



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CINTIA ADÉLIA DA SILVA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: O SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
FRENTE ÀS MUDANÇAS DO MUNDO DO TRABALHO NA ZONA FRANCA DE
MANAUS**

MANAUS/AM
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CINTIA ADÉLIA DA SILVA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: O SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
FRENTE ÀS MUDANÇAS DO MUNDO DO TRABALHO NA ZONA FRANCA DE
MANAUS**

Tese de Doutorado Acadêmico em Educação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

MANAUS/AM
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586t Silva, Cintia Adélia da
Trabalho e educação : o sistema estadual de educação integral frente às mudanças do mundo do trabalho na Zona Franca de Manaus / Cintia Adélia da Silva . 2023
270 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Política Educacional. 4. Educação Integral em Manaus. 5. Formação para o trabalho. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Aos meus pais Adélia e Mário e irmã Glorimary pelo amor incondicional.

Aos sobrinhos amados Beatriz e Pedro, sinônimos de pureza e inocência, vocês são o futuro.

À Maciel, mestre e companheiro de vida e de luta.

AGRADECIMENTOS

Esse é o momento em que finalizo uma etapa de minha formação e que seria muito difícil se não fosse à contribuição de instituições, intelectuais e pesquisadores comprometidos com a educação nesse país e, em particular, no Amazonas.

Início agradecendo ao Grupo de pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES. Esse é o grupo que acompanho desde 2013, vocês não sabem o quão foram e são importantes nesse processo. Esse grupo me ensinou o que é ciência e como se fazer ciência, me apresentou um referencial teórico-metodológico e, principalmente, como lutar em uma sociedade de classes.

Ao Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Educação – GTE que ingressei em 2019. Através das leituras e dos debates pude aprofundar os conhecimentos e o universo científico da educação e da luta por uma educação igualitária, laica e socialmente referenciada no Amazonas.

À Universidade Federal do Amazonas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação que mesmo durante o período pandêmico, sendo vilipendiada de todas as formas por um governo negacionista se manteve firme, contribuindo com a ciência nesse país.

Em nome das professoras Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia e Prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva Lopes agradeço aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM, que durante esses difíceis quatro anos não mediram esforços. Estavam sempre presentes para sanar as nossas dúvidas e ajudar no que fosse necessário.

Aos técnicos, Luciene Mafra (*in memoriam*), Carlos Augusto, Samuel e Luan. Sempre com sutileza e paciência nos auxiliam nos momentos burocráticos.

À querida turma do doutorado, pessoas que levarei para a vida como sinônimo de força, resistência e solidariedade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo investimento e por proporcionar não só a mim, mas aos diversos cientistas do Amazonas o apoio à pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por financiar as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM.

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC, ao Conselho Estadual de Educação – CEE e as escolas, agradeço o empenho e atenção.

Aos professores que aceitaram o convite para compor as bancas de qualificação e defesa: prof. ^a Dr. ^a Marilda Miranda de Souza e Prof. Dr. Evaldo Piolli, professores que desde o mestrado vem contribuindo não só com as pesquisas que venho desenvolvendo, mas também com o aprimoramento das minhas múltiplas capacidades humanas e emancipatórias; prof.^a Dr. ^a Silvia Cristina Conde Nogueira que durante o doutorado compartilhou suas pesquisas, análises e experiências no campo da educação no Amazonas e de um modo singular orientou os caminhos a serem seguidos no mundo científico; prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, que infelizmente não poderá estar presente na banca de defesa, mas com rigor e com um olhar atento fez um parecer com observações importantes para esta pesquisa; e, finalmente, a prof. ^a Dr.^a Ângela Maria Gonçalves de Oliveira pesquisadora que vem contribuindo com os meus estudos, com a educação e, em particular, a educação integral no Amazonas.

À Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão, minha orientadora, mulher de luta e combativa que nesses anos vem me acompanhando e mostrando os caminhos da ciência com o rigor necessário para se fazer pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, pessoa que me incluiu no mundo científico, que nesses anos tem sido primordial para minha formação.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Adélia e Mário, pais adorados, agradeço as palavras, o incentivo e o apoio incondicional.

Glorimary e Rinaldo, irmã e cunhado que sempre se fazem presentes, mesmo que distantes fisicamente.

Edilene e João Belchior, tios amados que nunca mediram esforços e sempre estiveram presentes durante meu doutoramento.

Ao amigo Alfredo Farias, pelo apoio logístico que despenhou aos momentos burocráticos no processo de levantamento de dados, não tenho palavras para dizer o quão você foi importante, obrigada por tudo.

Aos amigos (a) professores (a) que fiz em Rondônia/Amazonas/Pará/Brasília no âmbito do CIEPES: Adriana, Alciane, Elane, Idelucia, Jonas, Régis, Willian, Rosinaldo, Gleice, Ricardo, Márcia, Alberlândia e Sônia. De uma forma ou de outra vocês fazem parte desse processo e do meu desenvolvimento intelectual.

As queridas (os): Ana Gubertt, ela sempre tem uma palavra de incentivo que me faz refletir durante as discussões do grupo de pesquisa; Jandernoura, querida Janda, você sem saber me mostrou qualidades enquanto pesquisadora que eu desconhecia; Maria Aparecida, em tão pouco tempo mostrou o marxismo e o papel do Estado em uma sociedade capitalista pela via de Nicos Poulantzas; Chéslana, sinônimo de garra e perseverança, mesmo com tão pouco tempo de contato conseguimos nutrir uma discussão sobre o pensamento dialético; Claudinei Frutuoso e Eliane, sempre me mostrando os caminhos sinuosos da pesquisa.

À Charlene, sempre que possível revisa os meus textos com um olhar analítico, na verdade suas revisões são sempre uma aula.

As amigas que fiz no âmbito do GTE e CIEPES: Elizangela (carinhosamente chamada de ZANZA) e Rosângela. Os estudos e debates realizados virtualmente durante o período da pandemia, foram memoráveis.

Aos amigos que fiz durante o doutoramento, em particular, Alessandra Pereira, Priscila Vasques, Priscila Thayne, Luciano Magalhães e Ângelo Esperança. Sou grata à vida por ter me apresentado pessoas tão especiais.

As doutoras Cristhiane Haito e Sylvie Amado, por cuidarem da minha saúde nos momentos em que mais precisei.

Não há estrada real para a ciência, e só tem probabilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas.

(Marx, 1980, p. 19)

RESUMO

Esta tese tem por objetivo demonstrar os desafios do sistema estadual de educação de tempo integral frente às mudanças do mundo do trabalho na Zona Franca de Manaus. Partindo da hipótese de que o sistema estadual de educação de tempo integral, no ensino médio, cumpre precariamente a finalidade de qualificação para o trabalho, questiona: que resposta as escolas desse sistema têm dado ao mundo do trabalho da Zona Franca de Manaus, e o que se poderia esperar delas no sentido de compatibilizar formação integral e formação para o mundo do trabalho? Para respondê-la, no processo de investigação teórica, utilizou-se a metodologia histórico-crítica (Maciel; Braga, 2008) para interpretar as teorias econômicas clássicas (Smith, 1996; Ricardo, 1996; Marx, 2013), as teorias neoclássicas (Jevons, 1996; Menger, 1998; Marshall, 1982; Keynes, 1996; Schultz, 1973a, 1973b; Hayek, 1988, 2010; Friedman, 2014; Bresser-Pereira, 1998) e, ainda, as contribuições fundamentais de Taylor (1990) e Ford (1925). Utilizou-se a mesma metodologia no estudo dos documentos oficiais e da literatura dos críticos da educação capitalista (Saviani, 1982, 1986, 2003 e 2007; Frigotto, 1986 e 2012; Kuenzer, 1991; Mourão, 2006, Oliveira, 2010 e Maciel, 2018). A coleta de dados no Sistema Nacional de Emprego – SINE-AM foi tabulada pelo Excel. E, finalmente, a análise dos resultados foi realizada pelo materialismo histórico-dialético (Marx, 1983; Netto, 2011), pela qual se chegou às seguintes conclusões: a) Se o capitalismo trabalha com três concepções de trabalho: a clássica, determinada pelos fatores de produção; a neoclássica, determinada pelos fatores de demanda e a mista, baseada na relação entre as duas, mas determinada pela demanda; e se a concepção marxista se baseia na concepção clássica, porém, ao contrário das concepções liberais, o fator trabalho é determinante, para a autora, uma análise atualizada da relação trabalho/educação deveria trabalhar com a concepção mista, tendo o trabalho como fator fundamental. Esta indicação se respalda no fato de que, de acordo com o Ministério do Trabalho e da Previdência, o Ensino Médio representa 68,2% dos trabalhadores empregados na região Norte; 75,3%, no Amazonas, e 71% em Manaus, pela amostragem do SINE-AM; b) Por decorrência, o Ensino Médio deveria merecer atenção especial pelo sistema público de ensino, porém, não é o que se constata no Amazonas e, mais precisamente, em Manaus, onde os dados revelam inteira desatenção à formação para o trabalho, tanto no Ensino Regular Parcial, quanto no Integral, comprovados pelo confronto entre a taxa da oferta de componentes curriculares (7%, em 2008; 0,0%, em 2011; 0,0%, 2014) e a taxa da demanda de trabalhadores (61%), com Ensino Médio, que precisaram complementar a formação com curso profissionalizante particular; c) Ora, como se constata, portanto, que a transformação do Ensino Médio regular parcial e integral, nada mais faz que acrescentar carga horária aos componentes curriculares da formação geral, os dois grandes desafios do Ensino Médio de Tempo Integral é reverter a tendência a não atender à formação para o trabalho, por respeito às condições sociais das classes trabalhadoras subalternas, e proporcionar educação em consonância com às mudanças do mundo do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Política Educacional. Educação Integral em Manaus. Formação para o trabalho.

ABSTRACT

This thesis aims to demonstrate the challenges of the state system of full-time education in the face of changes in the world of work, in the Free Trade Zone of Manaus. Starting from the hypothesis that the state system of full-time education precariously fulfills the purpose of qualifying for work, it asks: what response have the schools of this system given to the world of work in the Manaus Free Trade Zone, and what could be expected of them no sense of reconciling comprehensive training and training for the world of work? To answer it, in the process of theoretical investigation, the historical-critical methodology (Maciel; Braga, 2008) was used to interpret classical economic theories (Smith, 1996; Ricardo, 1996; Marx, 2013), neoclassical theories (Jevons, 1996; Menger, 1998; Marshall, 1982; Keynes, 1996; Schultz, 1973a, 1973b; Hayek, 1988, 2010; Friedman, 2014; Bresser-Pereira, 1998) and also the fundamental contributions of Taylor (1990) and Ford (1925). The same methodology was used in the study of official documents and literature by critics of capitalist education (Saviani, 1982, 1986, 2003 and 2007; Frigotto, 1986 and 2012; Kuenzer, 1991; Mourão, 2006 and Oliveira, 2010; Maciel, 2018). Data collection in SINE-AM was tabulated using Excel. And, finally, the analysis of the results was carried out by historical-dialectical materialism (Marx, 1983; Netto, 2011), through which the following conclusions were reached: a) If capitalism works with three conceptions of work: the classic, determined by the factors of production; the neoclassical, determined by demand factors and the mixed, based on the relationship between the two, but determined by demand; and if the Marxist conception is based on the classical conception, however, contrary to liberal conceptions, the work factor is decisive, for the author, an updated analysis of the work/education relationship should work with the mixed conception, having work as a fundamental factor. This indication is based on the fact that, according to the Ministry of Labor and Social Security, secondary education represents 68.2% of workers employed in the North region; 75.3%, in Amazonas, and 71% in Manaus, according to the SINE-AM sampling; b) As a result, Secondary Education should deserve special attention by the public education system, however, this is not the case in Amazonas and, more precisely, in Manaus, where the data reveal complete lack of attention to training for work, both in the Partial Regular Education, as well as Full-time, evidenced by the comparison between the supply rate of curricular components (7%, in 2008; 0.0%, in 2011; 0.0%, 2014) and the rate of demand for workers (61 %), with secondary education, who needed to complement their training with a private vocational course; c) Now, as it can be seen, therefore, that the transformation of regular partial and full-time Secondary Education does nothing more than add a workload to the curricular components of general education, the two great challenges of Full-time Secondary Education is to reverse the tendency to not attending training for work, out of respect for the social conditions of the subordinate working classes, and providing education in line with changes in the world of work.

