? E A SALA DE AULA?

Após termos estudado as técnicas e/ou os dispositivos de governo nas democracias liberais, o papel dos saberes *psi* no regime do *self* e as transformações das práticas de si daí decorrentes, consideramos importante ter uma visão da produção teórica e dos debates no campo propriamente do currículo para podermos discutir a prática em sala de aula.

5.1. Como vem sendo feita a discussão sobre currículo? As teorias críticas e pós-críticas

Escolhemos os autores, Silva (2002), que é influenciado pelos estudos de Foucault, Moreira (1990), Saviani (2006) e Corazza (2001) para a tarefa de discutir o currículo. As teorias de currículo coincidem com as teorias educacionais e, ao mesmo tempo, que estaremos tratando delas, estaremos vendo outras versões de um ponto ou outro do histórico da educação.

Lembrando da advertência de que as classificações facilitam nosso entendimento, mas, podem obscurecer diferenças significativas entre as teorias que compõem cada grupo, falaremos das divisões que fazem os autores citados. Saviani (2006) divide as teorias da educação em não-críticas (a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista), crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE), teoria da escola dualista) e críticas, chamada também de histórico-críticas (vertente defendida pelo próprio autor) Não explicaremos cada uma delas a princípio, mas todas serão tratadas durante a apresentação dos textos dos autores escolhidos.

Segundo Silva (2002) o campo da teoria curricular passa por uma fase de relativa estagnação dentro do campo da chamada esquerda. Dois períodos foram especialmente profícuos para as teorias desse campo. Nos anos sessenta, teve início uma fase extraordinária

de teorização curricular com base na Sociologia marxista – teorias críticas. E no final dos anos oitenta vieram as teorias pós-críticas com a influência dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo.

Corazza (2001) nos fala dos pós-curriculistas, que entendem que é hora de negar o conceito de currículo, suspender todas as condutas que vêm sendo reunidas sob o nome currículo, acabar com a distinção currículo oficial e alternativo. A autora considera que não conseguimos experienciar mais a Educação e a Pedagogia do mesmo jeito que antes. Somos seres híbridos, que possuem em seus pensares, fazeres e dizeres, uma porção de currículo oficial e uma porção de currículo alternativo. E defende que a hora seria de criar, de inventar.

Ainda que a concepção pós-curriculista nos inspire a pensar nas novas possibilidades, vamos dar uma olhada no que já foi feito. O campo do currículo teve início com o livro de Bobbitt “The curriculum” de 1918. Para responder às reivindicações nos Estados Unidos por uma educação de massa, o autor propunha que a escola funcionasse como qualquer outra empresa comercial ou industrial. A escola deveria funcionar, para Bobbitt, de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor (tecnicismo).

Antes de Bobbitt, em 1902, John Dewey tinha escrito *The child and the curriculum*, mas a influência de Bobbitt foi muito maior na formação do campo de estudos sobre o currículo, provavelmente por permitir à educação tornar-se científica. Dewey entendia que a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas um local de vivência e prática direta de princípios democráticos (pedagogia nova).

Com Ralph Tyler, o modelo de currículo de Bobbitt consolidou-se, influenciando diversos países, inclusive o Brasil. Tyler divide a organização e o desenvolvimento do currículo em quatro questões básicas: Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos

ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? Hoje na FAETEC, na solicitação anual para entregarmos os programas, já não são pedidos os objetivos, que até recentemente eram solicitados, e sim as competências a serem desenvolvidas.

Tyler defende que os objetivos deveriam ser claramente definidos. A tendência a formulá-los como comportamentos a serem atingidos foi se radicalizando nos anos 60 com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação estadunidense (SILVA, 2009, P. 27). O autor identifica três fontes onde buscar os objetivos da educação: estudos sobre os próprios aprendizes, estudos sobre a vida contemporânea fora da educação, sugestões de especialistas das diferentes disciplinas. Em função das inúmeras sugestões dos especialistas, Tyler submete essas indicações ao filtro da Filosofia social e educacional e da Psicologia da aprendizagem. Aqui podemos observar como a Psicologia vai se associando à educação.

Os anos 60 registram a eclosão de diversos movimentos sociais em todo o mundo, como a contracultura, os protestos estudantis na França e em vários países, a continuação da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, o movimento negro, os protestos contra a guerra no Vietnã, o movimento feminista, as lutas contra as ditaduras no Brasil e em outros países da América do Sul e a luta pela independência de colônias europeias. O campo do currículo sofreu então novos questionamentos.

Nos Estados Unidos, surgiu o movimento de reconceptualização, na Inglaterra, a nova Sociologia da educação, no Brasil, a obra de Paulo Freire e na França, os trabalhos de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. As teorias críticas do currículo questionaram os arranjos educacionais existentes, as formas dominantes de conhecimento, desconfiaram do status quo, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais. A questão deixou de ser como fazer o currículo (técnica), mas compreender o que o currículo faz (conceitual).

Dos franceses, destacamos Althusser, Bourdieu e Passeron. Althusser (*Apud SILVA, 2009, p. 32*) faz uma conexão entre educação e ideologia que será fundamental para a teorização

crítica da educação e de currículo baseada na análise marxista de sociedade. Para o autor, a sociedade capitalista para se manter depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. A manutenção do *status quo* é garantida pela repressão (polícia, poder judiciário) e/ou pela ideologia (religião, mídia, escola, família). A ideologia – crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais capitalistas como boas e desejáveis – é transmitida pelas matérias aprendidas na escola, instituição que se constitui num aparelho ideológico central, uma vez que ela atinge toda a população por um período prolongado de tempo. Baudet e Establet vão desenvolver a tese altusseriana.

Já os sociólogos franceses Bourdieu e Passeron (*Apud SILVA, 2009, p.33*) vão dizer que a dinâmica de reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural, quer dizer, é através da reprodução da cultura dominante que se garante a reprodução geral da sociedade. É a valorização dos gostos, dos hábitos, dos modos de agir da classe dominante que vai constituir o capital cultural, que, por sua vez, vai produzir diferenças entre os alunos. Os autores explicam que esse processo de dominação cultural se dá tanto pela imposição da cultura dominante como pela naturalização ou ocultação desse processo – o que constitui a sua dupla violência. E, o que é mais interessante nessa teoria, a escola não atua só pela inculcação da cultura dominante, mas, também, por um mecanismo de exclusão: os alunos que não têm o código da cultura dominante não têm sucesso na escola.

Nos Estados Unidos, a crítica ao currículo tradicional teve origem no próprio campo da educação e buscou referências na Sociologia crítica e da Filosofia marxista. Esse movimento dividiu-se entre os estudos baseados nas análises marxistas (como as de Gramsci e da Escola de Frankfurt) e os que se inspiravam nas estratégias interpretativas de investigação (como a fenomenologia e a hermenêutica). O movimento de reconceptualização pretendia reunir ambas as vertentes, mas esse título acabou ficando restrito às concepções fenomenológicas,

hermenêuticas e autobiográficas do currículo. A ênfase era na experiência, nos significados subjetivos e intersubjetivos. Para esse movimento, as disciplinas eram concebidas em torno de conceitos científicos, quer dizer, no mundo de segunda mão, e não no mundo de primeira ordem das experiências diretas. A análise fenomenológica tem sido combinada com a hermenêutica e a autobiografia. A hermenêutica destaca a múltipla possibilidade de interpretação dos textos, já o método autobiográfico permite focalizar o concreto, o singular, o histórico na nossa vida.

A crítica neomarxista do americano Michael Apple (SILVA, 2009, p. 45), com base nos elementos centrais da crítica marxista, preocupa-se em não fazer um vínculo mecânico entre produção e educação. O campo cultural tem a sua própria dinâmica, há uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, não há só imposição e domínio, mas também resistência e oposição. A análise de Apple procura incluir as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social. Sua crítica politizou a teorização sobre currículo ao perguntar sobre qual conhecimento é privilegiado e que grupos são privilegiados na elaboração curricular.

No Brasil, Paulo Freire (SILVA, 2009, p. 58), principalmente em “Pedagogia do Oprimido”, contribuiu para a teorização sobre currículo. Sua proposta é baseada na dialética hegeliana das relações entre senhor e escravo, ampliada e modificada pela leitura do “primeiro Marx”, do marxismo humanista de Erich Fromm, da fenomenologia existencialista e cristã e de críticos do processo de dominação colonial (Memmi e Fanon). Seu foco não é fazer uma crítica à escola tradicional, mas sim desenvolver a educação de adultos em países subordinados na ordem mundial. A crítica do autor em relação ao currículo tradicional está sintetizada no conceito de “educação bancária”. Freire propõe a educação problematizadora, em que o sujeito é ativo no ato de conhecimento. O ato pedagógico é um ato dialógico, no qual educando e educador criam um conhecimento do mundo. O conteúdo programático deve ser feito em

conjunto. Em sua obra, o conceito de cultura como resultado do trabalho humano é fundamental, antecipando de certa maneira a perspectiva dos Estudos Culturais.

Silva (2009, p. 62-63) faz referência à pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos de Saviani. O autor questiona a inclusão da concepção de Saviani no rol das teorias críticas ou das teorias pós-críticas, uma vez que as teorias críticas enfatizam o caráter ideológico do conhecimento tanto geral como escolar, e as pós-críticas, como as pós-estruturalistas salientam o nexo entre poder e saber. Trataremos, mais detalhadamente, da pedagogia crítico-social dos conteúdos de Saviani, do que Silva o fez no trabalho analisado, porque a discussão sobre a Escola Nova, que Saviani traz, vai ajudar-nos a acompanhar o debate sobre currículo no Brasil, que abordaremos a seguir no próximo tópico.

Saviani defende que a tarefa revolucionária da escola seria garantir, por meio da transmissão dos conteúdos acumulados pela sociedade, a igualdade real dos alunos, o que, no entender de Silva, não distinguiria a sua concepção da pedagogia tradicional. Saviani (2006, p. 40-43) propôs a pedagogia histórico-crítica com base na reflexão sobre os efeitos da Escola Nova. Ao dar ênfase à atividade do aluno e aos métodos, a Escola Nova acabou deixando de lado a ênfase na transmissão dos conteúdos. Saviani chamou sua proposta de crítica em oposição à pedagogia tradicional e à nova, por considerá-las ingênuas, uma vez que não viam a educação como dependente das condições históricas e sociais.

Na Inglaterra, a crítica não se dirigia ao currículo tradicional, mas à “antiga Sociologia” e, por isso, a teorização de Michael Young e outros autores ficou conhecida como a “Nova Sociologia da Educação” (NSE). A velha Sociologia foi chamada de aritmética por se concentrar em analisar as variáveis de entrada na escola (classe social, renda, situação familiar) e as variáveis de saída (resultados de testes escolares, sucesso ou fracasso escolar). A NSE problematizava o papel do próprio currículo na produção das desigualdades. A questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre organização do conhecimento e a

distribuição do poder. Outros autores adotaram uma postura mais fenomenológica e se preocuparam com a forma que o currículo é construído na interação entre professor e aluno na sala de aula.

Silva (2009, p.77) destaca a expressão “currículo oculto” utilizada primeiramente pela análise sociológica funcionalista para se referir às características da sala de aula e da situação de ensino, que ensinavam, por exemplo, as relações de autoridade e os padrões de recompensa e castigo. Todas as concepções críticas de certa forma trataram do currículo oculto, e a diferença com o uso funcionalista (tradicional) do termo é que os teóricos críticos veem esses aspectos ocultos como forma de passar valores como conformismo, obediência, os quais perpetuam as relações sociais capitalistas. Neste sentido, tornar-se consciente do currículo oculto é uma maneira de desarmá-lo. Silva observa dois motivos para o desgaste do conceito de currículo oculto: o fato de a análise pós-estruturalista enfatizar mais a “visibilidade” do texto e do discurso do que a “invisibilidade” das relações sociais, e a ascensão do neoliberalismo, onde são afirmados os valores capitalistas explicitamente.

No segundo período de expressiva teorização curricular, o debate aparece sob a forma do multiculturalismo (SILVA, 2009, p.85). As mulheres, os negros, os homossexuais começaram a criticar o currículo universitário tradicional, no qual viam privilegiada a cultura europeia, branca, masculina e heterossexual. Há vertentes diferentes sobre o multiculturalismo. A perspectiva humanista ou liberal, em nome de uma humanidade comum, defende o respeito e a tolerância entre as diferentes culturas. Já a perspectiva mais crítica entende que a própria humanidade não é dada, é construída nas relações de poder que presidem sua produção.

Os movimentos feministas foram muito importantes para questionar a divisão injusta dos recursos materiais e simbólicos entre os homens e as mulheres na sociedade patriarcal (SILVA, 2009, p. 91). Para Silva (2009, p. 94), a perspectiva feminista implicou numa verdadeira reviravolta epistemológica. O questionamento feminista começou na educação pela crítica ao

acesso limitado da mulher aos níveis mais altos da escolarização e, posteriormente, incluiu o fato das disciplinas e carreiras estarem baseadas em estereótipos interiorizados que favorecem os homens. Algumas análises feministas defendem que o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento. Nessa linha, o currículo oficial valoriza a racionalidade, a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Em contrapartida, não são valorizados o pensamento divergente, as artes, a estética, a cooperação, características ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. Outras perspectivas feministas criticam a ênfase dessas características como supostamente femininas e entendem que essa visão reforça os estereótipos que atribuem às mulheres papéis considerados inferiores.

Os temas da raça e da etnia revelam o profundo vínculo entre conhecimento, identidade e poder. As visões pós-críticas entendem que raça e etnia não são constructos culturais fixos e definitivamente estabelecidos. O termo raça surgiu ligado às relações de poder que opuseram os homens brancos às populações dos países por eles colonizados. Inclusive os estudos de genética recentes demonstraram que não existe nenhum conjunto de critérios físicos e biológicos que valide a divisão da humanidade em raças. Na educação, os movimentos negros questionaram os estereótipos associados à cor nos livros didáticos, nos rituais escolares, nas datas festivas e comemorativas, mostrando como o currículo é um texto racial, que conserva as marcas da herança colonial. No Brasil, as leis federais 10.639/03 e 11.045/08, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis de ensino são fruto desse movimento.

O conceito de gênero foi criado para sublinhar o fato de que as identidades masculina e feminina são uma produção sociohistórica e nem a biologia poderia ser subtraída do jogo de significação. A teoria queer (SILVA, 2009, p. 105), surgida nos Estados Unidos e Inglaterra, veio para radicalizar o questionamento sobre as identidades sexuais. O movimento adotou o

nome queer, que em inglês é um nome pejorativo para se referir à homossexualidade, mas também significa estranho, esquisito. Pensar queer significa problematizar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A *pedagogia queer* não quer apenas incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade, ela quer questionar o que é certo e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal ou anormal. Para Silva (2009, p. 109), um currículo queer quer forçar os limites das epistemes dominantes, quer se aventurar a explorar o que ainda não foi construído.

A crítica pós-modernista não aparece numa teoria coerente e unificada e sim num conjunto de perspectivas, que abrangem uma diversidade de campos. Questiona o pensamento social e político da Modernidade, construído a partir do Renascimento e do Iluminismo. As noções de razão, de racionalidade, de sujeito autônomo, de cidadão são criticadas. Esse pensamento tem uma desconfiança profunda das pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno. As grandes narrativas modernas seriam expressão da vontade de domínio e de controle dos modernos. Em nome da razão e do progresso, foram instituídos sistemas brutais e cruéis de exploração e opressão. O pós-modernismo considera que o homem não é o centro da ação social, ele não pensa, é pensado, não fala, é falado, não produz, é produzido pelas estruturas, pelas instituições e pelo discurso. O movimento se confunde com a própria cena contemporânea de mistura de gêneros, fragmentação, hibridismo, colagem. Em termos do currículo, desconfia dos ideais libertadores e emancipadores das teorias críticas.

Embora partilhem certos elementos, o pós-estruturalismo não pertence ao mesmo campo epistemológico do pós-modernismo. Enquanto o pós-modernismo define-se em função de uma mudança de época, o pós-estruturalismo refere-se a um gênero de teorização social. Os principais autores são Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari. Suas análises rejeitam a dialética hegeliana e marxista. O pós-estruturalismo dá continuidade e amplia a ênfase na linguagem, como Foucault com a noção de “discurso” e Derrida com a noção de “texto”. No pós-

estruturalismo, a fixidez do processo de significação se torna mais fluida e indeterminada. O conceito de diferença se radicaliza e torna-se central para esses autores. A crítica feita pelo estruturalismo ao sujeito do humanismo e da Filosofia da consciência também se radicaliza: o indivíduo é produto, é efeito do poder. A análise derridiana do processo de significação combinada à análise foucaultiana das conexões entre poder e saber vão afirmar a significação como instável e dependente das relações de poder. O que vai implicar no questionamento do conceito de verdade, o currículo deveria tratar do processo de constituição das verdades.

Há também o movimento pós-colonialista, que evidencia as marcas da colonização econômica e cultural, iniciada com a expansão imperial no século XV, nas relações de poder entre as diferentes nações (SILVA, 2009, p. 125). O movimento surgiu com as lutas das nações colonizadas por independência entre o fim da Segunda Guerra Mundial e os anos 60. Fraz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, Homi Bhabha, Edward Said são os autores mais representativos desse movimento. A teoria e a análise literárias, especialmente forte nessa teoria, consideram as narrativas imperiais como parte do processo de submissão dos povos colonizados. E é o cânone ocidental, centrado nas “grandes” obras literárias e artísticas, que é criticado no currículo tradicional. Reivindica-se a inclusão das formas culturais e sociais marginalizadas pela identidade europeia dominante. É importante observar que a crítica pós-colonial vê os espaços coloniais ou pós-coloniais como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada são profundamente modificadas. O hibridismo carregaria então tanto as marcas do poder como as da resistência. Podemos observar esse hibridismo na análise de Moreira (1990) sobre as tendências observadas na história do currículo no Brasil, como veremos mais adiante.

Os Estudos Culturais, iniciados na Inglaterra unindo os campos de Sociologia e de Estudos Literários, expandiram-se por vários países. Há vertentes marxistas e outras pós-estruturalistas. São feitas pesquisas etnográficas, principalmente nos estudos sobre subculturas urbanas; e

análise de textos, aqui entendidos de forma ampla, como os programas de televisão por exemplo. Os Estudos Culturais conceituam cultura (WILLIAMS *apud* SILVA, 2009, p. 131), como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social e, também, como um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais lutam por impor seus significados à sociedade. Em um currículo baseado nos Estudos Culturais não haveria separação entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas. Ambos os conhecimentos estariam envolvidos numa economia de afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social.

5.2. O debate sobre currículo no Brasil. Da década de 20 à discussão da Base Curricular Mínima

Após levantarmos as ideias dos teóricos críticos e pós-críticos, optamos por conhecer o campo de currículo no país, seguindo a orientação de Moreira (1990), professor e pesquisador da área, porque sua análise conjuga o histórico de mudanças curriculares no Brasil com as transformações sociais ocorridas no país e no âmbito internacional, retomando e complementando em alguns pontos a história do ensino técnico abordada no capítulo 2.

Segundo Moreira (1990, p. 70), as reformas educacionais da década de 1920 ocorridas na Bahia, em Minas Gerais e no antigo Distrito Federal representaram o primeiro esforço de sistematização do processo curricular no Brasil, que juntamente com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em 1938 e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (Pabace) em 1956 constituíram o campo do currículo no país (MOREIRA, 1990).

Com base nas ideias dos autores americanos associados ao pragmatismo (Dewey e Kilpatrick) e às teorias elaboradas por diversos autores europeus (Claparede, Decroly e

Montessori), os pioneiros da Escola Nova, que promoveram as reformas estaduais dos anos 20, buscaram superar a antiga tradição pedagógica jesuítica e a tradição enciclopédica, esta última originada da influência francesa na educação brasileira. Até então, os currículos se caracterizavam por uma ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas, pelo enciclopedismo e pela divisão entre trabalho manual e intelectual (FIGUEIREDO *apud* MOREIRA, 1990, p.72).

Moreira (1990, p. 72) explica que, após a Primeira Guerra Mundial e com o início da industrialização do país, o caráter elitista do ensino e do currículo é questionado. A burguesia industrial emergente viu na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político e derrotar as oligarquias rurais. Diversas campanhas foram feitas em prol da alfabetização da população (85% da população era composta por analfabetos). Assim como em outros países, o movimento de democratização da escola acompanha o questionamento do currículo tradicional.

É nesse contexto, que as teorias progressivistas formuladas por pensadores americanos e europeus interessaram os educadores e teóricos brasileiros e constituíram o movimento chamado de Escola Nova ou tendência liberal renovada. Destacamos das inúmeras ideias da Escola Nova a conjugação da preocupação com os aspectos técnicos ao interesse pelas questões sociais. Pela primeira vez, as disciplinas escolares passaram a ter como objetivo capacitar para a vida em sociedade, ou seja, adquiriram um caráter instrumental. O objetivo era não só o crescimento intelectual do aluno, mas também seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico (MOREIRA, 1990, p. 74).

Conforme Nagle¹⁴ (*Apud* MOREIRA, 1990, p. 73), a influência das ideias progressistas escolanovistas pode ser associada à emergência das ideias liberais no país. Para esse autor, o

¹⁴ Convém citar Kulesza (2002), que põe em questão essa ideia de Nagle. Seu argumento é de que as ideias liberais no Brasil são anteriores ao período da Escola Nova. De qualquer forma, no tocante a este trabalho, interessa-nos entender que a Escola Nova está relacionada às ideias liberais.

escolanovismo representou o liberalismo no campo da educação. É que o liberalismo, além de propor o mercado livre e menor interferência do Estado, estabeleceu a doutrina do não constrangimento nas outras esferas da vida social, como, por exemplo, a luta contra a escravidão. Além das ideias liberais, houve nos anos 20 a difusão de ideias anarquistas, socialistas e comunistas¹⁵.

Nos anos 30, os escalonovistas disputam com os educadores católicos o debate que se reflete na Reforma Francisco Campos de 1931 e na Constituição de 1934. Dentre as medidas da Reforma Francisco Campos, estava a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário e comercial. Durante o período da ditadura do Estado Novo constituído em 1937, a influência dos escalonovistas diminuiu e foi dada ênfase ao ensino profissional. Moreira salienta que, na reforma Capanema dos anos 40, foram prescritos currículos enciclopédicos para todos os níveis do sistema educacional (Moreira, 1990, p. 82).

¹⁵ Moreira (1990, p. 70) esclarece que os pioneiros não formavam um grupo homogêneo, tendo alguns uma postura liberal conservadora e outros mais críticos socialmente.