Keywords: Work. Education. Educational politics. Comprehensive Education in Manaus. Training for work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Centro Educacional de Tempo Integral na Zona Norte de Manaus.....	165
Figura 2 – Imagem panorâmica dos pavimentos dos Centros Educacionais de Tempo Integral	166
Figura 3 – Imagens dos diversos espaços situados no térreo dos CETIs	167
Figura 4 – Espaços existentes no primeiro e segundo pavimentos dos Centros Educacionais de Tempo Integral	168
Figura 5 – Imagens dos espaços na área externa dos Centros Educacionais de Tempo Integral	168
Figura 6 – Síntese das Alterações mais significativas Lei 9.394/1996, com implicações no Ensino Médio, até 2017	178
Figura 7 – Mapa da Localização dos Bairros de Manaus, por Zona Geográfica	211
Figura 8 – Mapa da localização dos Polos de Produção Industrial de Manaus.....	212
Figura 9 – Mapa da localização dos Centros (CETI) e Escolas (EETI) na Cidade de Manaus	213

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de participação das partes curriculares na composição da Estrutura Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral – 2008.....	206
Gráfico 2 – Taxa de participação das partes curriculares na composição da Estrutura Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral – 2008.....	207
Gráfico 3 – Taxa de participação dos componentes do trabalho na parte Construção de Temas – 2008	207
Gráfico 4 – Taxa de participação das partes curriculares na composição da Estrutura Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral – 2011	208
Gráfico 5 – Taxa de participação das partes curriculares na composição da Estrutura Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral – 2014.....	208
Gráfico 6 – Taxa de Oferta de Emprego por Setor de Atividade Econômica	214
Gráfico 7 – Taxa de formação escolar exigida como pré-requisito.....	214
Gráfico 8 – Taxa do grau de instrução como pré-requisito.....	215
Gráfico 9 – Taxa da experiência profissional como pré-requisito	216
Gráfico 10 – Taxa da exigência do tempo de experiência profissional.....	216
Gráfico 11 – Taxa de vagas destinadas ao primeiro emprego ou ao Programa Menor Aprendiz	217
Gráfico 12 – Taxa de vagas destinadas as Pessoas com Deficiências – PCD	217
Gráfico 13 – Taxa de gênero da demanda por trabalho.....	218
Gráfico 14 – Taxa da demanda de Pessoas Com Deficiência – PCD.....	219
Gráfico 15 – Taxa do grau de instrução dos candidatos à vaga.....	219
Gráfico 16 – Taxa da natureza institucional onde o candidato concluiu o Ensino Médio	220
Gráfico 17 – Taxa da experiência profissional dos trabalhadores	220
Gráfico 18 – Taxa da idade dos candidatos, por faixa etária.....	221
Gráfico 19 – Taxa da demanda com formação profissional ou técnica no Ensino Médio ou com formação complementar ao Ensino Médio.....	221
Gráfico 20 – Taxa de oferta de vagas por setor produtivo	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos Paradigmas Tecnicoeconômico Produtivo	128
Quadro 2 – Fases da Zona Franca de Manaus, segundo as características de cada período histórico.....	145
Quadro 3 – Fases e períodos da Zona Franca de Manaus (ZFM), paradigmas tecnicoeconômicos e natureza do Estado brasileiro correspondentes.....	146
Quadro 4 – Períodos de Vigência das Matrizes Curriculares em Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral e respectivos instrumentos legais.....	179
Quadro 5 – Matriz curricular do Ensino Médio regular de Tempo Parcial da escola pública 1 – 2007-2009.....	180
Quadro 6 – Matriz curricular do Ensino Médio de Tempo Parcial da escola privada 1 – 2011-2013.....	181
Quadro 7 – Matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, aprova pela Resolução n. 112/2008 – CEE/AM, em vigor no período 2009-2013.....	183
Quadro 8 – Matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, aprova pela Resolução n. 17/2011 – CEE/AM, em vigor no período 2012-2014.....	184
Quadro 9 – Matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, aprova pela Resolução n. 165/2014 – CEE/AM, em vigor no período 2015-2017.....	185
Quadro 10 – Períodos econômicos, clássico e neoclássico, de acordo com as determinações dos fatores econômicos (produção e demanda) e suas respectivas ideologias e expoentes.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Admissão de trabalhadores, por grau de instrução, segundo as Regiões do Brasil – 2021	209
Tabela 2 – Admissão de trabalhadores, por grau de instrução, segundo os estados da Região Norte – 2021	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCB	Banco Central do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CETI	Centro Educacional em Tempo Integral
CIEPES	Centro Educacional de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUCAPI	Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica
GT	Grupo de Trabalho
IEA	Instituto Educacional do Amazonas
ISO	International Organization for Standardization
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIM	Polo Industrial de Manaus
PNE	Plano Nacional de Educação
PPB	Processo Produtivo Básico
PSD	Partido Democrático Social
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SINE	Sistema Nacional de Emprego
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
UDN	União Democrática Nacional
ZF	Zona Franca
ZFM	Zona Franca de Manaus

Sumário

1 INTRODUÇÃO	19
2 O CONCEITO CLÁSSICO DE TRABALHO E A EDUCAÇÃO SOB O CAPITALISMO CONCORRENCIAL: SMITH, RICARDO E MARX	29
2.1 Trabalho e educação na Teoria do Valor de Adam Smith	29
2.2 Trabalho e educação na teoria do valor de David Ricardo	35
2.3 Trabalho e educação na Teoria do Valor de Karl Marx.....	41
3 O CONCEITO NEOCLÁSSICO DE TRABALHO E A EDUCAÇÃO, SOB CAPITALISMO MONOPOLISTA	53
3.1 Trabalho e educação na Teoria do Valor de William Jevons	54
3.2 O conceito de trabalho na Teoria do Valor de Carl Menger	60
3.3 Trabalho e educação na Teoria do Valor de Alfred Marshall	68
3.4 Trabalho e educação sob a Administração Científica: Taylor e Ford	77
4 O CONCEITO NEOCLÁSSICO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB O ESTADO INTERVERCIONISTA	88
4.1 Uma vez mais Taylor e Ford: a especialização como paradigma técnico- produtivo	89
4.2 Keynes: o trabalho sob o Estado intervencionista.....	94
4.3 Schultz: o paradigma técnico-científico da educação como capital humano.....	102
5 O CONCEITO NEOCLÁSSICO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB O NEOLIBERALISMO	112
5.1 Hayek e Friedman: a retomada do conceito neoclássico ortodoxo de trabalho e educação, agora sob o capitalismo neoliberal	112
5.2 Duas décadas depois: o Brasil na nova ordem mundial.....	124
5.3 Trabalho e educação nos governos neoliberais brasileiros.....	126
5.4 O problema da tese sob a perspectiva da relação trabalho/educação ...	132
6 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ZONA FRANCA DE MANAUS	136

6.1 O mundo do trabalho na Zona Franca de Manaus.....	136
6.2 A formação educacional para o mundo do trabalho no Ensino Médio Regular	147
6.3 A formação educacional para o mundo do trabalho no Ensino Médio Regular de Tempo Integral.....	160
6.4 As matrizes curriculares do Ensino Médio Regular de Tempo Integral..	176
7 ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO REGULAR, PARCIAL E INTEGRAL, FRENTE ÀS DEMANDAS DA ZONA FRANCA DE MANAUS.....	186
7.1 Questão de método: a opção pela forma de exposição da pesquisa	186
7.2 A importância da gênese do valor-trabalho para a formação escolar e para o mundo do trabalho.....	190
7.3 As alternativas críticas frente aos paradigmas de políticas educacionais para o mundo do trabalho.....	196
7.4 O Ensino Médio regular de tempo integral frente às demandas da Zona Franca de Manaus	201
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS.....	229
APÊNDICE A – LISTA DE ESCOLAS CETIs e EETTIs DE TEMPO INTEGRAL..	244
ANEXO A – RESOLUÇÃO CEE/AM Nº 119/2000 – TRATA DE ESTRUTURAS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS COM IMPLANTAÇÃO INTEGRAL.....	247
ANEXO B – RESOLUÇÃO CEE/AM Nº 120/2002 – APROVA ESTRUTURA CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS.....	248
ANEXO C – RESOLUÇÃO CEE/AM Nº 112/2008	249
ANEXO D – RESOLUÇÃO CEE/AM Nº 17/2011	250
ANEXO E – RESOLUÇÃO CEE/AM Nº 165/2014 E ESTRUTURA CURRICULAR APROVADA.....	251
ANEXO F – RESOLUÇÃO Nº 137/2018.....	253
ANEXO G – ERRATA DA RESOLUÇÃO 137/2018	255

ANEXO H – CERTIFICADO DO ENSINO MÉDIO DE INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL EM MANAUS – FUNDAMENTADOS PELA RESOLUÇÃO 99/1997	257
ANEXO I – CERTIFICADO DO ENSINO MÉDIO DE INSTITUIÇÃO ESTADUAL EM MANAUS – FUNDAMENTADOS PELA RESOLUÇÃO 132/2006	258
ANEXO J – RECORTE DO DIÁRIO OFICIAL DE 11 DE DEZEMBRO DE 2007 – LICITAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DOS CENTROS EDUCACIONAIS DE TEMPO INTEGRAL	259
ANEXO K – PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL – TERMO DE CONTRATO PARA FORNECIMENTO DE REFEIÇÕES PARA A ESCOLA MARCANTONIO VILAÇA	260
ANEXO L – CURSO OFERTADOS PELO SINE NO PRIMEIRO DE SEGUNDO SEMESTRE DE 2021	261

1 INTRODUÇÃO

A origem da problemática

Esta pesquisa se originou numa coleta de dados, como pré-teste de um *Survey Multifatorial*, realizada no Centro Educacional de Tempo Integral – CETI “Professor Garcitylzo do Lago e Silva”, de Manaus, em 2013, para Projeto de Pesquisa e Extensão: “Planejamento, Gestão e Avaliação para Gestores da Educação Integral de Rondônia e Amazonas”.

O mesmo *Survey*, aperfeiçoado pelo pré-teste, foi aplicado, no mesmo ano, aos CETI “Zilda Arns” e “João dos Santos Braga”, de Manaus, de que resultou o capítulo de livro “Perfil da educação integral em Manaus: elementos metodológicos para a coleta de dados educacionais a partir do Boto-BDE”, publicado ainda em 2013, e que serviu de base para a elaboração do Projeto de Pesquisa: “Gestão das políticas de educação integral: a importância da formação ampliada para gestores e professores em Manaus”, aprovado na seleção de 2015, do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, cuja dissertação foi defendida, em 4 de dezembro de 2017, sob o título “O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica”.