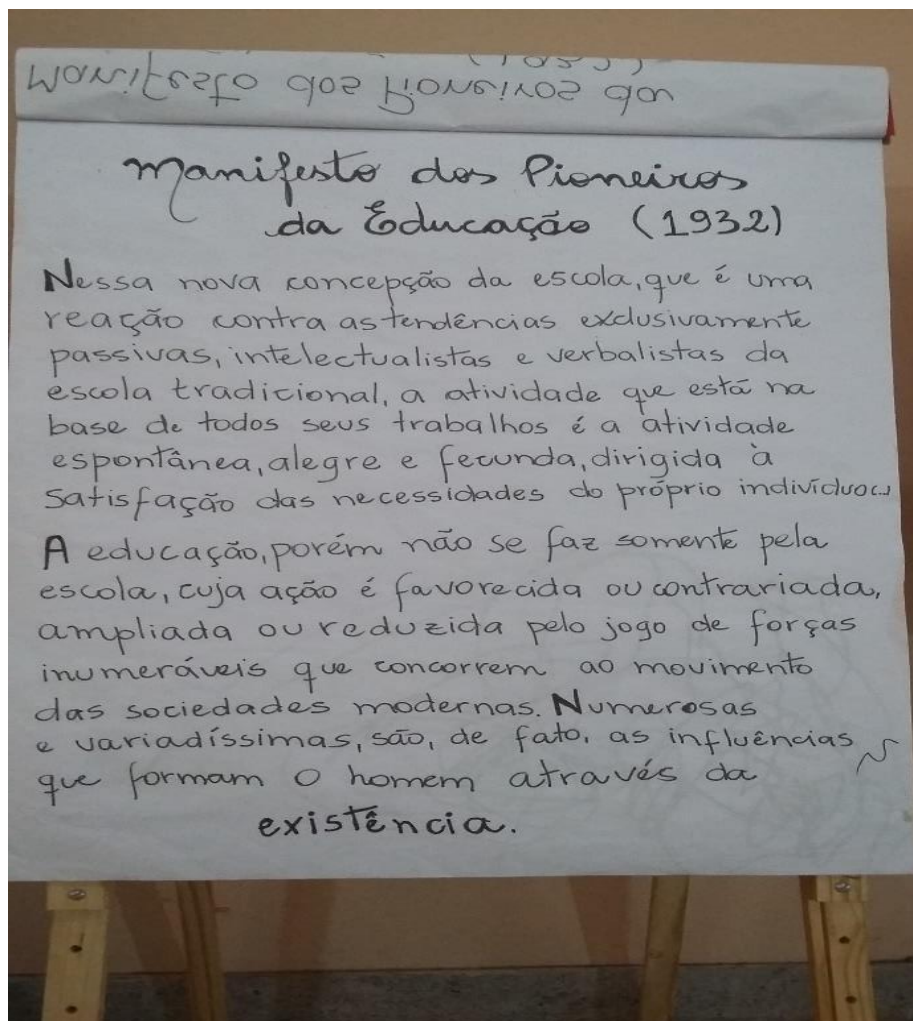


Figura 1. Foto do cartaz sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação, exposto na entrada do ISERJ em 2015 na Semana da Educação, atividade do Ensino Superior do ISERJ, justamente no momento da pesquisa sobre a teorização curricular e a Escola Nova.

Voltamos, portanto, ao currículo tradicional. No nosso entender é desconcertante a observação acima de Moreira (1990, p.82) sobre os currículos enciclopédicos, uma vez que nesta proposta, além do ensino secundário, foram criados o ensino industrial, comercial e agrícola. Teria sido interessante verificar se essa informação abrange o ensino profissional. A nossa hipótese é de que sim, uma vez que as modalidades de ensino profissional eram divididas em dois ciclos. Provavelmente no primeiro ciclo sim, a dúvida seria quanto ao segundo ciclo.

No entender de Moreira (1990, p.87), nas publicações do INEP, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos centros regionais (todos subordinados ao INEP),

observa-se uma teoria curricular inconsistente, em que ideias das tendências tecnicista e progressivista são combinadas com elementos da tradição católica. No Pabace, é significativa a influência do tecnicismo americano.

De 1960 a 1964, num período de debates políticos e educacionais intensos, são criados os centros de cultura popular, e é organizado o movimento de educação de base. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024) é de 1961, apesar de a expressão “diretrizes e bases” aparecer desde 1946.

Com o golpe militar de 1964, os enfoques críticos desapareceram de cena e o tecnicismo prevaleceu no pensamento educacional brasileiro. A influência americana no país aumentou. Foram feitos diversos acordos de assistência educacional às universidades brasileiras, como os do MEC-Usaid e outros com agências e organizações internacionais. Moreira observa, no entanto, que no período de 60 a 70, o discurso no campo do currículo não foi puramente tecnicista, apesar da preocupação com o ensino profissional no nível secundário e com a eficácia e eficiência do sistema. Houve uma grande influência de autores como Tyler, Taba e outros, cujas teorias continham muitos princípios progressivistas.

De 1979 a 1987, havia uma forte preocupação com os elevados índices de evasão e repetência dos alunos dos setores populares na escola de primeiro grau. Com o fim da censura, a produção de uma literatura educacional crítica foi incrementada. Já citamos no tópico *A Psicologia e a ética do self* os trabalhos da psicóloga Maria Helena de Souza Patto (1973 e 1990) sobre a produção e a patologização do fracasso escolar, evasão e repetência. Ocorreram, também nesse período, as chamadas reformas dos anos 80 como as de Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro, de Neidson Rodrigues em Minas Gerais e de Guiomar Namó de Mello na cidade de São Paulo. As conferências brasileiras de educação começaram a ocorrer periodicamente.

A partir da segunda metade dos anos 90, o MEC pela primeira vez passou a elaborar referenciais que incluíram o detalhamento de conteúdos curriculares para todo o ensino básico. O processo de elaboração desses referenciais ou parâmetros curriculares nacionais recebeu críticas da comunidade acadêmica, pelo fato da discussão não ter sido ampliada para a sociedade. Foram elaborados parâmetros curriculares para todos os níveis de ensino, inclusive para o ensino técnico. Posteriormente, como já citamos acima, foi incluído o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis de ensino (Leis 10.639/03 e 11.045/08).

Em 2012, a Secretaria Estadual da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) disponibilizou o currículo mínimo para todas as disciplinas do Ensino Médio e do curso Normal, após organizar grupos de trabalho e receber sugestões encaminhadas pela internet. No âmbito da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), esse processo não ocorreu centralizadamente.

Em 2014/15, o governo federal propôs uma discussão sobre a Base Comum Nacional Curricular, inclusive com chamada pública de participação através da mídia televisiva. De uma proposta básica, as escolas reuniram seus professores, debateram e encaminharam sugestões ao MEC. Observamos que o trabalho anterior realizado na SEEDUC não estava integrado à proposta apresentada pelo governo federal, o que, no nosso entender, impede o acúmulo e aprofundamento do processo de discussão. A pedagoga Louzada¹⁶ (2016), após acompanhar por uma década o desenvolvimento de bases curriculares em países como Austrália, Finlândia, Estados Unidos, Portugal, Chile, Cuba e Canadá, critica o método de discussão ora em curso. Para a pedagoga, elaborar um currículo nacional é um processo lento. A Austrália, que começou

¹⁶ Entrevista com Paula Louzada disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/paula-louzano-fala-modelos-curriculares-brasil-mundo-820400.shtml>

a elaborar seu currículo em abril de 2008 com o debate sobre os conteúdos de língua e matemática, ainda não concluiu o debate sobre as demais disciplinas.

No momento atual, em meio à grave crise financeira do estado do Rio de Janeiro, teve início em 21.03.2016 o movimento de ocupação das escolas, após a deflagração da greve dos professores em 02.03.2016. Dentre as diversas reivindicações estão a melhora na infraestrutura, na merenda, a regularização dos contratos de terceirizados, eleições universais para diretores, projeto político pedagógico pactuado com a comunidade escolar e até aulas mais interessantes. Nas ocupações, oficinas sobre sexualidade, racismo, movimentos sociais, aulas de dança, técnicas audiovisuais e aulas preparatórias para o ENEM/UERJ interessaram os alunos. As ocupações no Rio e em outros estados do país trazem, portanto, para o centro das discussões a educação pública; a escola e sua gestão; o currículo e o modelo de ensino; além da participação política da juventude.

As ocupações das escolas nos remetem não só às questões do currículo, mas à crise da escola, que não podemos ignorar. Para Sibilía (2012), esta crise está relacionada, dentre outros fatores, às transformações operadas pela cultura audiovisual, pela televisão, pela internet e, mais recentemente, pelos aparelhos móveis de comunicação e informação (celulares, laptops, tablets). O dispositivo disciplinar que permitiu a formação das instituições de sequestro como as prisões, os hospitais e as escolas, não mais consegue atingir os corpos e subjetividades das crianças e jovens, que agora estão melhor acoplados aos aparelhos móveis em vez de às escolas. Os fluxos de informação/comunicação não se restringem mais à escola e parecem, inclusive, estarem rompendo as suas paredes.

5.3. A inserção da Psicologia nas escolas técnicas da FAETEC

Além da questão do conteúdo das aulas, interessamo-nos por pesquisar sobre a entrada da disciplina de Psicologia das Relações Humanas no ensino técnico. Na FAETEC, a disciplina está presente em todos os cursos de ensino técnico, mas observamos nos editais dos últimos concursos para a rede técnica federal e para redes técnicas estaduais de outros estados, que a inclusão da disciplina de Psicologia é muito menor do que na rede técnica estadual do Rio de Janeiro (FAETEC). Essas informações geram conseqüentemente a necessidade de novas pesquisas em relação às grades curriculares de cursos oferecidos em outras redes estaduais que podem ter suas especificidades e a Psicologia estar presente com outros nomes ou dentro de outra disciplina, como, por exemplo, no curso de Edificações da própria FAETEC, em que a disciplina aparece com o nome de Fundamentos Empresariais II.

A pesquisa inicial indicou a necessidade de buscarmos as racionalidades e o contexto do período em que foi definida a grade curricular dos cursos da FAETEC e a entrada da disciplina de Psicologia das Relações Humanas nos cursos técnicos. Em contato com o Centro de Memória dessa instituição, nos foi relatada a impossibilidade de consulta aos documentos e atas de criação da FAETEC. Os mesmos não estão disponíveis por não terem sido localizados para constituir o acervo do Centro de Memória.

Como levantamos a informação de que a maioria das escolas que hoje fazem parte da FAETEC já existiam, conseguimos na Direção¹⁷, a indicação de duas escolas que estariam muito bem organizadas, com pastas de grades curriculares do período anterior à transferência para a FAETEC. Na Escola Estadual Ferreira Viana, localizamos vários estudos de adaptação das matrizes curriculares com datas de 1996, 1997 e 1998, que nos levam a crer que a disciplina

¹⁷ Obtivemos essa informação com a professora Márcia Farinazzio na Direção da FAETEC em Quintino, conforme indicação do professor Luiz Sérgio da direção da unidade Iserj da FAETEC.

de Psicologia das Relações Humanas foi incluída na grade curricular dos cursos técnicos no âmbito do projeto de constituição da FAETEC, esclarecendo parte das nossas perguntas. Desde essa data, conforme podemos verificar, a disciplina faz parte do grupo de disciplinas técnicas, as quais compõem com as disciplinas de formação geral as matrizes curriculares dos cursos técnicos da FAETEC¹⁸.

Podemos conjecturar que a inserção da disciplina de Psicologia na FAETEC deveu-se ao processo de psicologização do cotidiano e das práticas sociais (ROSE, 2011; COIMBRA, 1998; PATTO, 1973 e 1990), o que inclui a importância que foi adquirindo o papel dos técnicos de Psicologia na área empresarial, processo descrito nesta pesquisa no tópico *Psicologia e a ética do self*. Essa hipótese seria, digamos, a mais plausível. Outra ideia, que surgiu no final desta pesquisa e que, portanto, não pôde ser investigada, é a de que a entrada da Psicologia na FAETEC possa estar relacionada ao projeto do governo de Marcello Alencar de criação da rede, cuja filosofia educacional estava alicerçada no tripé educação, trabalho e ludicidade (PAIVA, 2003). Nesta segunda hipótese, o termo ludicidade é um convite para pensarmos outras possibilidades para o ensino da disciplina.

É interessante pontuar que os professores de Psicologia da unidade ISERJ têm se agregado aos professores de Filosofia e de Sociologia, compondo a mesma equipe, contrariamente ao organograma, uma vez que a Psicologia é uma disciplina do núcleo técnico e não do de formação geral. As disciplinas de Filosofia e de Sociologia passaram a fazer parte da matriz curricular de ensino médio (formação geral) a partir de junho de 2008 (Lei 11.684) e por isso

¹⁸ Em outras redes é comum encontrar a disciplina de Psicologia nos cursos técnicos específicos como os de Administração e Enfermagem, mas não é geral a inclusão da disciplina em todos os cursos técnicos como acontece na rede FAETEC.

fazem parte dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. É neste quadro atual que se coloca a questão do papel e da especificidade da Psicologia.

A seguir fotos dos estudos de reformulação das matrizes curriculares dos cursos técnicos de Edificações, Eletrotécnica e Mecânica de 1992, 1996, 1997 e 1998 da Escola Técnica Ferreira Viana (tiradas na Secretaria do Ferreira Viana em 2016).

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL
TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES 96 DIURNO / 98 / 98 / 99

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HOR. SEMANAL			CARGA HOR. ANUAL			CARGA HORARIA TOTAL
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
LINGUA PORTUGUESA	4	3	3	160	120	120	400
LITERATURA BRASILEIRA	2	2	2	80	80	80	240
HISTORIA	2	2	2	80	80	80	240
GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
FISICA	3	2	2	120	80	80	280
QUIMICA	3	2	2	120	80	80	280
BIOLOGIA E PRÓG. SAUDE	2	2	2	80	80	80	240
MATEMATICA	4	4	4	160	160	160	480
LINGUA ESTRANGEIRA	2	2	2	80	80	80	240
FILOSOFIA	2			80			80
SOCIOLOGIA		2			80		80
ED. FISICA	2	2	2	80	80	80	240
ED. ARTISTICA	2			80			80
SUB-TOTAL	30	25	23	1200	1000	920	3120
ORÇAMENTO			2				80
ESTABILIDADE DE CONSTR.			2				80
CALCULO			2				80
INFORMATICA	2			80			80
PSIC. DA REL. HUMANAS	2			80			80
ORG. E NORMAS	2			80			80
CONSTRUÇÃO	2	3	3	80	120	120	320
SOLOS		2	2		80	80	160
TOPOGRAFIA		3			120		120
MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO		3			120		120
MAQ. E EQUIPAMENTOS		2			80		80
DESENHO	2	1	1	80	40	40	160
SUB-TOTAL	10	14	12	400	560	480	1440
ENSINO RELIGIOSO						400	400
ESTAGIO SUPERVISIONADO				10			400
TOTAL GERAL	40	39	45	1600	1560	1800	4960

hora16

mes que entraram na Escola. 98/98

Figura 2. Foto do estudo da matriz curricular do curso técnico de Edificações de 1996 com a inclusão da disciplina Psicologia das Relações Humanas.

1996

Eletrotécnica - Anexo para o curso de Técnico de Eletrotécnica
entram em 1996. por J. S. Leite
Data: 10/11/96 e 20/11/96

1º semestre / 1996		2º semestre / 1996	
1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre
OK Desenho I 80 horas		Desenho II 80 horas	
2121 Física e Fund. Eléct. 2122 Química I - 80 horas		Fisq e Fund. Eléct. nas II - 80 horas	Fisq e Fund. Eléct. nas III - 80
OK Eletrotécnica de I. 80 horas		Eletrotécnica de II 80 horas	Eletrotécnica de 80 horas
<i>AM</i>	Eletrotécnica 80 horas		
Psicologia das Rel. Humanas - 80h P.R.H. (4)	Proteção e Subst. tuição I - 40 horas	Proteção e Subst. tuição II - 40 horas	
18 horas rel	Rede de distribuição são I - 40 horas	Rede de distribuição são II - 40 horas	
	Idráulica 80 horas	Eletrotécnica 30 horas	
	Organiz. e Normas 80 horas		

Indicadas

Figura 3. Foto do estudo da matriz curricular do curso técnico de Eletrotécnica de 1996 com a inclusão da disciplina Psicologia das Relações Humanas.

Escola Técnica Estadual Ferreira Viana
 Ficha Individual do Ano Letivo de 1992
CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES 1ª Série / Noturno
 2º GRAU

Nome do Aluno _____
 Turma _____ Série _____ Data do Nascimento ____/____/____ Naturalidade _____ Residência _____
 Nome do Pai _____
 Nome da Mãe _____
 Nome do Responsável _____
 Endereço do Responsável _____ N.º _____ Apt.º _____
 Bairro _____ Telefones _____

DISCIPLINAS	Abril	Junho	Setembro	Dezembro	Conceito Final	RECUPERAÇÃO	
						Residência	Trabalho
EDUCAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa						
	Literatura						
	Língua Estrangeira						
	História						
	Geografia						
	Filosofia						
	Biologia						
	Programa de Saúde						
	Matemática						
	Física						
	Química						
	Educação Artística						
	Educação Moral e Cívica						
	O. S. F. B.						
Educação Física							
Ensino Religioso							
FORMAÇÃO ESPECIAL	Solos						
	Topografia						
	Desenho 1 (Básico)						
	Desenho 2 (Técnico)						
	Desenho 3 (Projetos)						
	Organização e Normas						
	Material de Construção						
	Máq. e Equipamentos						
	Constr. 1 (Inst. Domic.)						
	Constr. 2 (Tecnol. das Const.)						
Constr. 3 (Cant. de Obras)							
Higiene e Seg. do Trab.							

Vistos _____ Conclusão: _____

(Inst. Domic.) _____
 (Tecnol. das Const.) _____
 (Cant. de Obras) _____
 e Seg. do Trab. _____ Conclusão _____

Figura 4. Foto do estudo da matriz curricular do curso técnico de Edificações de 1992 sem a disciplina Psicologia das Relações Humanas.

DIÁRIO OFICIAL
Poder Executivo

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Oficial

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL
TÉCNICO EM MECÂNICA

1996

40 SEMANAS

	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HOR. SEMANAL			CARGA HOR. ANUAL			CARGA HORARIA TOTAL	
		1º	2º	3º	1º	2º	3º		
FOR- MA- ÇÃO	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3	120	120	120	400	
	LITERATURA BRASILEIRA	2	2	2	60	60	60	240	
	HISTÓRIA	2	2	2	60	60	60	240	
	GEOGRAFIA	2	2	2	60	60	60	240	
	FÍSICA	3	2	2	120	80	80	280	
	QUÍMICA	3	2	2	120	80	80	280	
	BIOLOGIA E PROG. SAÚDE	2	2	2	60	60	60	240	
	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	2	60	60	60	240	
	Filosofia	2			60			60	
GE- RAL	Sociologia		2			80		80	
	ED. FÍSICA	2	2	2	60	60	60	240	
	ED. ARTÍSTICA	2			60			60	
	SUB-TOTAL	30	25	23	1200	1000	920	3120	
	CONHECI- MENTOS CI- ENTÍFICOS E TECNO- LÓGICOS ESPECIFI- COS	INFORMÁTICA		2		60			60
		PSICOLOGIA REL. HUMANAS	2				80		80
		DESENHO 1 - BÁSICO	3			120			120
		DESENHO 2 - MECÂNICO		3			120		120
		DESENHO 3 - PROJETOS			3			120	120
		ELETRICIDADE	2	2		60	60		160
ORG. E NÓRMAS		2			60			60	
MEC. 1 ELEM. E MAQ.			2	1		80	40	120	
MEC. 2 MANUT. TÉCNICA			3			120		120	
MEC. 3 MAQ. HIDRAULICA			1	2		40	80	120	
MEC. 4 RESIST. DE MATERIAIS		1	2		40	60		120	
MEC. 5 TECNOL. MECÂNICA		1	2		40	60		120	
PRODUÇÃO MECÂNICA		2	3	3	60	120	120	320	
SUB-TOTAL		13	20	9	520	800	360	1680	
ENSINO RELIGIOSO							400	400	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO				10	1800	1680	5200		
TOTAL GERAL	43	45	42	1720	1800	1680	5200		

hora23

Daniel

Figura 5. Foto do estudo da matriz curricular do curso técnico de Mecânica de 1996 com a disciplina Psicologia das Relações Humanas.

5.4. Pensar e modelar um modo de estar com os alunos em torno do tema da Psicologia

El trabajo más difícil y el más importante es el que hago en mi mismo!

(Autoria desconhecida)

Como apresentei na introdução desta pesquisa, os desafios da minha prática como professora de Psicologia numa instituição de ensino técnico são instigantes. O que diferencia principalmente essa experiência é o fato de trabalhar atualmente em um período pequeno, frequentar a universidade e ainda ter tempo livre para estudar e pensar sobre essa atividade. Soma-se a isso o gozo de certa autonomia pedagógica conquistada pelos profissionais do ISERJ, que diferentemente de outras instituições, funciona com diversos fóruns de participação – Conselho Diretor Pleno, Conselho Diretor, Conselho-Câmara do Ensino Superior, Conselho-Câmara da Educação Básica, reunião de coordenadores de disciplinas, reunião das equipes por área de disciplinas afins. É importante registrar que, no movimento de ocupação do ISERJ, iniciado em 03.05.2016, os alunos questionaram a gestão democrática da escola e reivindicaram ampliação da base de representação para efetiva participação nesses fóruns.

Durante o curso de mestrado, confesso que o desafio maior da pesquisa foi compartilhar a minha atividade em sala de aula e está claro para mim agora que realizar essa tarefa me coloca em outra situação na busca por interlocução e conhecimento. Passo a descrevê-la a seguir e no tópico posterior trato de outras propostas que atraem a minha atenção.

A minha rotina é a montagem e remontagem das aulas, dos programas anuais, dos planejamentos semestrais. Listas e listas de leituras, filmes e livros. Produção de textos, de arquivos. Busco também conversar com os professores de Psicologia, com os de Filosofia e de Sociologia da minha equipe, com outros profissionais da escola e com os estagiários de Psicologia.

As minhas aulas são em geral em círculo e observo que os alunos gostam e pedem debates. Ano passado, em algumas turmas, assim que eu entrava (às vezes até antes) me perguntavam “Vai ter debate?”. Diversos autores da área da Educação, da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia falam da importância da prática da conversa e do confronto de ideias para o processo de construção de si, para o desenvolvimento do pensamento, para a vinculação com o outro e com os problemas da sociedade, para o aprendizado da convivência com a pluralidade de ideias, para o jogo democrático. Procuro estar atenta aos debates da atualidade para relacionar à disciplina, entendendo que trazer a vida como ela é para a sala de aula é buscar que os alunos se vinculem às questões do mundo atual, tenham mais oportunidades de pensar, colocar suas ideias em xeque e articular os conhecimentos das várias disciplinas, os quais muitas vezes são mantidos separados e guardados em compartimentos mentais.

Uma das primeiras inquietações que tive no início da minha experiência como professora foi sobre avaliação. A engrenagem de produção de notas, as perguntas no início do ano sobre o tipo de avaliação que eu adoto, em vez de interesse no conteúdo, me incomodam. Não tenho feito provas, considero que há um excesso de disciplinas e provas na escola. Peço trabalhos individuais de pesquisa e alguns trabalhos em grupo. Preocupo-me em dar um retorno cuidadoso sobre os trabalhos. Nas minhas anotações, peço que eles se posicionem, que expressem o que pensam. Questiono-os em relação à sua forma de expressão, quer dizer, se estão envolvidos com a tarefa, se expressaram a sua singularidade. Questiono seus preconceitos, pergunto sobre outros aspectos não abordados por eles. Evitando hierarquizar muito os trabalhos, uso principalmente o critério trabalho feito ou não feito para gerar notas, capricho nos comentários e, dessa forma, ficar atenta ao que eles escrevem. Além disso, tenho sempre solicitado a avaliação dos alunos sobre as atividades da disciplina para saber como os alunos estão vendo as aulas. Até agora, percebo muita diferença entre opiniões, quase nenhuma atividade tem unanimidade.

A Psicologia faz parte do núcleo de disciplinas da parte técnica do currículo e, portanto, não é incluída no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Esse exame é muito importante na vida dos alunos e move, de certa maneira, de trás para frente, a sua formação, tudo passa a ter como referência o ENEM. Procuro conhecer o conteúdo da Filosofia e da Sociologia e entender os temas da disciplina de Psicologia como mais uma oportunidade para os alunos na área de Ciências Humanas, contribuindo de forma indireta para o exame. Insiro, por exemplo, as teorias de Psicologia no debate que opõe natureza e cultura (sabendo que essa oposição deve ser questionada) abordado em Filosofia e em Sociologia, que retomo, volta e meia, como quando converso com eles sobre medicamentação.