O trabalho de observação e aplicação do *Survey Multifatorial*, na pesquisa de campo para a dissertação, nos anos de 2016 e 2017, em 8 (oito) escolas de tempo integral de Manaus, possibilitou concluir, na dissertação, que a finalidade menos cumprida pela escola é a “qualificação para o trabalho”, tal como determinam o Art. 2º e os incisos II e IV do Art. 35, da Lei 9.394/1996.

Afinal, a qualificação para o trabalho é ou não é uma finalidade a ser alcançada pela escola pública estadual de Ensino Médio? Se é, e não é cumprida, o que a impede de cumprir? Seria por que, nesse mesmo nível, há algumas escolas profissionalizantes? Esses foram os primeiros questionamentos, decorrentes da observação empírica, que direcionaram a pesquisa para a temática da tese.

Por outro lado, na literatura científica, tanto teórica, quanto empírica, sobre a relação trabalho/educação, incluindo a vinculada ao Grupo de Trabalho – GT-9 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, é ampla e renomada, da qual se pode destacar, nacionalmente¹, Saviani (2007), Machado

¹ Sobre a discussão na ANPED: Trabalho & Educação (1996), Tumolo (1997), Cunha (2002), Bomfim (2008), Trein e Ciavatta (2003), Lima Filho, Shiroma e Silva (2019).

(1989), Frigotto (1986), Kuenzer (1991), Ramos (2006) e, regionalmente, Mourão (2006), Araújo e Rodrigues (2012), Oliveira (2010), Maciel (2018), entre tantos outros.

Daí, novamente as perguntas: Afinal, a preparação ou formação para o trabalho, ou qualquer nome que dê a isso, é ou não é uma finalidade a ser alcançada pela escola pública estadual de Ensino Médio? Se é e se não é cumprida, o que a impede de cumprir?

Tanto do ponto de vista empírico, quanto do ponto de vista teórico, a lacuna é considerável no universo da cidade de Manaus, lacuna esta, que este trabalho pretende diminuir, ao tratar da formação para o trabalho, pelo Ensino Médio regular, em particular, pelo sistema de educação integral.

Em se tratando do mundo do trabalho e do mundo do trabalho específico, a Zona Franca de Manaus, aparentemente, um dos indícios para que a escola não cumpra a finalidade da preparação para o trabalho é o desconhecimento da natureza, da fase do desenvolvimento e da estrutura organizacional da produção capitalista.

A natureza da estrutura organizacional da produção capitalista diz respeito tanto ao modo como a empresa se organiza vertical e horizontalmente, quanto como ao modo como se relaciona com as demais e com as diferentes demandas de consumo.

A fase do desenvolvimento e da estrutura organizacional da produção capitalista dizem respeito aos diferentes estágios, comumente inter-relacionados em mercados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como no caso da Zona Franca de Manaus, determinantes do valor-trabalho, para o empresário, no caso da empresa privada, ou para o Estado, no caso das instituições público-estatais.

Portanto, conhecer a relação mercado/Estado, nas formas históricas como aparecem no capitalismo – do lado do mercado, em suas formas clássicas e neoclássicas; do lado do Estado, em suas formas liberal e neoliberal – são determinantes para se entender o papel da escola em relação ao trabalho.

A problemática da pesquisa

Sob as condições postas pela observação empírica e pelos dados levantados, anteriores a esta pesquisa, de um lado, a necessidade de buscar as razões pelas quais a escola não cumpra a finalidade da preparação para o trabalho, de outro, se partiu dos seguintes questionamentos: Se existem diferentes concepções de valor-trabalho, em decorrência dos diferentes momentos históricos do capitalismo, como se manifestam na Zona Franca de Manaus – ZFM? Qual a predominante e que

tendências indicam? O que tem feito a escola pública para se sincronizar com esse mundo do trabalho diverso? Enfim, na ZFM, que valor é dado ao trabalho e como o Ensino Médio regular, parcial e integral, responde a isso? Ou não responde, porque desconhece? Qual o papel do Estado, o que esperar deste e como devem reagir os trabalhadores e suas organizações? Em síntese, sob tais condições, é possível estabelecer políticas educacionais de valorização da força de trabalho? Se for possível, como fazê-lo?

Referencial teórico-metodológico

Para levar a cabo o trabalho teórico, utilizou-se a técnica da Análise Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, técnica com a qual se está trabalhando, desde o mestrado, porque é uma técnica desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES/UNIR.

Por esta técnica, estuda-se os autores, buscando a unidade e as diferenças entre eles e, entre as diferenças, distingue-se posições contrárias e antagônicas.

Com base nessa premissa, a estratégia foi estudar os economistas mais proeminentes, que determinaram os caminhos da economia política capitalista, de um lado, e seus críticos, com base em Marx, de outro.

O tema trabalho e educação é concebido aqui como uma relação dialética, por meio da qual o primeiro termo, em última instância, determina o segundo. Em última instância, quer-se dizer que essa determinação não é unilateral, pela qual o vetor seja sempre no sentido do trabalho para a educação, mas sim uma determinação, na qual os dois lados se interinfluenciam continuamente.

Para expor essa relação complexa, poder-se-ia seguir somente o caminho que, costumeiramente, se faz para explicar a relação, sob os grandes paradigmas técnico-produtivos do desenvolvimento capitalista: capitalismo de livre concorrência, capitalismo monopolista, capitalismo intervencionista e capitalismo globalizado com suas respectivas formas de Estado: liberal, liberal monopolista, liberal intervencionista e neoliberal.

No entanto, além disso, aproveitando-se da formação, na área da administração, optou-se por percorrer o caminho explicativo das teorias econômicas: clássicas, neoclássicas, neoclássica intervencionista e neoliberal, focando apenas no valor-trabalho, porque essa opção permitia restringir a exposição ao tema, sem aprofundar nas características do capitalismo e das respectivas formas de Estado, já

que este é um trabalho para o qual esta autora ainda não está preparada, e nem haveria tempo para isso.

Essa delimitação, possível no estágio em que esta autora se encontra, permitiu trabalhar, no último capítulo destinado à análise, apenas com o conceito de paradigma técnico-científico, criação cara a Kondratieff, e muito utilizado por autores da área de ciência e tecnologia, vinculados ou próximos ao referencial do materialismo histórico-dialético.

Por este critério, o do paradigma técnico-científico, o capitalismo se desenvolve por revoluções tecnológicas, cada uma das quais representando uma onda kondratieff, um período temporal, algo em torno de 50 anos, no qual um modelo produtivo predomina, conjugado com outros não dominantes. Isso corresponde, com exceção da fase clássica (mais longa), aproximadamente, à divisão temporal adotada aqui, tendo por base o ano da primeira edição da obra de Adam Smith.

Vale notar, nesse sentido, que as três grandes obras, referidas neste estudo, vem a público com uma diferença de um pouco mais 90 anos: “A Riqueza das Nações”, de Adam Smith, 1776; “Princípios de Economia Política”, de David Ricardo, 1817-1823; e “O Capital”, de Karl Marx, 1867.

Nesse curto período de tempo, o capitalismo produz duas das matrizes teóricas que, antagonicamente, vão explicá-lo, enquanto sociedade, até fins do século XIX: a liberal e a socialista. Economia clássica é como os economistas denominam a esse período. Esses autores têm em comum o princípio de explicar a riqueza pela quantidade e qualidade de trabalho investido na produção das mercadorias, num momento do desenvolvimento do capitalismo em que a formação instrucional da força de trabalho era muito pouco exigida.

No terceiro quartil do século XIX, vem a lume, num mesmo ano, 1871, três obras, que mudam completamente a interpretação clássica: A Teoria da Economia Política, de William Jevons; Compêndio dos Elementos de Economia Política Pura, de León Walras; e, Princípios de Economia Política, de Carl Menger. Para esses autores, da chamada escola austríaca, por afinidade de ideias e não de nacionalidade, o valor das mercadorias, denominadas por eles de bens, não decorre do trabalho, mas do valor dado aos bens pelos consumidores. Autores que se baseiam nessa concepção passarão para a história como neoclássicos ortodoxos.

Essa mudança radical das determinações do valor, da produção para o consumo, possibilita o surgimento de uma terceira via, iniciada por Alfred Marshall,

que, em síntese, mostra como o valor é determinado por fatores de produção e de consumo (porém, determinado por este), caminho que ameniza a desumanização capitalista, levada a cabo pelos neoclássicos ortodoxos, mas sempre de acordo com as finalidades do capital.

Essa forma de explicar a riqueza, chamada neoclássica, passará, desde então, por três momentos: a do liberalismo monopolista até a crise de 1929; a do liberalismo intervencionista até meados dos anos 1970; e, a do neoliberalismo, a partir daí.

A responsabilidade do Estado, para com a educação, varia em cada um desses momentos e em cada país, onde o capitalismo vai se consolidando. Fato constatado, entretanto, é que, com raríssimas exceções, Menger, por exemplo, os teóricos dessa escola da economia não tratam do papel do Estado para a educação. Esta assumirá papel importante, no pós segunda guerra mundial, primeiro por decorrência da crise de 1929 e década dos anos 1930, segundo, por decorrência da própria guerra. Passada a guerra, o capitalismo, nos países centrais viverá, nos anos 50 e 60 do século XX, sua época de ouro, tanto em termos de crescimento econômico (impulsionado pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, principalmente, sem esquecer de que para ambas a educação é imprescindível), quanto em termos sociais, em se tratando de direitos trabalhistas e ganhos salariais.

Como reflexo do capitalismo ocidental, pode-se dizer que – em três décadas: anos 50, 60 e 70 do século passado – pelo que será exposto, o Brasil participa desse momento como coadjuvante, receptor de tecnologias ultrapassadas, exportador de *comodities*, com crescente endividamento externo e decrescente vida democrática, imposta por duas décadas de ditadura civil-militar.

O desencontro entre o nível de desenvolvimento da Europa e EUA e o do Brasil impede que se trate os períodos históricos como semelhantes: o Brasil, nem industrialmente, nem social, muito menos politicamente, experimentou os anos de ouro do capitalismo intervencionista e do *Welfare State* como EUA e Europa experimentaram, mas não deixou de aproveitar resquícios da abundância desses anos, principalmente, nos anos 1950 e 1960.

O desencontro entre o chamado mundo desenvolvido e o Brasil, de um lado e, de outro, as diferenças internas entre Norte e Sul, são componentes centrais para se entender o mundo do trabalho brasileiro e, em particular, o mundo do trabalho na Zona Franca de Manaus, a partir de meados dos anos 1960.

Do mesmo modo como são componentes centrais para se entender as reformas educacionais e seus percalços – contrarreformas – que penalizam, como sempre, as classes trabalhadoras subalternas brasileiras, em geral e, a amazonense, em particular.

O que se busca, aqui, não é fazer uma crítica ao valor do trabalho no capitalismo, o que tem sido feito por inúmeros autores de renomada competência; busca-se, aqui, encontrar um caminho para os estudantes da escola pública, trabalhadores ou candidatos a trabalhadores, que procuram um lugar no mundo do trabalho, sem conhecer o valor que é dado ao trabalho e ao trabalhador pelo capitalismo, sem conhecer como se manifesta na Zona Franca de Manaus. Sob o slogan do capitalismo globalizado, o estado dos estudos atuais indica que há inúmeras formas de capitalismo interagindo com a mesma finalidade e o valor-trabalho, igualmente, se manifesta das maneiras como tem sido historicamente elaborado pelas diferentes teorias econômicas.

As intempéries da pesquisa de campo: pandemia e burocracia

Desse modo, como parte continua do processo de investigação: do estudo teórico, da coleta documental e da tabulação dos resultados, passa-se agora aos resultados desses dois últimos. Não sem antes, expor a excepcionalidade do momento histórico vivido no período destinado à coleta de dados (dois anos de Pandemia da COVID-19) e as dificuldades de acesso a informações no pós-pandemia.

No projeto de pesquisa, aprovado em 2019, a coleta de dos dados estava planejada para agosto/2021 a julho/2022, pretendia-se: coleta, por amostragem, do grau de instrução dos empregados de uma empresa do Distrito Industrial (setor secundário), de três redes de Lojas locais (setor terciário do comércio) e duas empresas do setor de serviços (também setor terciário).

O pressuposto, tal como orientada, era ir a campo, com um mínimo de referencial teórico, por meio do qual se pudesse enxergar melhor, tanto na observação, quanto na análise dos dados.

Com a pandemia, todo o planejamento foi por águas a baixo e a coleta de dados foi reduzida, após longa negociação, no primeiro semestre de 2022, a fichas de procura por emprego nos arquivos do Sistema Nacional de Emprego – SINE/Manaus.

Do lado da educação, esperava-se repetir a pesquisa de campo realizada para o Mestrado, agora com foco na formação para o trabalho, mas, por decorrência das medidas de biossegurança pós-pandemia e do atual trâmite burocrático, determinado

pela SEDUC/AM (ou limitado pelo CEE/AM), para esse tipo de coleta de dados na escola, a aplicação do *survey* não foi possível, muito menos a observação. Os esforços então foram voltados a coleta matrizes curriculares disponíveis e históricos escolares dos certificados de pessoas físicas.

Não se tem dúvida de que a não realização da observação do cotidiano e a não aplicação do *survey* multifatorial impossibilitam conclusões importantíssimas, porque somente com o nome do componente curricular não é possível determinar se um conteúdo, de fato, tem relação com o mundo do trabalho; por outro lado, a não aplicação do *survey* impossibilita confrontar informações dos diferentes sujeitos escolares.

Mesmo assim, limitada pela escassez de fontes, aliás, comum a todos os estudos que se teve acesso, procurou-se, sem perder de vista o problema principal desse estudo – como as escolas de tempo integral respondem às demandas do mundo do trabalho da Zona Franca de Manaus? – Confrontar os currículos escolares (Ensino Médio regular de tempo integral) com as demandas do mundo do trabalho (SINE-Manaus).

Síntese dos resultados da análise

Um estudo cujo tema se encontra na relação trabalho/educação, a primeira coisa a fazer é resolver com que definição se vai operar os conceitos “trabalho” e “educação”.

Poder-se-ia apenas operar com as definições desses conceitos das teorias com que se vem trabalhando há pelo menos sete anos: o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica. Mas, aprendi no grupo de pesquisa que: “Quando se está começando um estudo sobre um tema, esse é o melhor caminho para não se cair na repetição inócua”.

Então, além de aprofundar estudos sobre o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica, caminhou-se pela trilha da gênese histórica dos conceitos “trabalho” e “educação”, por meio de alguns dos autores mais influentes na construção e na crítica ao capitalismo, portanto, do liberalismo e do socialismo.

Pode-se garantir que foi a caminhada mais difícil da vida acadêmica, mesmo com toda orientação e ajuda do grupo de pesquisa, de tal modo que do lado liberal o planejamento inicial foi 85% cumprido; o lado socialista foi resumido a Marx. Schumpeter, Sweezy, Thompson, Hobsbawm, Mészáros, Harvey, além dos brasileiros Fernandes e Antunes, ou ficaram pelo caminho para outra oportunidade, ou foram

tomados por interpretação de outros autores. Do mesmo modo como o estudo de autores brasileiros, praticamente, fundamentados em Saviani (1982, 1986, 2003 e 2007), Mourão (2006), Oliveira (2010) e Maciel (2018). Referências fundamentais dos estudos sobre a relação trabalho/educação, Frigotto (1986 e 2012), Kuenzer (1991) e Machado (1989), foi feito por estudo pontual.

Essa fragilidade auto-reconhecida mostra o quanto a pesquisa exposta nesta tese tem de lacunas para ratificar ou retificar as conclusões aqui expostas.

De todo modo, priorizou-se aspectos programados no levantamento inicial: a forma como os liberais desenvolveram a concepção de trabalho no transcurso das mutações do capitalismo, porque, de acordo com a orientação, conhecer o adversário é fundamental para combatê-lo.

Nisso talvez, resida a primeira contribuição desta pesquisa: enquanto os liberais aperfeiçoam a concepção de trabalho, definindo-o de acordo com as determinações do mundo do trabalho do capitalismo, os estudos pontuais de autores marxistas, com raras exceções, operam com as definições de trabalho do tempo de Marx. Longe das polêmicas preconceituosas sobre revisionismo e ortodoxia, considera-se isso uma desvantagem no debate sobre trabalho e educação, em especial, para a juventude das classes trabalhadoras subalternas.

Chegou a essa conclusão, porque adotou-se, como critério de análise, a natureza dos diferentes paradigmas técnico-produtivos, pelas quais o capitalismo se desenvolveu. Por esse critério, a economia capitalista se divide em dois momentos: a clássica e a neoclássica. Esta, por sua vez se subdivide em monopolista, intervencionista e neoliberal.

Os clássicos, incluindo Marx, são assim chamados porque o foco de suas análises se baseiam nos fatores de produção; já os neoclássicos ou se baseiam nos fatores da demanda, caso dos monopolistas e neoliberais, ou na inter-relação dos fatores de produção e de demanda, mas com determinação pela demanda.

A conclusão a que se chegou nesta análise é que, no capitalismo, de hoje não dá para se trabalhar somente levando em consideração os fatores de produção, e é nesse sentido que se diz que os marxistas estão em desvantagem, quando trabalham somente com fatores de produção. Por isso, conforme a análise exposta na subseção “7.2”, a opção neste caso seria trabalhar com a inter-relação dos fatores de produção e demanda, mas com determinação pela produção.

Na análise das políticas educacionais, subseção “6.2”, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, chega-se à conclusão de que a única política educacional, que concebeu o Ensino Médio como profissionalizante foi a decorrente da Lei n. 5.692/71 e a única, também, que pretendeu uma formação de acordo com o paradigma do capitalismo vigente na época.

Sabe-se que essa conclusão está em desacordo com o pensamento dominante sobre o assunto, mas é a conclusão a que se chega na seção “6”, quando se vê as mudanças das políticas educacionais associadas às mudanças econômicas. Conclusão essa que está de acordo com o que se passa em Manaus, uma vez que, com todos os percalços passados pela ZFM, por decorrência de sua validade constitucional, ela sempre esteve integrada aos paradigmas de desenvolvimento do capitalismo mundial, enquanto as políticas educacionais, para o Ensino Médio, caminharam, desde 1983, no sentido do ensino propedêutico, mesmo – e por isso mesmo – após a promulgação da Lei 9.394/96, conforme se expõe ainda na seção “6”.

A sétima seção, para além do esclarecimento metodológico da forma como está estruturada esta tese (subseção “7.1”), destina-se as comprovações das análises anteriores: primeiro, da importância de se considerar a gênese do conceito valor-trabalho para se entender o significado do conceito trabalho expresso pelas políticas educacionais. Esse procedimento permitiu identificar se há correspondência entre o conceito e as demandas do capitalismo. Permitiu, de igual modo, identificar a natureza das críticas sobre a relação trabalho/educação num determinado momento histórico, conforme está exposto na subseção “7.2”.

Segundo, tendo como pressuposto a gênese do conceito valor-trabalho, pelos dois últimos paradigmas técnico-produtivos do capitalismo, de um lado e, de outro, as necessidades de emprego por parte das classes trabalhadoras subalternas, e, ainda, a desconsideração das políticas educacionais amazonenses para o Ensino Médio, relativas à formação para o mundo do trabalho, esboça-se algumas alternativas que, ao ver desta autora, poderiam minimizar o descompromisso com tal formação. Esta afirmação, como é possível verificar na subseção “7.3”, está pautada em documentos oficiais, tanto da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC/AM e Conselho Estadual de Educação – CEE/AM, quanto por históricos escolares de Certificados de Conclusão do Ensino Médio.

Em terceiro lugar, na subseção “7.4”, comprova-se o descompromisso com a formação para o mundo do trabalho, pelo outro lado, o lado da demanda, o lado daqueles que precisam concluir seus estudos do Ensino Médio, quer se trate do regular parcial, quer se trate do regular integral, ao demonstrar a elevada taxa de trabalhadores à procura de emprego, que precisaram fazer cursos profissionalizantes complementares, a grande maioria dos quais, pelo sistema privado de ensino, para poder se candidatar a uma vaga de emprego, é o resultado da coleta de dados junto ao SINE/Manaus.

Por fim, na subseção “7,1”, momento em que se inicia a análise dos resultados da pesquisa, esclarece-se sobre a estrutura expositiva da tese: primeiro, para justificar a não existência de uma seção ou subseção sob o título “metodologia da pesquisa” ou qualquer coisa parecida que se refira apenas ao processo de coleta de dados empíricos ou a aplicação de um método, que no mais das vezes é uma técnica de pesquisa. Pelo referencial adotado (Marx (1983); Netto (2011) e Maciel (2008)) não há método sem teoria, do mesmo modo como se deve distinguir o método de investigação do de exposição.

Assim, a investigação teórica vai sendo exposta, como condição à formulação do problema, motivo pelo qual este somente é formulado na subseção “5.4”, para que possa ser contextualizado no âmbito da especificidade da Zona Franca de Manaus e das políticas educacionais deste espaço histórico-geográfico.

No mais, espera-se que, de alguma forma, este estudo possa contribuir com o pensamento crítico acerca das finalidades do Ensino Médio, em especial, do Ensino Médio regular integral.

2 O CONCEITO CLÁSSICO DE TRABALHO E A EDUCAÇÃO SOB O CAPITALISMO CONCORRENCIAL: SMITH, RICARDO E MARX

O capitalismo, de acordo com a economia política, produziu duas grandes concepções de trabalho: a clássica e a neoclássica.

A clássica, produzida na primeira fase do capitalismo, denominada de concorrência pela economia, produziu duas tendências antagônicas de interpretação para o valor do trabalho nesta sociedade: a liberal e a socialista.

A neoclássica, que se contrapõe até certo ponto à clássica, se ajusta de acordo com as necessidades econômicas do capitalismo. Assim, será denominada de monopolista, na segunda fase; de intervencionista, na terceira; e, neoliberal, na quarta.

À cada fase do capitalismo, a qual se poderia designar de paradigma técnico-produtivo, correspondem formas de preparação das pessoas para trabalhar nos diversos setores da sociedade, formas essas às quais se poderia designar de paradigmas técnico-científico.

Em síntese: a um paradigma técnico-produtivo corresponde um paradigma técnico-científico.

A questão histórica, porém, é que os paradigmas, embora tenham começo, meio e fim, podem se justapor por longo tempo, transformando a transição de um para o outro, num problema tanto para a economia, quanto para a educação.

Os dois últimos desses paradigmas, por exemplo, convivem até hoje, a depender do grau de desenvolvimento de suas forças produtivas e da região geográfica onde se encontre.

No caso desta pesquisa, ao ter como objeto a relação trabalho/educação, este foi o primeiro obstáculo a ser superado: em que paradigma técnico-produtivo se encontra a Zona Franca de Manaus?