Este ano, por exemplo, quando falei do behaviorismo (teoria comportamental) e fiz a crítica a esse movimento, contrapondo essa abordagem à teoria humanista e à proposta de uma educação sem punições nem recompensas, associei o tema com a questão da redução ou não da maioria penal, o que foi muito acertado. Os professores de Filosofia e de Sociologia, por terem um programa mais fechado para cumprir, não o fizeram (um dos professores de Filosofia me contou que fez depois com as suas turmas). O próprio grêmio solicitou posteriormente a organização de um debate na escola sobre o tema. Aprendi muito com a pesquisa sobre o assunto e, depois, com o debate. Tratei da doutrina de proteção integral de crianças e jovens que embasa a Constituição e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a peça principal para discutir o argumento de que os jovens de 16 anos já sabem o que fazem. Mas o mais interessante foi perceber que faltava para os alunos um conhecimento chave sobre a importância das relações afetivas e de cuidado na vida das crianças, fazendo com que a minha perspectiva fosse girada em 360°, porque a minha orientação estava sendo construída em outro sentido, quer dizer, sem o tema do desenvolvimento infantil.

Fiz uma enquete antes e pedi um texto depois do debate. Pude constatar uma considerável mudança de opinião. Houve o aumento do posicionamento pelo “não à redução” e também um

aumento da expressão de dúvidas e ponderações do que antes do debate, quando a maioria esmagadora havia se posicionado a favor da redução (havia três opções: sim, não, dúvida).

Em resumo, sempre quando abordo a teoria comportamental, aproveito para discutir a educação, a violência contra crianças e jovens, o adultismo (a falta de respeito dos adultos com crianças e jovens), falar da sociedade de controle, dos regimes totalitários, das distopias ficcionais (1984, O Admirável Mundo Novo), da questão da obediência cega (vídeo “A Experiência de Milgram”), da ideia de abolicionismo penal. E resgato e inscrevo o behaviorismo e a teoria humanista na discussão do método das ciências humanas e das duas tendências da área – naturalista ou positivista e humanista ou hermenêutica, abordada em Filosofia. Levo às vezes uma amiga, professora da escola, que tem um projeto de relações interpessoais na escola para contribuir com o debate.

Ano passado, quando falei de subjetividade, passei o vídeo disponível no Youtube “Criança, a alma do negócio” que associa a questão da subjetividade com o tema da sociedade de consumo. O debate está há anos no Congresso sobre a proibição ou liberação da propaganda infantil. A defesa do projeto que restringe a propaganda infantil foi o mote da criação do vídeo. Levantei com os alunos as propostas e os interesses dos grupos que travam no Congresso essa discussão. Por acaso, foi o tema da redação de 2014. Muitos alunos vieram me cumprimentar e agradecer. Alguns vinham me perguntar como eu sabia e me olhavam tentando perceber se eu estava escondendo alguma coisa. No ano seguinte, volta e meia, um aluno perguntava qual seria o próximo tema da redação do ENEM!

Outra atividade foi a discussão sobre sexualidade: gênero, relações afetivas e sexuais, identidade de gênero, orientação sexual. Aproveitei a repercussão nas redes sociais da pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2014 sobre “Tolerância social à violência contra as mulheres” e introduzi o debate sobre as questões de gênero. Foi um debate que mobilizou demais os alunos. Em relação à orientação sexual, questioneei o uso da expressão

“sair do armário” e a ideia corrente de que os nossos desejos sexuais revelem a nossa verdade, esclarecendo que esse não era o objetivo da abordagem do assunto. Esse bloco de atividades com o tema acima culminou com a solicitação para os alunos fazerem uma fotonovela, que podia ser feita com fotos deles como personagens ou com desenhos. Teve de tudo, a maioria se envolveu com a produção. No final, passei as fotonovelas em todas as turmas envolvidas, atividade que teve grande interesse. Alguns efeitos inesperados surgiram como uma fotonovela em que uma menina escorregava na escola e os amigos iam pedir ajuda de funcionários. Não aparecia ninguém para ajudar, até que a menina virava um esqueleto. Conversando com os alunos para entender a fotonovela inusitada, eles falaram de uma situação que ainda os incomodava, em relação à falta de atenção dos profissionais da escola para a ocorrência de reiteradas cenas de violência de um rapaz contra a sua namorada no ano anterior.

Também tratei de outros desvios da atividade como parte do trabalho – como um grupo que falou de roubo de celular e outro que tratou do que os alunos faziam para se divertir fora da escola. Um grupo de meninas, de uma turma não muito integrada, não quis apresentar seu trabalho em sala, no que foi respeitado. As meninas tiveram medo de sofrer algum processo de estigmatização por terem tratado de questões da homoafetividade usando a personagem feminina da Mônica do cartunista Maurício de Souza. As fotonovelas abordaram diversos tipos de preconceitos como o racial e contra as drogas. Foi, em resumo, uma atividade bem rica. Essa atividade detalhada compôs o relatório do Projeto LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA MEMÓRIA E PRÁTICAS SOCIAIS (LEMPS) da nossa equipe de Filosofia, Psicologia e Sociologia, com recursos da FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), realizado em 2013 a 2015.

Desde o ano passado, tenho falado de subjetividade e singularidade e proposto uma atividade com jornal. Disponibilizo jornais de vários dias e peço para que cada um escolha uma reportagem de seu interesse. Eles fazem resumo e comentário e depois apresentam para a turma.

Observo que são poucas as oportunidades na escola de cada aluno escolher livremente um tema de pesquisa. Esse trabalho tem sido bem avaliado pelos alunos.

Antes de pensar nessa atividade, fiz, em 2011 e 2012, outra proposta, na qual os grupos escolhiam temas polêmicos, numa lista elaborada em conjunto, para pesquisa e apresentação. Desisti da atividade porque, ao propor temas diversos em várias turmas para livre escolha, não havia tempo para fornecer referências para a pesquisa e isso fazia com que, na hora da apresentação em sala, aparecessem algumas ideias muito parciais e preconceituosas sobre os temas. Com essa experiência, tenho preferido escolher um tema com eles, orientar as referências de pesquisa com base em trabalhos melhor fundamentados e de diferentes concepções, para assim propiciar um debate mais amplo, mesmo que eles possam buscar outras referências além das indicadas.

Em relação à teoria humanista, trato das relações interpessoais, abordando a comunicação não-violenta, feedback, inteligência emocional, assédio moral. Neste ano, introduzi o assunto com o vídeo “Não tira o batom vermelho”, no qual a blogueira Jout Jout trata da opressão masculina e de outros desrespeitos. Neste ponto, discuto essas ideias que circulam na mídia e na literatura de autoajuda, mostrando que os conflitos fazem parte da vida e a maneira de lidar com eles faz diferença, ainda que não garanta a não existência de desavenças, de desentendimentos, de antipatias e preferências nas relações. Mostrando que há injunções institucionais, econômicas, há disputas de poder, há limitações na nossa compreensão do outro e há diferença de valores e de cultura. Algumas vezes, as turmas acabam contando diversos casos e inclusive falando das relações da turma. No último ano, soube que uma turma de Administração bem participativa continuou fazendo a “DR” (discutindo a relação) fora da aula, o que, no meu entender, foi bem interessante. Estavam no final do curso e acho que a atividade serviu para o amadurecimento das relações do grupo.

Trato também dos principais conceitos de psicanálise como inconsciente, transferência, mecanismos de defesa, eu, isso e supereu, complexo de Édipo. Falo das críticas feministas em relação à teoria do complexo de Édipo. Ressalto que, nos sistemas anteriores às formações capitalistas, a produção de subjetividade na criança não era inteiramente centrada no funcionamento da família conjugal, que os historiadores mostraram como se foi assistindo a um confinamento da família e a uma circunscrição da infância.

Levo algumas crônicas em que esses termos aparecem citados para discuti-los e para mostrar que são conceitos popularizados. Na escola tem uma réplica da escultura de Moisés de Michaelangelo, que foi objeto de estudo de Freud. Levo os alunos para conhecê-la porque, em geral, não se percebe a estátua na entrada e nem que ela representa Moisés. Peço que os alunos cristãos – muitos são protestantes – falem da história de Moisés e conto para eles a hipótese de Freud sobre essa história, confrontando-os com uma outra versão e, ao mesmo tempo, valorizando o conhecimento dos alunos adquirido fora da escola. Numa mesma atividade, conversamos sobre psicanálise, arte (as questões de Freud sobre o que queria representar Michaelangelo na expressão de Moisés e a possível condensação de significados) e religião (a tese de Freud sobre a origem de Moisés). Na sequência, abordo o tema da loucura e da Reforma Psiquiátrica.

Ao pensar a minha prática, reitero a convicção de buscar que os alunos participem, possam falar e discutir suas ideias sobre os acontecimentos e polêmicas do momento porque a escola deve tratar do mundo e não ficar à parte, limitada ao que já está sistematizado. Outro norte é tratar as teorias psicológicas, filosóficas e sociológicas como versões, como possibilidades e tentativas de nos explicarmos, como ferramentas para vivermos, como nos ensinam Foucault e Deleuze. Tenho aprendido também, o que todo professor experiente sabe, que as atividades não são boas em si, nem sempre funcionam da mesma maneira, depende da turma, depende de diversos fatores.

No início do ano tenho feito uma dinâmica de apresentação. Duplas, escolhidas por mim, sob protesto geral, respondem a um roteiro mínimo de perguntas sobre as férias, sobre o Carnaval, música em comum. Peço que cada um apresente à turma as respostas do outro. Em algumas turmas, peço que a dupla cante a música escolhida. Às vezes dá certo e a turma toda canta uma música ou outra. E, ao final do semestre, faço uma dinâmica de despedida. Às vezes, peço que eles façam uma carta para os alunos que estão entrando no curso técnico ou uma carta de despedida para a turma e exponho os trabalhos no mural da escola (aviso os alunos previamente).

Em geral, passo um filme no início do ano e, assim como os vídeos do Youtube, os filmes acabam sendo lembrados em outras atividades, como o “O grande desafio”, que fala dos debates e do preconceito racial e o “O físico”, que fala do conhecimento e de conflitos religiosos. Os temas das efemérides e/ou o tema da Semana de Cultura anual também contribuem para pensar uma atividade ou outra. Este ano, a minha equipe sugeriu “100 anos da Utopia de Thomas Morus”, o que foi encampado pela escola. Estou pensando em entrar nessa atividade com o estudo do ensino médio integrado, inspirado nas discussões dos socialistas utópicos. A equipe de Filosofia, Psicologia e Sociologia costuma combinar uma visita externa com as turmas a alguma exposição ou filme relacionado ao tema que escolhemos, em geral, no início do ano.

Tem uma vertente, que procuro explorar um pouco, que é a que eu chamaria de Psicologia institucional e educacional. Outra professora de Psicologia do Iserj, com a qual divido as minhas inquietações, trabalha o tema da escola com propriedade, utilizando o referencial da análise institucional no curso de Secretariado, mas que acho que pode interessar aos alunos de todos os cursos. Este ano, dei início às aulas com esse tema. Propus, para introduzir a atividade, o debate sobre a Base Curricular Mínima, com apoio de reportagens de jornal que trataram da polêmica sobre a proposta apresentada pelo governo de currículo mínimo. Usei a técnica do painel integrado, da qual gosto muito, por envolver os alunos e promover a sua integração: na primeira

fase, os grupos são montados com integrantes escolhidos por eles e cada grupo fica responsável por ler e discutir uma reportagem, sendo as reportagens diferentes para cada grupo; e na segunda parte, os grupos são formados com um integrante de cada grupo anterior, cada aluno apresenta a reportagem que leu para os demais integrantes. Essa técnica, que uso em outros momentos, apesar da rejeição inicial, envolve bem os alunos e serve à integração da turma como um todo, que em geral é restrita aos grupos.