Para responder a isso, não havia outra saída senão buscar a concepção de trabalho, historicamente construída pelo próprio capitalismo. E é este o objetivo deste e dos demais capítulos, que tratam da concepção de trabalho.

2.1 Trabalho e educação na Teoria do Valor de Adam Smith

O conceito trabalho, como unidade moderna do discurso sobre o trabalho na nascente sociedade capitalista, tem sua origem, pelo corte epistemológico com o qual se opera, em Adam Smith e David Ricardo, na Inglaterra de fins do século XVIII e início do século XIX, precisamente 1776, para a “Riqueza das Nações”, e 1817, para

“Princípios de Economia Política e Tributação”. É com base no conceito de trabalho, desses dois autores que Marx fundamenta a sua definição do conceito trabalho. Portanto, começa-se por Adam Smith.

Na “Riqueza das Nações”, Smith (1996, p. 87) concebe o trabalho como fonte e medida de valor, valor entendido como atributo da mercadoria, pelo qual esta adquire um valor de troca. Esse atributo inerente à mercadoria é o trabalho.

[...] o valor de qualquer mercadoria, para a pessoa que a possui, mas não tenciona usá-la ou consumi-la ela própria, senão trocá-la por outros bens, é igual à quantidade de trabalho que essa mercadoria lhe dá condições de comprar ou comandar. Consequentemente, o trabalho é a medida real do valor de troca de todas as mercadorias.

Poder-se-ia, portanto, dizer que para ele o valor de uma mercadoria é igual à quantidade de trabalho dispendida para confeccioná-la. Ora, quando se diz que a mercadoria é igual à quantidade de trabalho para produzi-la, já se subentende que mercadoria é todo produto, cuja finalidade é a troca, à venda no mercado, uma vez que um produto confeccionado para consumo próprio não é mercadoria, decorre daí a distinção entre valor de uso e valor de troca.

Extrai-se daí, também, que essa concepção de trabalho exprime um momento do capitalismo, no qual o elemento determinante para a produção de mercadoria era quase que exclusivamente o trabalhador. Não é por outra razão, que Smith (1996, p. 93) chega à conclusão de que “[...] o trabalho é a única medida universal e a única medida precisa de valor, ou seja, o único padrão através do qual podemos comparar os valores de mercadorias diferentes, em todos os tempos e em todos os lugares”, não sem antes evidenciar uma distinção fundamental, para a compreensão do valor-trabalho posterior, entre preço real e preço nominal das mercadorias e, por conseguinte do trabalho. Para Smith (1996, p. 90):

Contudo, embora quantidades iguais de trabalho sempre tenham valor igual para o trabalhador, para a pessoa que as emprega, essas quantidades de trabalho apresentam valor ora maior, ora menor, o empregador compra o trabalho do operário ora por uma quantidade maior de bens, ora por uma quantidade menor.

Smith observa², já nesse momento, que o lastro de trabalho depende do valor nominal, o preço pecuniário, determinado pelo empregador. Segundo Smith (1996, p. 90):

² Entenda-se o verbo observar no sentido literal do termo, uma vez que sua apreciação decorre de observação direta do capitalismo inglês de sua época, desde de suas atividades em Edimburgo, na Escócia.

[...] portanto, pode-se dizer que o trabalho, da mesma forma que as mercadorias, tem um preço real e um preço nominal. Pode-se dizer que seu preço real consiste na quantidade de bens necessários e convenientes que se permuta em troca dele; e que seu preço nominal consiste na quantidade de dinheiro.

Dir-se-ia: consiste na quantidade de dinheiro recebido pelo trabalho executado. Se na realidade da produção, circulação e distribuição, o capitalismo havia encontrado a nova forma da relação empregado/empregador; na teoria, agora, encontrava a expressão, que punha as pedras fundamentais de toda a explicação posterior, e não ficou só nisso.

Smith é um observador privilegiado da sociedade de seu tempo: como tutor (Fritsch, 1996, p. 7-8; Hugon, 1980, p. 102; Heilbroner, 1996, p. 49) teve a oportunidade de conhecer várias cidades da Europa: em Genebra, manteve contato com Voltaire, a quem passa a admirar deste então; em Paris, conhece Hume, então Diplomata do governo britânico naquela cidade, que lhe abriu as portas da corte francesa, onde pode participar dos debates com os fisiocratas franceses, entre os quais Quesnay e Turgot. Com este último, manteria correspondência por longo período de tempo, sendo uma das influências para a elaboração da Riqueza das Nações. Como Comissário das Alfândegas de Edimburgo (Cannan, 1996, p. 24; Hugon, 1980, p. 102) pode observar a circulação real de mercadorias, a partir da nação pioneira no processamento desses artefatos, com o restante do mundo. Como Professor pode pôr à prova suas hipóteses empíricas, tornando-as mais consistentes epistemologicamente (Cannan, 1996, p. 24; Fritsch, 1996, p. 4).

Isso permitiu-lhe capturar os diferentes momentos e as diferentes formas de transição do feudalismo para o nascente capitalismo, para o entendimento das quais utiliza o método da síntese histórica, pelo qual analisa os elementos históricos determinantes da ascensão, apogeu e decadência das sociedades europeias anteriores: o escravismo greco-romano e o feudalismo.

Descobre aí que a virtude da educação nessas sociedades residia na preparação do homem para as necessidades fundamentais da existência delas, em primeiro lugar, a preparação do homem para a guerra, origem da importância da ginástica e dos exercícios militares e do artesanato, de um lado e, de outro, do conhecimento filosófico-político que preparava o homem livre para o exercício da cidadania, entendendo esta como exercício do poder.

Descobre que quando esta educação, aos poucos, vai se distanciando do mundo dos homens no feudalismo, até ficar inteiramente subordinada à teologia entra vigorosamente em choque com o “progresso da indústria das cidades”, progresso que nada mais é do que uma multiplicação de funções artesanais e manufadoras, decorrentes do crescimento populacional das cidades e o intercâmbio comercial entre elas. Este é o século imediatamente anterior ao que vive.

Em meados do século XVIII, o anacronismo educacional era um entrave ao progresso do comércio nacional e internacional, então, a partir da concepção de trabalho, base da riqueza de uma nação, Smith indica como deve ser a educação, tendo por base sua concepção do papel do Estado nesses novos tempos.

Em primeiro lugar, cabe entender que a educação, ainda nesse tempo, era quase que totalmente financiada pelo próprio estudante ou pela família deste (chamado por ele de provimento natural, por isso rendimento natural do professor). Isto significa que, para além do aprender a ler e escrever rudimentarmente (Smith, 1996, p. 246), a educação só era acessível a partir dos fidalgos, segundo a hierarquia da nobreza britânica.

Mas o desenvolvimento do comércio e da manufatura exigia que plebeus tivessem acesso a determinadas noções, que iam além do ler e escrever rudimentarmente, ou que os fidalgos descessem à realidade dos “homens do mundo” (Smith, 1996, p. 237-238, 243, 249, 260, 320). Em Smith é possível deduzir que esta última opção foi a que se deu na Grã-Bretanha, pelo menos até seu tempo.

Por isso, uma reforma educacional era iminente. Para ele, o provimento da educação, mesmo quando não viesse do próprio estudante, não devia ser retirado da receita geral da sociedade recolhida pelo Estado, mas de diversas fontes públicas ou privadas. Em suas próprias palavras (Smith, 1996, p. 228):

[...] sobretudo de algum rendimento local ou provincial, do arrendamento de uma propriedade territorial, ou dos juros de alguma soma de dinheiro concedida e confiada à gestão de curadores para esse fim específico, ora pelo próprio soberano ora por algum doador particular.

Ora, essa concepção liberal não só decorre da tradição herdada da concepção feudal, mas também da nova concepção que se atribui ao Estado de fomentador da Livre Concorrência, para a qual a rivalidade e a emulação, fundadas na competência, são geradoras de desempenhos mais satisfatórios, tanto dos indivíduos, quanto da sociedade. O contrário, dirá Smith (1996, p. 246), leva à negligência e a acomodação,

por isso, o salário dos professores deve ser atribuição de fontes particulares, a não ser para aqueles que não podem custeá-las e, mesmo assim, restritas ao ensino elementar. Para além disso, para aqueles que conseguissem se sobressair, haveria a possibilidade de concorrer ao prosseguimento dos estudos por meio de triagem, determinada pela realidade do mundo dos “homens do mundo” e o custeio recairia às fundações de caridade (Smith, 1996, p. 230).

Observe-se, por conseguinte, que já no nascimento do capitalismo, a educação estava sendo concebida para cumprir o papel de reprodução cultural das classes sociais: o ensino estatal se destinaria a instrução tão somente elementar, a partir daí, para aqueles que se destacassem, mas ainda no âmbito elementar, deveria ser financiado por fundações de caridade, por meio das quais haveria grande carga ideológica, quer fossem confessionais ou não. Em ambos os casos, a formação educacional desses estratos de “pessoas comuns”, do nascente proletariado, estaria voltada para torná-las “homens do mundo”, o mundo do trabalho, certamente, para ocupar os serviços manuais e mais básicos desse mundo, já que “dispõem de pouco tempo para dedicar à educação” (Smith, 1996, p. 246).

O ensino médio a que os fidalgos já tinham acesso, por suas próprias posses, voltar-se-ia para torná-los “homens do mundo”, obviamente, para ocupar as funções de comando desse mundo do trabalho, imediatamente após deixarem a escola básica, ao invés de enviar o jovem a viagens por países estrangeiros, como era comum, na Inglaterra. Ao retornar (Smith, 1996, p. 238), esse jovem, “[...] volta mais presunçoso, mais vazio de princípios, mais dissipado, e mais incapaz de qualquer aplicação mais séria ao estudo ou ao trabalho [...]”. Além disso, retornando, três ou quatro anos mais velho terá perdido muitas oportunidades numa idade, em que “é muito difícil não progredir”, ou nos estudos na universidade ou no trabalho. Eis os dois caminhos, que levam às funções de comando do mundo do trabalho, destinados aos fidalgos e aos estratos superiores da nobreza, cujos filhos optassem por fazer parte dos “homens do mundo”. Em resumo: dos estratos sociais médios para os mais altos da hierarquia social, a educação, privada, era o lugar “natural” dessas classes.

A educação, portanto, não somente cumpre o papel de reprodução cultural das classes sociais, mas também o papel de reprodução da divisão social do trabalho, por meio da qual “as pessoas que vivem do trabalho” acabam se restringindo a ocupações simples, desfigurando-lhes a humanidade. Nas palavras de Smith (1996, p. 244):

O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercer sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana.

Smith tinha, portanto, plena consciência do que viriam a ser conhecidas, noventa anos mais tarde, por alienação e animalização, e muito antes de a divisão social do trabalho se expandir de forma implacável pela divisão técnica, tornando o homem tão mais ignorante, no sentido de capacidades pouco desenvolvidas, “quanto o possa ser a criatura humana”. Para ele, educação, nesse sentido, é uma deformação necessária imposta pelos novos tempos àqueles que vivem nas funções inferiores do trabalho. Para quem pode custear os estudos, a educação assume outro caráter: baseando-se em aspectos da educação greco-romana, Smith salienta que a educação se compunha da dimensão dos exercícios de ginástica e militares e da música, esta “[...] visava a humanizar a inteligência, moldar o caráter, e prepará-lo para cumprir todos os deveres sociais e morais da vida pública e privada” (Smith, 1996, p. 239). Por consequência, envolvia, de um lado, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade e, de outro, uma preparação moral de acordo com os valores éticos e regras sociais.

O redirecionamento da educação para o mundo dos homens decorre da crítica que Smith (1996, p. 236) faz ao rumo que a filosofia havia tomado nos últimos séculos “Nessa filosofia, os deveres da vida humana eram considerados subordinados à felicidade e à perfeição da vida humana” e, por esta razão, “[...] considerou-se muitas vezes que a perfeição da virtude geralmente, ou quase sempre, é inconciliável com qualquer grau de felicidade nesta vida [...]”. Contra isto, propunha uma ética voltada para educar a vida no reino da terra. E assim, a ética se liga indissociavelmente da educação, compondo com esta um poderoso instrumento ideológico para moldar a vida na nascente sociedade. Nesse momento, ética é, antes de tudo, ideologia.

Pela ética, tanto nos graus elementares do conhecimento, quanto nos medianos e superiores, a educação deve voltar-se ao mundo empírico dos homens, a “dispensar mais atenção às opiniões correntes do mundo”. Ao retornar ao mundo dos homens, a filosofia paria a ciência, como negação necessária para o surgimento da ciência moderna. E Smith, da longínqua Edimburgo, contribuía decisivamente para isso.

Aproximar a educação do mundo do trabalho é, sem dúvida, do ponto de vista educacional, a maior contribuição de Adam Smith para a nascente sociedade capitalista.

2.2 Trabalho e educação na teoria do valor de David Ricardo

Quatro décadas mais tarde, Ricardo, vivendo a fase de intensa expansão do que se convencionou chamar de primeira revolução industrial, pode aprofundar a contribuição de Smith. Concordando com este quanto a tese do valor-trabalho, segundo a qual o valor da mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho incorporado nela; discorda, porém, que a medida-padrão do valor-trabalho seja a capacidade que a mercadoria tem de ser trocada por outras. Diz Ricardo (1996, p. 25) sobre Smith:

Como medida-padrão ele se refere algumas vezes ao trigo, outras ao trabalho; não à quantidade de trabalho empregada na produção de cada objeto, mas à quantidade que este pode comprar no mercado, como se ambas fossem expressões equivalentes [...]. Se isso fosse verdadeiro, se a remuneração do trabalhador fosse sempre proporcional ao que ele produz, a quantidade de trabalho empregada numa mercadoria e a quantidade de trabalho que essa mercadoria compraria seriam iguais e qualquer delas poderia medir com precisão a variação de outras coisas. Mas não são iguais. A primeira é, sob muitas circunstâncias, um padrão invariável, que mostra corretamente as variações nas demais coisas. A segunda é sujeita a tantas flutuações quanto as mercadorias que a ela sejam comparadas.

Ricardo concorda com Smith sobre o fato de que a fonte do valor da mercadoria seja o trabalho, mas a quantidade de trabalho para produzi-la é diferente da quantidade de trabalho para obtê-la, e mais: para Ricardo, o trabalho é apenas a fonte original, e por quê?

Ricardo (1996, p. 23) toma como pressuposto a diferença que Smith faz sobre os dois significados de valor à época: valor de uso (utilidade particular) e valor de troca (poder de compra), que as coisas têm para os seres humanos, e como somente as mercadorias possuem valor de troca, deste derivam de duas fontes: da escassez e da quantidade de trabalho para produzi-las e não para obtê-las. Demonstra, porém, que a escassez não pode ser a medida de preço-valor das mercadorias, porque a quantidade dessas mercadorias, ouro por exemplo, não afeta a relação oferta/procura do mercado, uma vez que a sua oferta não depende da quantidade de trabalho contido nelas. Por isso, conclui Ricardo (1996, p. 24):

Ao falar, portanto, das mercadorias, de seu valor de troca e das leis que regulam seus preços relativos, sempre nos referiremos somente àquelas mercadorias cuja quantidade pode ser aumentada pelo

exercício da atividade humana, e em cuja produção a concorrência atua sem obstáculos.

Até aqui, portanto, de comum acordo com Smith, mas, como se pode observar, acrescenta novos elementos, além do valor de troca: as leis que regulam os preços relativos e a produção, sem obstáculos, pela concorrência, para ambos se pode ler mercado com livre concorrência.

Ricardo tem a seu favor para as suas importantíssimas contribuições o fato de trabalhar no frisson do mercado mais dinâmico da época, tanto em termos financeiros, quanto industrial, e de uma indústria que, naquele exato momento, final da segunda e início da terceira década do século XIX, experimentava grande diversificação dos ramos e dos setores industriais. Essa diversificação lhe permitia ver que cada ramo do trabalho industrial exigia habilidades diferenciadas, do mesmo modo como os diferentes setores industriais, também, demandava trabalhadores com capacidades apropriadas àquele setor. Além disso, cada setor, por sua especialidade produtiva, exigia intensidade de trabalho diferenciada, sendo uns mais outros menos.

Tudo isso lhe permitiu introduzir o conceito de quantidade relativa de trabalho, em vez de se acomodar ao conceito de quantidade de trabalho, porque a relatividade do trabalho lhe permite acrescentar outros fatores para compor o valor final da mercadoria: o primeiro deles, a qualidade do trabalho. Diz Ricardo (1996, p. 29): “A estimativa do valor de diferentes qualidades de trabalho se ajusta rapidamente no mercado, com suficiente precisão para todos os fins práticos, e depende muito da habilidade comparativa do trabalhador e da intensidade do trabalho realizado”. Logo o conceito *qualidade de trabalho* compreende, inicialmente, habilidade e intensidade de trabalho.

Para Ricardo (1996, p. 29), a habilidade e a intensidade derivam do tipo de trabalho que o trabalhador sabia fazer, de modo que o ofício de um joalheiro vale mais que o de uma atividade comum. Atente-se para o fato de que, nesse momento, ainda não se tratava de habilidades num mesmo ofício, mas em ofícios diferentes, porque o critério de medida era o preço da mercadoria. Por isso, conclui Ricardo (1996, p. 30): “Como a pesquisa [...] se refere ao efeito das variações no valor relativo das mercadorias, e não no seu valor absoluto, será pouco relevante examinar o grau comparativo de valoração dos diferentes tipos de trabalho”.

Assim, ele desloca o foco do valor das mercadorias derivado do valor-trabalho – quer se trate de quantidade ou qualidade – para o valor relativo das mercadorias. E

por quê? Porque, ele pretende acrescentar outros fatores na composição do valor da mercadoria, não à toa, a seção seguinte (Ricardo, 1996, p. 30) dos “Princípios de Economia Política e Tributação”, tem o impressionante título: “Não só o trabalho aplicado diretamente às mercadorias afeta o seu valor, mas também o trabalho gasto em implementos, ferramentas e edifícios que contribuem para sua execução”. Estavam prontas as bases epistemológicas para se chegar ao conceito de qualidade relativa do trabalho por meio do valor relativo das mercadorias.

A qualidade relativa do trabalho é a proporção de trabalho empregada numa mercadoria deduzida do valor absoluto dos diferentes tipos de trabalho empregados na composição do valor absoluto. Smith dá o exemplo da mercadoria “meias”, para cuja confecção há de se levar em consideração o trabalho do cultivo de algodão, do transporte para o lugar onde serão fabricadas, do tecelão, do trabalho de quem construiu os meios de produção, o trabalho do varejista, etc., assim não sendo possível estabelecer o valor absoluto, o valor relativo será o valor das “meias”, por quê? Responde Ricardo (1996, p. 32), porque:

A soma de todas essas várias espécies de trabalho determina a quantidade de outras coisas pelas quais as meias serão trocadas, enquanto a mesma consideração das várias quantidades de trabalho utilizado nesses outros bens determinará igualmente a porção deles que se dará em troca das meias.

Mas se a soma dos trabalhos empregados na produção dos meios de produção é adicionada ao valor final da mercadoria, e os próprios meios de produção são parte fundamental na produção das “meias”, então, os meios de produção, também, devem ser deduzidos do valor das “meias”. E conclui Ricardo (1996, p. 32): “[...] este é o verdadeiro fundamento do valor de troca [...]”.

E assim, da quantidade à qualidade, da qualidade a qualidade relativa do trabalho, da qualidade relativa do trabalho ao valor relativo da mercadoria, se chega àquilo que Marx viria a chamar de trabalho morto, aos meios de produção na composição do valor relativo da mercadoria.

Para Ricardo, são o emprego da maquinaria e dos capitais fixos e duráveis que têm a capacidade de mudar, inclusive, o valor relativo das mercadorias e se, assim é, os meios de produção passam a ser mais determinantes no valor relativo das mercadorias do que o trabalho, porque do contrário, argumenta (Ricardo, 1996, p. 36):

Se os homens não empregassem maquinaria na produção, mas somente trabalho, e se demorassem o mesmo tempo até colocarem

seus produtos no mercado, o valor de troca de seus produtos seria exatamente proporcional à quantidade de trabalho consumida.

Assim, de um lado, as máquinas e todo tipo de ferramenta que se possa utilizar e, de outro, o trabalho, são dois tipos de investimentos e, portanto, dois tipos de capital. Ao separar as naturezas dos fatores que compõem o valor das mercadorias, estavam abertas as possibilidades para tratá-las de forma diferenciada na composição do valor: o trabalho de um lado; o capital de outro. Além disso, diz Ricardo (1996, p. 35) “[...] as proporções entre o capital empregado para sustentar o trabalho e o que é investido em ferramentas, maquinaria e edificações podem combinar-se de várias formas”, levando em consideração a maior ou menor quantidade de trabalho, o valor relativo das mercadorias, mas acima de tudo, a proporção, entre o investimento em máquina-ferramenta e o investimento em salário, pode aumentar ou reduzir o valor do trabalho. Portanto, já não se trata mais da quantidade ou da qualidade, relativas ou não, ou mesmo do investimento nos meios de produção, mas do valor do próprio trabalho.

O trabalho deixa de ser fonte fundamental do valor da mercadoria para ser mais um item, um item cujo valor não decorre mais do valor da mercadoria, mas dos custos de produção e, em assim sendo, passa a ser mais um item desses custos. A tarefa de desvincular o preço das mercadorias do valor-trabalho estava concluída, mas o preço da mercadoria ainda carecia de um fator determinante para a própria existência do capitalismo: a inclusão da margem de lucro no preço da mercadoria.

Para justificar a inclusão da margem de lucro, Ricardo faz uma série de equações sobre o emprego do capital: na terra, nos meios de produção, nos tipos de produção, enquanto bens duráveis e não-duráveis, e no trabalho, de tal modo que o conjunto pudesse ser dividido em dois grandes grupos: capital fixo e capital circulante. A concepção desses dois conceitos é exemplificada da seguinte forma (Ricardo, 1996, p. 36):

Dependendo da rapidez com que pereça, e a frequência com que precise ser reproduzido, ou segundo a lentidão com que se consome, o capital é classificado como capital circulante ou fixo. Um fabricante de cerveja, cujas edificações e maquinaria têm grande valor e são duráveis, emprega uma grande parcela de capital fixo. Ao contrário, um sapateiro, cujo capital é principalmente empregado no pagamento de salários, que são gastos em alimentos e em roupas, mercadorias mais perecíveis que edifícios e maquinaria, utiliza uma grande proporção de seu capital como capital circulante.

A partir disso, calcula o retorno do capital fixo empregado pelo tempo de duração do bem durável, procedendo da mesma forma para o capital circulante. Portanto, tempo de duração e tempo de retorno, tornam-se fatores determinantes para o cálculo da margem de lucro. De acordo com Ricardo (1996, p. 37).