Antes das atividades serem paralisadas pela greve, pensava em dar prosseguimento com as contribuições de Vigostski sobre o papel da escola para o desenvolvimento do pensamento abstrato, utilizando dois textos, que já tinha utilizado na minha experiência no curso normal do Colégio Estadual Ignácio do Azevedo do Amaral. Um desses textos é um resumo da pesquisa do Luria com analfabetos que nunca tinham ido à escola e que demonstraram dificuldade de abstração ao serem confrontados com silogismos; e o outro, um texto da revista Escola sobre o personagem de Sherlock Holmes e o pensamento hipotético-dedutivo. E, depois dos textos, em fazer um contraponto com a opinião oposta – a de que os analfabetos teriam um pensamento altamente complexo, sociolinguístico.

Nessa linha, ano passado, tratei de memória, percepção, inteligência e emoção, com base na polêmica que circulou nas redes sociais sobre a cor do vestido branco e azul escuro, que alguns enxergavam como branco e dourado. Em relação à memória, pedi aos alunos para escolher um conto e apresentá-lo para a turma. No dia da apresentação, uma grande amiga interpretou a poesia “Cântico Negro” do José Régio e eu contei a história da fiandeira. Completei com o vídeo “Everything is a remix” que desmistifica o processo inventivo. Uma vez, fiz um jogo de memória sobre a disciplina de História, no início do primeiro semestre, pensando em questioná-los sobre os conhecimentos que ficam e sobre a escola em geral. A atividade causou muita estranheza, os alunos tiveram muita resistência em entender a proposta numa aula de Psicologia! Ainda não a repeti, mas penso em retomá-la, agora com mais firmeza

de propósito, pensando na ideia de rizoma de Deleuze, trabalhada por Gallo (2008), aquela forma de raiz cujas partes se unem em ligações irregulares, metáfora para as prováveis e improváveis ligações entre disciplinas.

Com a mesma ideia, no início do segundo semestre, propus um jogo, em que a turma se dividia em dois grupos. Em cada rodada, alguém sorteava uma das disciplinas que eles tiveram no semestre anterior (que são muitas!). Um aluno de cada grupo era escolhido e os dois iam para frente da turma, tirando par ou ímpar para saber quem começava. O primeiro tinha que lembrar de um ponto dado sobre aquela disciplina no semestre anterior, em seguida, o outro, depois o primeiro de novo e assim, alternando até nenhum dos dois lembrar de mais nada. Esse jogo, sim, mobilizou os alunos em todas as turmas, com torcida e muito barulho.

5.5. Outras possibilidades

Uma das questões que me afligia mais (agora menos) era a preocupação com a especificidade da disciplina de Psicologia. Aquelas perguntas dos alunos citadas na introdução desse trabalho como “Mas pra quê Psicologia? ” (surpresa e incômodo), “Psicologia?!?!”, (surpresa e interesse) ecoavam no momento da elaboração das aulas. O trabalho não visa uma terapia em grupo. Mas aulas teóricas, ainda que com a abertura para a participação dos alunos, seriam o caminho? Alguns professores mais próximos já me questionaram “Você vai falar de behaviorismo? ”. Outros “Psicanálise? ”. No meu entender, esses conceitos comparecem ali e acolá em textos, em programas na mídia, como não me referir a eles? Opto por apresentá-los como ideias, conceitos, que, como em toda teoria, mas principalmente na área das ciências humanas, podem ser questionados.

Uma perspectiva de trabalho que se abre com essa dissertação e a exploração realizada do campo da educação profissional é a de pensar o ensino da Psicologia como um espaço para

problematizar a formação técnica com os alunos – o ensino médio integrado, a escola, o currículo, as relações étnicas e raciais do presente que perpetuam as injustiças do período colonial, o saber técnico e outras questões que possam contribuir de algum modo para o conhecimento das forças sociais, econômicas e educacionais envolvidas no ensino técnico e na formação para o trabalho e, principalmente, para a ampliação das possibilidades de mudança e intervenção no mundo.

Nessa linha, da formação para o trabalho, dois casos me chamaram a atenção. O primeiro ocorreu em Barueri (SP), onde oftalmologistas num mutirão operaram vinte e sete pessoas com catarata. Dezoito desses pacientes foram infectados por uma bactéria e perderam a visão. Sindicância da Secretaria de Saúde de São Bernardo do Campo (SP) verificou que os médicos e os enfermeiros não esterilizaram os instrumentos utilizados nem lavaram as mãos e os aventais! Como pensar que procedimentos básicos não foram realizados? O segundo caso refere-se ao desabamento da nova ciclovia Tim Maia no Rio de Janeiro (RJ) em 21.04.2016, provocado pelo impacto de uma onda, com a morte de duas pessoas. Como não prever que a ciclovia poderia ser atingida por baixo por fortes ondas? Além de outros fatores, que podem ser identificados por análises mais aprofundadas, porque sabe-se que os acidentes graves são provocados por uma composição de erros, podemos pensar que há falta de reflexão sobre os processos de trabalho e sobre a construção dos saberes.

Fico também atenta às propostas - ainda que não sejam de professores de Psicologia – de atividades que possam afetar mais diretamente os alunos. Uma professora de Informática da minha escola disse numa reunião de Conselho de Classe “Eu sei tudo sobre os meus alunos, peço uma redação para eles contarem a história da vida deles no início do semestre, de quem vocês estão querendo saber?”. Logo me veio a pergunta “Esse poderia ser um trabalho típico da minha disciplina? ”. Não para obter informações sobre os alunos, mas como uma atividade de reflexão sobre a história pessoal. O que nos remete ao movimento de reconceptualização do

currículo tratado no tópico 5.1. *Como vem sendo feita a discussão sobre currículo?*, que aborda as concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas do currículo.

Uma amiga, professora de Sociologia, propôs para as suas turmas do curso normal uma atividade em que os/as alunos deveriam filmar ou fotografar sua casa, sua família, seu percurso para a escola. Alguns/algumas reagiram e reclamaram na Coordenação. Duas pessoas tinham recentemente vivido há pouco tempo a experiência de morte de familiares. Outras/outros porque não se sentiam à vontade de mostrar a sua casa. Depois de alguma confusão, a professora e essas/esses alunas/os negociaram outras atividades no lugar da proposta, mas a maioria aderiu à proposta de bom grado e as apresentações envolveram as turmas.

Outro amigo, professor de Sociologia, acompanhou sua turma para uma sessão de cinema do filme “O amor? ”, atividade de um programa de cinema gratuito para estudantes. Após a exibição do filme, que trata de violência e paixão, o professor propôs uma conversa com a turma. O grupo ficou muito mobilizado, o professor ficou impressionado, mas conseguiu lidar com a situação. A turma avaliou a atividade positivamente.

Todas as possibilidades abordadas para pensar o lugar que a Psicologia pode ocupar no contexto do ensino médio integrado pretendem que a disciplina se agence a propostas que possam expandir a potência da vida (conceito de Pelbart, 2011) e que possam desarranjar a máquina de produção da submissão subjetiva e da exclusão.

Continuamos a pensar sobre essas questões, entendendo como Guattari (2000, p. 202) que a modelização teórica, neste caso, do currículo, tem uma função existencial e é sempre inacabada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos conhecer o campo do ensino técnico, tentamos pensar as implicações que o ensino de Psicologia pode ter para a formação técnica. Tratamos de políticas educacionais, de políticas econômicas (capitalismo, liberalismo e neoliberalismo), da história do ensino técnico, do ensino médio integrado, do financiamento da educação, de concepções pedagógicas, das teorias curriculares, das redes de educação profissional, da FAETEC, dos alunos, do regime do eu, da Psicologia e das aulas. No entanto, essa tarefa deve ser constante, porque diariamente somos confrontados com novos arranjos econômicos, sociais e políticos que nos colocam diante da complexificação das problemáticas abordadas.

Partimos da visão geral do capitalismo conexcionista e recorremos aos autores Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006, p. 9) que falam das duas formas distintas de organização: a lógica territorial clássica, dominada pelo Estado-nação, e a centrada na lógica globalizadora das redes, de fluxos e conexões, que estão de alguma maneira presentes em vários pontos do trabalho como na análise do liberalismo, do neoliberalismo, dos conceitos de capital humano, empreendedorismo de si e quando nos referimos à crise da escola. (FOUCAULT, 1995; ROSE, 1996; GADELHA, 2013).

Começamos a história do ensino técnico no período colonial. O conceito de Haesbaert e Porto-Gonçalves de mundo moderno-colonial reforça essa abordagem. Pensar a formação para o trabalho e o ensino técnico especialmente, como abordamos no capítulo dois, quando tratamos da história dessa modalidade, é pensar também nas relações étnico-raciais que marcam a divisão do trabalho em nossa sociedade. Vimos como o preconceito contra o trabalho manual é uma das forças que provavelmente concorrem para o pequeno percentual de matrículas (15%) do ensino técnico comparado ao percentual de matrículas no ensino médio.

Analisando o ensino técnico, constatamos que só nos anos 40 é criada uma política de formação industrial, com a implementação pela primeira vez de uma política de industrialização para enfrentar a restrição no fluxo de importações no período das guerras mundiais e no pós-guerra. As reformas Capanema regularam o ensino industrial, comercial, agrícola e secundário. Podemos observar que toda a educação técnica é deslocada nesse momento para o nível médio, porque as funções técnicas se tornaram mais complexas. Essa reforma, no entanto, foi acompanhada da criação de uma dualidade estrutural no ensino desse nível. Primeiro, porque apenas o curso secundário possibilitava acesso ao nível superior. Segundo, porque a gestão do ensino secundário (e também superior) ficava a cargo da União e a do ensino profissionalizante (e também primário) a cargo dos estados, ficando clara a vinculação do secundário com o ensino propedêutico e a do ensino profissionalizante com o nível inicial da formação.

Destacamos como o segundo importante momento do ensino profissional no Brasil industrializado, a reforma de 1971 (a Lei 5.692), instituída pelo governo da ditadura civil-militar, que tornou o ensino profissional de nível médio obrigatório para todos os alunos. Tratamos também das resistências ocorridas e das dificuldades de implementação do projeto em função da falta de investimentos nos equipamentos das escolas.

Posteriormente, com o fim da ditadura, com os intensos debates sobre educação, foi criada a atual LDB em 1996, a qual determinou uma articulação entre o nível médio e a formação técnica. Essa articulação foi regulada por decreto em 1997 nas modalidades concomitante e subsequente. E, como vimos, em 2004, foi criada a modalidade integrada no primeiro governo de Lula, tratada especialmente neste trabalho.

O terceiro período de ênfase no ensino profissional é o dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2001-2014 e 2015). Não houve uma reforma, como nos dois outros momentos destacados, mas foram criados uma série de programas de expansão do ensino técnico, como tratamos no tópico *O que são as siglas?*. O número de matrículas nas redes de ensino técnico

(Integrado, Concomitante e Subsequente), conforme o Resumo Técnico do Censo Escolar 2013 no período 2007-2013 cresceu em 84,7%.

Vimos também que as tensões dos debates sobre a formação de nível médio, já presentes nos anos 80/90 quando se discutia uma nova LDB, continuam em pauta hoje. Esse debate torna-se mais complexo pela questão das novas relações entre o público e o privado, discutida nos tópicos 1.2. e 4.5.. Na discussão sobre o currículo, como abordamos no item *Ensino Médio Integrado? Ensino Médio? Onde se encontram e se afastam?*, é consensual a noção de que é preciso articular o nível médio de escolarização às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Todos concordam que a educação deve ser organizada em torno da questão do trabalho – o trabalho como princípio educativo. As formas propostas diferem conforme as concepções políticas envolvidas.

Identificamos as duas principais linhas de força dessas propostas: a que quer flexibilizar a formação de ensino médio para permitir trajetórias diferentes com vistas ao mercado de trabalho e a outra que defende a formação humana integral no ensino básico (fundamental+médio). De um lado, a ênfase no mercado e, de outro, a preocupação em garantir uma formação para todos os jovens, no sentido de uma escola unitária e politécnica, que possibilite a todos conhecer os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção.