Levando-se em conta, portanto, os diferentes graus de durabilidade dos seus capitais, ou, o que é a mesma coisa, o tempo que deve transcorrer antes que um conjunto de mercadorias possa chegar ao mercado, os produtos terão valor não na exata proporção da quantidade de trabalho gasto na sua produção: eles não estarão na proporção de 2 para 1, mas numa proporção um pouco superior, para compensar o prazo maior que deve transcorrer até que o produto de maior valor chegue ao mercado.

A margem de lucro, portanto, deve ser deduzida do tempo de retorno ou reposição do capital empregado no bem durável ou do tempo de retorno do capital empregado como capital circulante, numa proporção “um pouco superior” a 2 por 1.

Em síntese: do valor-trabalho deduzido da quantidade de trabalho empregada na produção da mercadoria, fonte do valor da mercadoria para Smith, Ricardo acrescenta para se chegar ao valor da mercadoria, sistematicamente: a qualidade do trabalho, o capital empregado nos meios de produção, tanto para produzir, quanto para utilizar, o que transforma quantidade e qualidade do trabalho em quantidade e qualidade relativas do trabalho e, por esta operação, transforma o trabalho relativo em mais um item do capital circulante. Este, por meio do tempo de retorno, associado ao tempo de duração do capital fixo empregado são a base para a inclusão da margem de lucro no valor final da mercadoria.

Além da concepção de trabalho vinculada aos processos produtivos de seu tempo, Ricardo, também, contribui, decisivamente, para a constituição do capitalismo industrial, pela importância que dá à divisão social do trabalho.

Ricardo (1996, p. 68, 198, 305-306) não desconhece, nem poderia, já que Smith atribui à divisão técnica do trabalho, na forma rudimentar de habilidades específicas do trabalhador, um fator diferencial para o aumento da produção, mas não é com a divisão técnica e sim com a divisão social do trabalho, que ele dispense seu tempo.

Com efeito, 1/3 do “Princípios de Economia e Tributação” são dedicados a determinar o valor do trabalho, da terra, do capital e da taxa de lucro na composição do valor da mercadoria; os outros 2/3, para determinar como a tributação afeta cada fator que compõe o valor da mercadoria e para demonstrar que, como a indústria manufatureira (chamada por ele e por Smith de maquinaria) é a mola propulsora do

desenvolvimento de um país, a equação entre renda, salário, capital e tributação é determinante para a riqueza do país. Notadamente, se a mola propulsora é a maquinaria, o fator renda e, portanto, proprietários de terra, será menos potencializado na equação. A razão para isto reside no fato de que, no tempo, a terra é um meio natural, enquanto a maquinaria é um meio de produção, produto de trabalho e capital. Por isso, para Ricardo (1996, p. 166) “Um imposto sobre os salários, portanto, não recai sobre o proprietário da terra, mas sobre os lucros do capital”.

Ora, como se viu anteriormente, Ricardo tornara o trabalho apenas um fator a mais na composição da mercadoria, retirando-lhe o valor original atribuído por Smith e para quê? Para atribuir ao capital a importância absoluta na composição da mercadoria. De acordo com Ricardo (1996, p. 304):

Na medida em que menos for apropriado como salário, mais será apropriado como lucro, e vice-versa. Essa divisão será estabelecida entre os agricultores e seus trabalhadores sem nenhuma interferência do proprietário de terra, e, na realidade, é um assunto que só lhe pode interessar na medida em que um tipo de repartição pode contribuir mais do que outro por novas acumulações e para aumentar a demanda de terras. Se os salários diminuíssem, o lucro, e não a renda, aumentaria. Se os salários aumentassem, o lucro, e não a renda, diminuiria.

A equação, portanto, entre o valor do salário, a renda da terra e o lucro do capital é uma equação que corresponde não somente à valorização das classes sociais fontes do valor/preço das mercadorias: capitalistas, proprietários agrários e assalariados, mas também à condição sobre-explorada que os proprietários do trabalho passam a ter a partir de Ricardo. Com isso, Ricardo não apenas transforma o trabalho em mais um item da composição do valor da mercadoria, transforma o trabalho no item mais desvalorizado no balcão das mercadorias.

Nestas circunstâncias, como Ricardo pensa a educação para esse tipo de sociedade? Pelo menos, nos “Princípios de Economia e Tributação”, praticamente nada, nada é manifestado, pois apenas uma vez se refere à educação e à instrução. Mesmo assim, como a capacidade produtiva de um país está proporcionalmente ligada ao crescimento de sua população, cujas classes trabalhadoras devem, segundo ele (1996, p. 71), “[...] desfrutar de todos os confortos e prazeres, e que sejam, por todos os meios legais, estimuladas em seus esforços para obtê-los”, pode-se deduzir que tais possibilidades somente poderiam advir da educação, uma vez que “Para serem mais felizes, essas pessoas necessitariam apenas de melhor governo e de

instrução, pois o resultado inevitável seria um aumento de capital maior do que o da população” (Ricardo, 1996, p. 71).

Estimuladas em seus esforços, pelos pressupostos colocados, quer dizer que o governo deve estimular às classes trabalhadoras a adquirir qualificação para o trabalho com os seus próprios recursos, portanto, concepção liberal compartilhada com Smith.

2.3 Trabalho e educação na Teoria do Valor de Karl Marx

Quanto a Marx, milhares de estudos há que tratam da relação epistemológica dele com Smith e Ricardo. O corte que interessa a esse trabalho é tão somente o conceito de trabalho e a decorrente concepção de educação, os quais, como parece ser consenso, vão no sentido contrário ao dos liberais.

Em Smith e em Ricardo, o trabalho e, mais precisamente, o valor-trabalho é um conceito demarcado por um tempo histórico determinado, tanto no que se refere ao estágio de desenvolvimento capitalista da Inglaterra, quanto ao amadurecimento intelectual de seus autores; no caso de Marx, não.

O longo período de pesquisa e interpretação para entender esse processo foi penoso e quase põe por terra todo o projeto deste capítulo. Isto porque, de acordo com interpretações altamente balizadas, por exemplo, de Althusser e Giannotti, mesmo em *O Capital*, Marx (2013, p. 725), apesar de apontar “defeitos”, na concepção ricardiana, não só ainda não chegará a um posicionamento conclusivo sobre a crítica ao valor-trabalho de Ricardo, mas também e, por isso mesmo, a adotava como fundamento de sua explicação.

Althusser (2013, p. 74) acentua que as dificuldades teóricas para a compreensão sobre a teoria do valor-trabalho, em *O Capital*, Livro I, são solucionáveis com o conhecimento dos Livros II, III e, principalmente, do Livro IV, e que a chave do entendimento da teoria do valor-trabalho é enquadrá-la no âmbito da “lei do valor”. Em suas palavras Althusser (2013, p. 74):

A teoria do “valor-trabalho” de Marx [...] é inteligível, mas só é inteligível como um caso particular de uma teoria que Marx e Engels chamaram de “lei do valor”, ou lei de repartição da quantidade de força de trabalho disponível segundo os diversos ramos da produção, repartição indispensável à *reprodução* das condições da produção.

A “Advertência” de Althusser serve para: a) indicar às interessadas como a autora que a compreensão do valor-trabalho definida n’*O Capital*, Livro I, tem de ser

copilada com a do Livro IV; b) que o conceito-chave para isso reside na dedução do que venha a ser “repartição da quantidade de força de trabalho disponível segundo os diversos ramos da produção”: a quantidade média da força de trabalho.

Chama-se desde agora à atenção para esse conceito, porque far-se-á uso dele para interpretar a concepção de educação de Marx mais adiante.

Giannotti (2013, p. 104), por seu turno, adianta uma importantíssima questão, para os propósitos do problema dessa tese, a relação entre ciência e tecnologia, mais-valor relativo e desemprego, entendendo mais-valor relativo por “[...] aquele excedente de que o capitalista se apropria antes que seus concorrentes consigam ter acesso a novas tecnologias”. Quando todos os concorrentes se apropriam das novas tecnologias, a tendência é a queda sistemática da taxa de lucro. Para uma nova elevação da taxa de lucro são necessários novas tecnologias e novos trabalhadores ou trabalhadores que se adaptem às novas tecnologias. Num e noutro caso, trabalhadores com novas habilidades, para a aquisição das quais a educação é o suporte fundamental. Diz Giannotti (2013, p. 105): Marx, desde os Grundrisse, estava atento a esta necessidade do capitalismo:

[...] à medida que a grande indústria se desenvolve, a criação da riqueza efetiva passa a depender menos do tempo de trabalho e do *quantum* de trabalho empregado que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, poder que – sua poderosa efetividade –, por sua vez, não tem nenhuma relação com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, mas que depende, ao contrário, do nível geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação dessa ciência à produção.

Quem são os agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho? Os fatores adicionados por Ricardo para a composição do valor da mercadoria.

Com efeito, Marx adota, em *O Capital*, a concepção ricardiana de valor-trabalho, de modo que chega a afirmar que Ricardo foi o primeiro a formulá-la de modo rigoroso (Marx, 2013, p. 724).

Para encontrar o valor-trabalho, na forma rigorosa já formulada por Ricardo (uma vez que uma forma menos rigorosa já houvera sido feita por Smith), Marx vai direto a seu produto: a mercadoria.

Marx (2013, p. 190), inicialmente, advoga que a mercadoria tem um duplo caráter, mas apenas inicialmente:

Quando, no começo deste capítulo, dizíamos, como quem expressa um lugar-comum, que a mercadoria é valor de uso e valor de troca, **isso estava, para ser exato, errado**. A mercadoria é valor de uso –

ou objeto de uso – e “valor”. Ela se apresenta em seu ser duplo na medida em que seu valor possui uma forma de manifestação própria, distinta de sua forma natural, a saber, a forma do valor de troca, e ela jamais possui essa forma quando considerada de modo isolado, mas sempre apenas na relação de valor ou de troca com uma segunda mercadoria de outro tipo (grifo nosso).

Mas por que estava errado? Porque a mercadoria é, em essência, valor de uso, o valor de troca somente é agregado a ela, quando em relação com outra mercadoria e de outro tipo. Esta conclusão se baseia nas premissas, que distinguem valor de uso de valor de troca. De acordo com Marx (2013, p. 161):

[...] um valor de uso ou bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Mas como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade de “substância formadora de valor”, isto é, da quantidade de trabalho nele contida. A própria quantidade de trabalho é medida por seu tempo de duração.

Logo, a substância formadora de valor é o trabalho humano, cuja grandeza de seu valor deve ser medida pela quantidade de trabalho despendida na produção do bem, mas como medir essa quantidade? Pelo tempo de duração para a sua produção. No modo de produção em questão, o capitalismo, essa produção é coletiva, logo trabalho médio despendido, por isso ratifica (Marx, 2013, p. 162-3): “[...] é apenas a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor”. E por tempo de trabalho socialmente necessário, entende Marx (2013, p. 162) que “[...] é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho”.

Portanto, após distinguir valor de uso e valor de troca, Marx passa decompor o valor da mercadoria: primeiro, adicionando o valor médio, social, para suplantar a produção individual, em seguida, tal como Ricardo, adicionando fatores como grau social médio de destreza e grau social médio de intensidade de trabalho. Tudo, sob condições normais de uma dada sociedade, o que significa exclui fatores não normais, como uma crise, por exemplo, e fatores determinantes do grau de desenvolvimento da sociedade num dado momento histórico. Além desses fatores, conclui (Marx, 2013, p. 163):

Essa força produtiva do trabalho é determinada por múltiplas circunstâncias, dentre outras pelo grau médio de destreza dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e de sua

aplicabilidade tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais.