Na prática, como vimos, essas tendências apesar de teoricamente excludentes, estão coexistindo. Poderemos manter opções diversas e interessantes para os jovens e, ao mesmo tempo, garantir a igualdade de oportunidades e a formação integral? Entendemos que a oferta de opções não precisaria significar a imposição de destinos socialmente injustos. Sabemos que outras condições são essenciais para a política de formação como as de moradia, de transporte, de emprego (carga horária e salários) e a qualidade da formação nas etapas anteriores. Esses outros fatores bloqueiam e/ou dificultam a mobilidade nas trajetórias de formação profissional

e fazem com que o campo de propostas e alternativas para essa etapa continue muito tensionado e polêmico.

Demos prosseguimento à pesquisa, recorrendo à genealogia da sociedade e da política realizada pelo filósofo Michel Foucault, principal referência teórica dessa dissertação para pensarmos tanto a Psicologia como a Educação.

Foucault analisa os dispositivos de poder que vão sendo construídos nos séculos XVII, XVIII e XIX (o disciplinar, o da sexualidade, o da biopolítica), no período de constituição e consolidação do Estado e que passam a fazer parte do governo das nossas vidas. As normas e as normatividades vão sendo forjadas nesses dispositivos como frutos das relações de poder e saber que se estabelecem e vão compor com o aparato legal a governamentalidade sob a égide do Estado. Os especialistas das ciências humanas e clínicas vão participar da inculcação e criação dessas normas, pelas quais os aparatos não-políticos – escola, hospital, empresa – vão se pautar (Rose, 2014; Oksala, 2015).

Um certo *regime de eu* vai ser instituído, em que se crê que os indivíduos são habitados por uma Psicologia interior que anima nosso *eu* no sentido da autorrealização, da autoestima e da autossatisfação, concepção hoje tão naturalizada, que é difícil imaginarmos que nem sempre pensamos desse modo. Essa é a norma comum que perpassa todas as tecnologias *psi*. Rose pergunta: como chegamos a definir e a agir sobre nós mesmos nas democracias liberais em termos de uma certa noção de liberdade? A questão da liberdade seria o ponto chave da relação entre as tecnologias *psi* e o governo. Forma-se um *ethos* liberal, as artes de governo vão sendo sistematicamente ligadas às práticas de liberdade e, assim, às características dos seres humanos como sujeitos de liberdade em potencial.

A constituição da Psicologia como uma disciplina, em 1879, foi acompanhada da psicologização de uma variedade de lugares e práticas que passaram a ser inspiradas pela Psicologia. Diversos lugares foram psicologizados como as fábricas, tribunais, prisões, salas de

aula (ROSE 2011, p. 89). A realidade passou a ser compreendida e ordenada de acordo com uma taxonomia psicológica. Habilidades, personalidades, atitudes tornaram-se centrais para as deliberações e os cálculos tanto das autoridades sociais quanto dos teóricos da Psicologia (ROSE, 2011, p. 90). Ao longo do século XX, termos psicológicos como normalidade, ajustamento, realização tornaram-se objetivos de programas, sonhos e esquemas visando à regulação da conduta humana (ROSE, 2011, p. 93).

Seguimos aprofundando a comparação das normatividades dos períodos liberal e neoliberal¹⁹. Ao explicar a formação do liberalismo, Rose (1996), diz que os sujeitos passaram a participar do seu próprio governo, passaram a ser indivíduos cuja liberdade e direitos deveriam ser respeitados mediante o estabelecimento de limites na esfera política e legal. Nesse processo, as ciências humanas se vinculam às artes de governo. No neoliberalismo (gestado nos países desenvolvidos nos anos 70, como crítica ao estado de bem-estar social) (ROSE, 1996), os poderes conferidos aos conhecimentos positivistas sobre a conduta humana são agora transferidos para regimes de cálculos contábeis e de gestão financeira. Os territórios dos especialistas são invadidos pelas técnicas econômicas e a relação entre o governo e os especialistas é mercantilizada. Gadelha (2013, p.156) resume essas transformações dizendo que as maneiras de pensar, de agir e de sentir no neoliberalismo passaram de uma normatividade basicamente *médica-psi*, para uma normatividade *econômica-empresarial*.

Para pensar a prática como professora de Psicologia no ensino técnico, abordamos também o campo do currículo. Seleccionamos os autores, Silva (2002 e 2010), Moreira (1990), Saviani (2006) e Corazza (2001). Após levantarmos o histórico das questões sobre currículo, deparamo-

¹⁹ Observamos que Rose (1996) compara e analisa, em texto específico sobre o tema, os dois períodos do capitalismo, mas ao analisar o *regime do eu*, tratado acima, usa o termo “democracias liberais” (2011), sem tratar dessa distinção, focando mais na continuidade dos dois períodos.

nos com os pós-curriculistas, que entendem que é hora de acabar com a distinção currículo oficial e alternativo, de negar o conceito de currículo e de inventar.

Entendemos que para pensar em nos arriscarmos mais, no sentido da proposta acima, seria importante conhecer as questões levantadas no campo da teorização curricular do país. Aprendemos sobre os debates em torno das teorias não críticas (tradicional, nova e tecnicista) e vimos essas concepções, em geral mescladas, e/ou aparecendo e reaparecendo, presentes nas disputas da política educacional brasileira. Foi importante pensar a relação da pedagogia nova com o *ethos* do liberalismo, a influência da administração, da contabilidade e da economia na pedagogia tecnicista e reconhecer a normatividade *econômica-empresarial* no neotecnicismo educacional.

Tratamos das teorias críticas que têm por base a Sociologia marxista e das pós-críticas que são influenciadas pelos Estudos Culturais, pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo. Observamos a importância dos movimentos sociais para a teorização do currículo. Podemos observar que os conceitos e as concepções de currículo abordadas estão na base dos discursos dos professores enunciados nas discussões que surgem no dia a dia da escola como o de currículo oculto, capital cultural e outros.

Em resumo, a opção que fizemos por tentar compreender as diversas dimensões que estão presentes na prática do ensino de Psicologia amplia a possibilidade das aulas provocarem deslocamentos nos processos de subjetivação em nossa sociedade. As Ciências Humanas nasceram e prosperaram operando a governamentalização contemporânea no sentido da normalização (definindo o que e quem é normal), da medicalização (atribuindo autoridade suprema aos especialistas) e da psicologização (prometendo a autorrealização, autoestima, dissociadas das injunções sociais). Nas análises dos autores abordados neste trabalho vimos como as aulas de Psicologia podem contribuir no sentido inverso: questionando a submissão subjetiva às abstrações econômicas, políticas, científicas e sociais, que ignoram quem somos

individualmente e/ou que queiram determinar quem somos; bem como criticando os processos de exploração econômica, que nos transformam em uma máquina de capital humano, empreendedores de nós mesmos no sentido do lucro; e chamando atenção para as marcas da dominação colonial perpetuadas em relações sociais muito desiguais e injustas na nossa sociedade²⁰.

A questão inicial sobre a pluralidade de caminhos para as aulas de Psicologia pode ser agora retomada. Conforme descrevemos no tópico 5.4 sobre a minha prática, o que inclui tanto a escolha de temas como a condução das aulas, as apostas realizadas têm com a pesquisa as suas bases filosóficas inscritas no campo que quer aproximar e relacionar o exercício da ética, como trabalho de si em busca da liberdade, com a política, quer dizer, ampliar as nossas possibilidades de existência frente às normatividades que nos são constantemente impostas.

Na perspectiva política, os problemas globais do capitalismo conexcionista ou em rede somadas às crises em curso no estado do Rio de Janeiro quase insolvente, sem recursos para pagar os servidores e contratados, e no país com a crise econômica e política do governo Dilma, que enfrenta um processo de impeachment, vão continuar a nos desafiar. Concordamos com Guattari, para quem os fatores ético-políticos adquirem na nossa época, onde reina a economia do lucro, uma importância que jamais tiveram (GUATTARI, 1990).

Observamos que os valores de autorrealização, autonomização, liberdade, em nome dos quais se baseiam as práticas em Psicologia, não podem ser abstraídos das condições

²⁰ Parágrafo inspirado em Foucault (In: DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 235) “... existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). Acredito que na história podemos encontrar muitos exemplos destes três tipos de lutas sociais, isoladas umas das outras ou misturadas entre si”.

econômicas, sociais e políticas; devem ser acompanhados da aposta na importância e na força dos laços sociais, dos coletivos, dos valores de solidariedade e amizade e orientados com a preocupação de garantir o futuro da espécie humana na terra.

E, por último, queremos dizer que consideramos agora estar mais abertos para pensar outras conexões, outros temas, que possam provocar novos interesses e novas questões, afirmando uma Psicologia que pretende instigar processos de subjetivação mais libertários e inventivos e, ao mesmo tempo, menos segregadores e excludentes.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M.C.C. *Democratização ou Cerceamento? Um estudo sobre a reforma do ensino médio técnico dos anos 1990*. Rio de Janeiro: Interciência, 2014.

BOCK, A. M.; FURTADO, O. e TEIXEIRA, M. de L. *Psicologias: Uma introdução ao estudo da Psicologia*. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRANCO, C. G. Michel Foucault: *Filosofia e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 – (Coleção Estudos Foucaultianos).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/itemlist/tag/Escola%20de%20F%C3%A1brica>. Acessado em 08.05.2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medio-inovador&option=com_content&view=article. Acessado em 08.05.2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acessado em 08.05.2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. http://redefederal.mec.gov.br/historico_rede_federal. Acessado em 08.05.2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12288&Itemid=562 – sobre o Proeja. Acessado em 08.05.2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medio-inovador&option=com_content&view=article. Acessado em 08.05.2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663 em 08.05.2015 para Brasil Profissionalizado. Acessado em 08.05.2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. <http://PRONATEC.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-PRONATEC>. Acessado em 08.05.2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). LDB 1996. Acessado em 08.05.2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/programa-capacita-jovens-para-o-mercado-de-trabalho>. Acessado em 08.05.2015.

BRASIL. SENADO. <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> - 1º parágrafo do comentário sobre o sistema s. Acessado em 08.05.2015.

CASTRO, E. *Introdução a Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

COIMBRA, C. M. B. *Guardiães da Ordem - Uma Viagem pelas Práticas Psi no Brasil do "Milagre"*. Rio Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013. Disponível em <http://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-os-na-educacao-basica/>. Acessado em 25 jan. 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Pesquisa CNI – IBOPE: retratos da sociedade brasileira: educação profissional – (janeiro 2014). Brasília: CNI, 2014. http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2014/02/25/5934/20140225093915168037u.pdf. Acessado em 09.04.2016.

CORAZZA, S. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

COSTIN, C. *Caminhos da Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO ESCOLAR, 2015. Disponível em <http://www.seminariogestaoescolar.org.br/site/#materiais>. Acessado em 29.03.2015.

CUNHA, M. V. (1998). *A Psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais*. Rev. Fac. Educ., 24(2), jul. Recuperado em 7 setembro, 2009. Acessado em 09.04.2016.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *A Psicologia na Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ED.gov. U.S. Department of Education. No Child Left Behind. [S.l.], 2012. Disponível em: <http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>. Acesso em: 07 julho 2016.

ESQUERDO, F.A.; PEGORARO, R. F. Contribuições da Psicologia para a formação do técnico em enfermagem: concepções dos alunos. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 15, n. 2, June 2010.

Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000200004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 04 Oct. 2013.

ESTADO DE SÃO PAULO <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/nas-unidades-de-ensino-integral-disciplinas-eletivas-aproximam-alunos-da-escola>. Acessado em 13.08.2015.

ESTADO DE SÃO PAULO. <http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos>. Acessado em 13.08.2015.

ESTADO DE SÃO PAULO <http://educacaointegral.org.br/experiencias/programa-de-educacao-integral-fomenta-autonomia-dos-estudantes>. Acessado em 13.08.2015.

FAETEC <http://www.FAETEC.rj.gov.br/index.php/educacaobasicatecnica/ensino-medio>. Acessado em 13.08.2015.

FAETEC. <http://www.FAETEC.net/cursos-FAETEC>. Acessado em 13.08.2015.

FAETEC. <http://www.FAETEC.rj.gov.br/index.php/apresentacaoFAETEC>. Acessado em 13.08.2015.

FAETEC. <http://www.FAETEC.rj.gov.br/index.php/apresentacaoFAETEC/comunicacao/noticias/10995-FAETEC-abre-2015-com-90-mil-vagas-em-cursos-s-gratuitos-e-atividades>. Acessado em 13.08.2015.

FAETEC <http://www.FAETEC.net/cursos-FAETEC/>. Acessado em 08.05.2015.

FAETEC <http://www.FAETEC.rj.gov.br/index.php/apresentacaoFAETEC>. Acessado em 08.05.2015.

FAETEC <http://www.FAETEC.rj.gov.br/index.php/apresentacaoFAETEC/comunicacao/noticias/10995-FAETEC-abre-2015-com-90-mil-vagas-em-cursos-s-gratuitos-e-atividades>. Acessado em 09.05.2015.

FERREIRA, A. A. L., Introdução Geral. In FERREIRA, Arthur A. L. (Org.) *A pluralidade do campo psicológico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FONTANA, R. CRUZ, N. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo – SP. Ed. ATUAL, 1997.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 6ª ed. 1986, 277-293.

FOUCAULT, M. (1982a) *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS H. E RABINOW P. (Orgs), *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, MICHEL. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. 14.ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, M. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: MOTTA, M. B. da (Org.). *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Coleção Ditos & Escritos, v. 5, p. 258-280.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo : Martins Fontes, 2008.

_____. *Tecnologias del yo y outros textos afines*. Barcelona: Novagràfik, S.L., 1995.

_____. *Vigiar e punir. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramalheite. 23a Ed. Vozes - RJ, 2000.*

FREITAS, L.C. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 08.04.2016.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido*. Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 92, pp. 1087-1113. Campinas: 2005.

GADELHA, S. *A Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, S. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOIS, A. *Áudio do programa Escola da Vida* de 31.03.2016. Rádio CBN. Disponível em <http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/escola-da-vida/ANTONIO-GOIS-ESCOLA-DA-VIDA>. Acessado em 05.04.2016.

GIDDENS, A. (org.). *O debate global sobre a terceira via*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GUATTARI, F. *As três ecologias* - Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético* - 3a ed. - São Paulo: Ed. 34, 2000.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HAESBAERT, R. & PORTO-GONÇALVES, C.W. *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: Editora UNESP, 2006 – (Coleção Paradidáticos).

INSTITUTO DATA POPULAR. *Conhecendo o público universitário emergente*. 2015. Disponível em http://www.semesp.org.br/semesp_beta/brasil-tem-cerca-de-20-milhoes-de-potenciais-alunos-universitarios/ acessado em 09.04.2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da educação básica: 2013 – resumo técnico. – Brasília: O Instituto, 2014. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acessado em 29.03.2016.

LEHER R. & EVANGELISTA O. *Todos pela educação e o episódio Costin no mec: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira*. Trabalho Necessário – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 10, Nº 15/2012. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/LeoncioCarvTN15_12.11.28.pdf. Acessado em 07.03.2016.

KOHATSU, L. N. *A reinserção da disciplina de Psicologia no ensino médio: as especificidades da Psicologia e os desafios do atual contexto educacional*. Psicologia: Ensino e Formação, 2010.

KULESZA, W. A. Genealogia da Escola Nova no Brasil. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. Anais... Natal: UFRN, 2002. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf> > Acesso: 06/07/2016.

MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

NARDI, H. C. & SILVA, R. N. A Ética e Subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In: GUARESCHI, N. M. F.; HÜNING, S. M.; FERREIRA, A. L. (Org.). *Foucault e Psicologia*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2014, p. 148.

OKSALA, J. *Como ler Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PAIVA, F. de S. *O Processo Político de Criação dos Institutos Superiores de Educação na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro: trajetória histórica e interesses conflitantes*. Niterói: UFF, 2003 (Dissertação de Mestrado).

PANDITA-PEREIRA, A. *Reflexões sobre o ensino de Psicologia em Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, 2011.

PATTO, M. H. S. *Privação cultural e educação compensatória pré-primária*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PATTO, M. H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PELBART, P. P. *Vida Capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R.T.C. de; FERNANDES, M.D .E. *Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, Oct. 2009. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300007 & lng= en&nrm=iso>. Access on 02 Apr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300007>.

PIRES, F. H. *O ensino de Psicologia na educação profissional: (des)compromissos docentes com a saúde*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2009.

RAMOS, N.M. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system*. New York: Basic Books, 2010.

ROSE, N. Governing "advanced" liberal democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T; ROSE, N. (eds.) *Foucault and political reason Liberalism, neo-liberalism, and rationalities of government*. Chicago: University of Chicago Press, 1996. (Também disponível em <http://www.unal.edu.co/ces/documentos/Temp/rose/RoseElGobiernodelasDe.pdf> Acessado em 03.05.2016.)

ROSE, N. *Inventando nossos selfs : Psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. *As implicações do Novo PNE para o Brasil*. Portal Vermelho, 30 de dezembro de 2014. <http://www.vermelho.org.br/noticia/256271-1>, acessado em 07.03.2016.

_____. *O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 07.03.2016.

SENAI <http://eletronica.sp.SENAI.br/institucional/3189/0/formacao-inicial-e-continuada>. Acessado em 07.03.2016.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro : Contraponto, 2012.

SILVA, M.R.da. O ensino médio em debate. *PÁTIO*. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A., DEZ 2014/FEV 2015. Bimestral ISSN2179-4375.

SILVA, T.T. da. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo-Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T.T. *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional*. Porto Alegre: Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/jun. 2002. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, João M. Paraskeva da Universidade do Minho, Braga, Portugal e Álvaro Moreira Hypolito da Universidade Federal de Pelotas, Brasil. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf>. Acessado em 29.03.2016.

SILVEIRA, T. T. O Ensino Técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Física: capturas neoliberais e formas de resistência. 2014. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVEIRA, Z.S. da. *Contradições entre Capital e Trabalho. Concepções de Educação Tecnológica na Reforma do Ensino Médio e Técnico*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SOLIGO, A. F.; Azzi, R.G. *Psicologia no ensino médio*. In: Anache, A.; Ribemboim, C.G.; Silva, I.R.. (Org.). (2009) Seminário Nacional do ano da educação Psicologia: profissão na construção da educação para todos. 1ª ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Acessado em 13.08.2015.

SOUSA Jr., J. de. *Politecnia e omnilateralidade em Marx*. Trabalho & Educação. Belo Horizonte : NETE, jan/jul, 1999, n. 5, p. 98-114.

TAVARES, G. M. *Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil*. In: Anais da IX ANPED Sul. Caxias do Sul : UCS, 2012.

TAUBMAN, P.M. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge, 2009

APÊNDICE I: HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO ESQUEMATIZADO

Para facilitar, apresentamos um esquema, em forma de tópicos, da história da educação geral e do país:

Geral:

- Nas sociedades primitivas a produção coletiva da existência, todas as ações (trabalho e educação) têm o caráter de espontaneidade e todos os membros participam;
- Nas sociedades escravistas e feudais, surge a divisão entre os proprietários de terra e os não proprietários, e a consequente divisão entre a educação para os homens livres (pautada em atividades intelectuais) e a educação para os que trabalham (serviçais e escravos);
- Na sociedade capitalista, a educação é instrumento de ascensão da burguesia. A revolução industrial provoca a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo. Organizam-se em vários países sistemas de ensino. Busca-se generalizar a escola básica. Nasceram os primeiros cursos profissionais. Divisão em escolas de formação geral e escolas profissionais.

Brasil:

- Período colonial – pau-brasil 1500-1530, ciclo do açúcar 1530 até século XVII, ciclo do ouro século XVII. Corporações de Ofício, Escolas de Fábrica. Trabalho escravo x trabalho livre;
- Após a independência 1822. Império. Criação de Liceus;
- A primeira república (várias tentativas de democratização do ensino, Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, criação de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices em diferentes unidades da Federação);
- A partir de 1930, projeto de industrialização do país, Reforma Capanema de 1942 e 1943, criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.73, de janeiro de 1942), Decreto-lei nº 4.984 de 21 de novembro de

1942 onde se consolida uma política de educação profissional, regulou os dois níveis de educação – básico e superior, criação de diversos cursos s;

- A LDB nº 5.692/1971, uma tentativa de estruturar a educação de nível médio para todos;
- A LDB nº 9.394/1996;
- O Decreto nº 2.208/1997 (ano em que a FAETEC foi criada);
- O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, em vigor, que cria o ensino médio integrado.

ANEXO I: BRASILPROFISSIONALIZADO E PRONATEC

BRASIL PROFISSIONALIZADO

O programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática.

Mais de R\$1,5 bilhão já foi conveniado pelo Ministério da Educação para estimular a implementação de ensino médio integrado à educação profissional nos estados. O dinheiro deve ser empregado em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. Até 2014, o programa conveniará recursos da ordem de R\$1,8 bi aos estados e municípios que ofertam educação profissional no país.

O Brasil Profissionalizado leva em consideração o desenvolvimento da educação básica na rede local de ensino e faz uma projeção dos resultados para a melhoria da aprendizagem. Um diagnóstico do ensino médio contém a descrição dos trabalhos político-pedagógicos, o orçamento detalhado e o cronograma das atividades. O incremento de matrículas e os indicadores sociais da região, como analfabetismo, escolaridade, desemprego, violência e criminalidade de jovens entre 18 e 29 anos, também são analisados.

PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo governo federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir,

interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público.

O PRONATEC busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.

Os cursos, financiados pelo governo federal, são ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR. A partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa.

De 2011 a 2014, por meio do PRONATEC, foram realizadas mais de 8 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de formação inicial e continuada.

ANEXO II: SISTEMAS

Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST).

Os recursos do Sistema S são públicos, arrecadados por contribuição compulsória de 2,5% sobre a folha de pagamento das empresas e, portanto, devem financiar a gratuidade.

Hoje, muitos cursos gratuitos oferecidos pelo Sistema S são rápidos, com cargas que variam de 20 a 60 horas. A proposta do governo federal é que os cursos sejam de 800 horas, divididas em módulos de 200 horas, de forma a oferecer ao trabalhador um aperfeiçoamento contínuo na mesma área profissional. A ideia do projeto é aumentar os cursos de certificação técnica de nível médio, associando formação geral e formação específica.

ANEXO III: PNE (2011-2020)

Em 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do PNE. Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo.

O primeiro PNE foi elaborado em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010. Além de possuir diversas metas, dificultando o foco em questões primordiais, estas não eram mensuráveis e não apresentavam, por exemplo, punições para aqueles que não cumprissem o que foi determinado. Além disso, algumas questões importantes foram vetadas pela presidência, como o aumento do PIB direcionado para a educação, em 3%, em razão das dificuldades econômicas vigentes no segundo mandato do presidente em exercício; e a responsabilidade pela educação, mesmo a pública, foi colocada como uma tarefa de todos, descentralizando a responsabilidade do Estado quanto a isso – embora tal descentralização não tenha ocorrido, por exemplo, no que tange às decisões, que poderiam ser compartilhadas considerando as pontuações e vontade dos diversos segmentos sociais do nosso país. Aliás, é válido frisar que a lei referida no primeiro parágrafo deste artigo foi originada da pressão social de várias entidades, predominantemente constituídas por educadores, profissionais da educação, pais de alunos e estudantes.

No que se refere ao novo PNE, que contempla os anos de 2011 a 2020, seu projeto de lei foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. Este documento é mais sucinto, e também quantificável por estatísticas, podendo facilitar a sua execução e também fiscalização. Tal fato também permite com que ele seja discutido nas escolas, aumentando as chances de seus objetivos serem, de fato, alcançados.

Suas diretrizes são as seguintes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação;
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Quanto às metas, são elas:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender 50% da população de até 3 anos.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação.

Meta 6: Idem das escolas públicas de educação básica.

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.