Esses fatores, dentre outros, além dos já citados, incluem a organização social do processo de produção, em particular, nesse momento, a divisão social, em ramos de produção, e técnica num mesmo ramos de produção, a quantidade dos meios de produção, entre outras coisas, porque determina, também, o volume da produção, a eficácia ou atualidade desses meios, uma vez que quanto mais novos, mais eficazes e, acima de tudo, a incorporação de ciência e tecnologia, fator determinante para as finalidades deste estudo.

Mas se a mercadoria é, acima de tudo, valor de uso e este, essencialmente, é trabalho humano, como a grandeza deste deve ser calculada, quando outros fatores de produção são incorporados à mercadoria?

Marx faz uma longa análise para mostrar que todos os outros fatores, no exemplo dele: meios de produção (fuso) e matéria-prima (algodão), ao comporem a mercadoria (fio), só devem ser computados como trabalho morto, porque é trabalho que já foi pago, um valor que foi adiantado para que se desse início ao processo de produção. O outro fator é a força de trabalho. Este, como se viu, é composto de valor e valor de uso. O valor se torna valor de troca no processo de venda da força de trabalho, mas o capitalista não compra a força de trabalho que, também, é trabalho morto, aluga o valor de uso da força de trabalho, que é trabalho vivo e é este que cria valor e mais-valor. Nas palavras do próprio Marx (2013, p. 347-348):

Na verdade, **o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso.** Ele não pode obter um sem abrir mão do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco a seu vendedor quanto o valor de uso do óleo pertence ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia de força de trabalho; a ele pertence, portanto, o valor de uso dessa força de trabalho durante um dia, isto é, o trabalho de uma jornada. A circunstância na qual a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, embora a força de trabalho possa atuar por uma jornada inteira, e, conseqüentemente, o valor que ela cria durante uma jornada seja o dobro de seu próprio valor diário – tal circunstância é, certamente, uma grande vantagem para o comprador, mas de modo algum uma injustiça para com o vendedor. (Grifo da autora)

Ora, se a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, base sobre a qual se baseia o valor do salário, e se a força de trabalho

atua por uma jornada inteira e, por isso, produz o dobro do seu custo diário, é nesta diferença inicial, que reside a origem do mais-valor ou mais-valia.

Como se dá esse cálculo. Marx utiliza, para exemplificar, o caso do fio de algodão, para a produção do qual são necessários matéria-prima (algodão), meios de produção (fuso) e força de trabalho (trabalhador). De acordo com o argumento dele (2013, p. 344):

[...] o valor total do produto, as 10 libras de fio, nas quais estão objetivadas $2\frac{1}{2}$ jornadas de trabalho: 2 jornadas de trabalho contidas no algodão e nos fusos, mais $\frac{1}{2}$ jornada absorvida no processo de fiação. O mesmo tempo de trabalho representa-se em 15 xelins de ouro. Desse modo, o preço adequado às 10 libras de fio é 15 xelins, e o preço de 1 libra de fio é 1 xelim e 6 *pence*. Nosso capitalista fica perplexo. **O valor do produto é igual ao valor do capital adiantado.** O valor adiantado não se valorizou, não gerou mais-valor e, portanto, não se transformou em capital. O preço das 10 libras de fio é 15 xelins, e 15 xelins foram desembolsados no mercado em troca dos elementos constitutivos do produto, ou, o que é o mesmo, dos fatores do processo de trabalho: 10 xelins pelo algodão, 2 xelins pelos fusos e 3 xelins pela força de trabalho. O valor dilatado do fio não serve para nada, pois seu valor é apenas a soma dos valores anteriormente distribuídos no algodão, nos fusos e na força de trabalho, e do valor obtido com essa simples adição jamais poderia resultar um mais-valor.

Esse exemplo se baseia num ramo, cujo processo produtivo, mesmo em meados do século XIX, ainda era bastante rudimentar. Para exemplificá-lo, hoje, recorre-se ao processo de produção de tijolo, muito comum no Parque Oleiro de Iranduba, município contíguo ao de Manaus:

Para trabalhar com os mesmos quantitativos de Marx, supõe-se os seguintes custos de produção: valor da matéria-prima (argila) 100 reais, os meios de produção (torno de madeira e forno) 20 reais e força de trabalho 30 reais. Nesse caso, o milheiro de tijolos custaria 150 reais, mas esse é o valor adiantado e, assim, não haveria lucro.

Trabalho pago, adiantado, é trabalho morto, incorporado na matéria-prima, nos meios de produção e na força de trabalho. Esse trabalho resultou numa mercadoria, cujo valor no mercado é 150 reais. Assim, dos três elementos que compõem a mercadoria, apenas um, a força de trabalho foi paga por um valor, de meia jornada, 4 horas, mas trabalhou 1 jornada inteira de 8 horas. Então, foram produzidos dois milheiros de tijolos. É por isso, que Marx (2013, p. 346-347) conclui:

O valor diário da força de trabalho é de 3 xelins porque nela própria está objetivada meia jornada de trabalho, isto é, porque os meios de subsistência necessários à produção diária da força de trabalho custam meia jornada de trabalho. Mas o trabalho anterior, que está incorporado na força de trabalho, e o trabalho vivo que ela pode

prestar, isto é, seus custos diários de manutenção e seu dispêndio diário, são duas grandezas completamente distintas. A primeira determina seu valor de troca, a segunda constitui seu valor de uso. O fato de que meia jornada de trabalho seja necessária para manter o trabalhador vivo por 24 horas de modo algum o impede de trabalhar uma jornada inteira. O valor da força de trabalho e sua valorização no processo de trabalho são, portanto, duas grandezas distintas. É essa diferença de valor que o capitalista tem em vista quando compra a força de trabalho.

Qual a diferença entre a mercadoria produto e a mercadoria força de trabalho? A mercadoria trabalho carrega consigo trabalho vivo, essência do valor de uso e base do mais trabalho e da mais-valia; a mercadoria produto não carrega consigo valor de uso transformado em trabalho morto que, por meio da circulação, adquire valor de troca. Assim, Marx (2013, 312) chega à definição de força de trabalho:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo

Para se saber o valor da educação na composição da mercadoria força de trabalho, volta-se à citação anterior: o valor diário da força de trabalho custa meia jornada de trabalho, que é o quantitativo necessário à sua própria subsistência. No entanto, o trabalho anterior, que está incorporado à força de trabalho, e o trabalho vivo que pode prestar, são duas grandezas diferentes. Ora, o trabalho anterior incorporado à força de trabalho é trabalho morto, constituído por experiência e habilidade (“grau médio de destreza dos trabalhadores”), pelo “grau de desenvolvimento da ciência e de sua aplicabilidade tecnológica”, que nada mais são do que conhecimento adquirido com educação e transformada em novas habilidades necessárias ao movimento produtivo das novas condições de produção. As consequências dessas observações serão analisadas no capítulo destinado à análise, por enquanto basta assinalar que ela origina a concepção educacional de Marx (2013, p. 678):

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões.

A educação do futuro, portanto, haveria de conjugar trabalho produtivo, ensino e ginástica, não somente para **incrementar a produção social**, mas também como a **única** forma de produzir seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões.

Em nenhum outro lugar, nem mesmo no famoso texto do discurso ao Conselho da Primeira Internacional, Marx é tão esclarecedor.

O que se pode deduzir de “incrementar a produção social”? Produção social é, acima de tudo, produção por trabalho coletivo, mas também é grau de destreza dos trabalhadores e grau da capacidade para a aplicação da tecnologia no processo produtivo. Desse modo para incrementar a produção social, há necessidade de incrementar, individual e socialmente, o trabalhador. Como incrementar o trabalhador? Pela educação.

Mas com qual educação? A proporcionada pelo Estado burguês, quer seja o liberal clássico, o liberal-monopolista neoclássico, o liberal intervencionista neoclássico ou o neoliberal neoclássico?

Em Marx, o Estado nasce dos antagonismos decorrentes das diferentes formas de propriedade privada e, portanto, de divisão do trabalho, até porque nada mais é do que expressão da outra. Diz ele (2007, p. 36-37):

Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade.

Portanto, é a divisão do trabalho que gera a separação da sociedade em famílias opostas umas às outras, ao mesmo tempo em que tal separação gera a distribuição desigual dos produtos do trabalho, por meio da qual a propriedade se torna o poder de dispor da força de trabalho alheia. O poder de dispor da força de trabalho alheia e, por conseguinte de seu produto do trabalho, possibilitará a autonomia da própria propriedade, base para a criação do Estado. É nesse sentido que Marx (2007, p. 75):

Por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente,

tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses.

Nessas condições históricas, o Estado nasce da necessidade de classe e o Estado moderno para garantir a propriedade privada e os interesses da classe que o criou: a burguesia. E como garantir isso? Por meio de seus representantes nas diversas instâncias do governo. E quanto a isso, Marx e Engels (2005, p. 42) é taxativo: “O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”.

Mas não só por meio das diversas instituições diretamente ligadas ao Estado, mas também por todas que, de uma maneira ou de outra, possam se tornar um veículo de propagação de suas ideias, portanto, um veículo político de coesão social para fazer valer seus interesses. Nas palavras do próprio Marx e Engels (2007, p. 76):

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política.

Ora, uma dessas instituições é a escola e o tipo de educação oferecido por ela. Coerente com a concepção de classe do Estado, Marx jamais acreditará que este pudesse proporcionar uma educação pública igual a oferecida aos próprios filhos da burguesia. No Programa de Gotha, ao criticar rispidamente a proposta da socialdemocracia alemã, Marx (2012, p. 45) é incisivo:

“O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita”. *Educação popular igual?* O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês?

Aparentemente um ralho que, na verdade, apresenta princípios fundamentais: primeiro sobre a hipocrisia do termo sociedade atual. A sociedade atual, diz Marx tem um nome que, por nenhum motivo deve ser escondido, é uma sociedade burguesa, é uma sociedade capitalista. Segundo, crer numa educação igual para todas as classes, nesta sociedade, é um devaneio, uma utopia impossível. Terceiro, a educação da escola pública, proporcionada pelo Estado burguês, é uma educação módica, cuja

natureza só pode ser modificada pela força da classe trabalhadora organizada, entendendo-se por isto, uma classe que encontrou meios de luta coletiva, que encontrou formas de organização superiores à luta individual. Com isso está descartada a possibilidade de o Estado burguês, por si só, visar à uma educação qualificada para as classes trabalhadoras, estas sempre terão o produto de seu próprio esforço, de sua luta contra o Estado. Por isso, enfatiza Marx (2012, p. 45-46):

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! [...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa.

Condenável por quê? Porque, como já demonstrado, para Marx, e se concorda com isso, o Estado moderno, de natureza burguesa e capitalista, foi criado com a finalidade de salvaguardar os interesses da burguesia, em suas diferentes formas de manifestação enquanto classe social. Por isso, não se pode esperar que a burguesia queira para os filhos das classes trabalhadoras a mesma educação que ela pode proporcionar para seus filhos. O sistema de educação pública nasce e se desenvolve com a finalidade de proporcionar um certo tipo de educação e este não é o mesmo que deve ser destinado aos filhos da burguesia.

No entanto, isso não significa que o Estado não deva, por uma lei geral, financiar a educação pública “[...] os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. [...]” e, inclusive, controlar a aplicação desses recursos, mas jamais conferir ao Estado o papel de educador do povo. Quem deve ser educado, de forma muito rigorosa, é o Estado. Como? Por meio da luta organizada pelas classes trabalhadoras. Concluindo a crítica ao programa educacional socialdemocrata, dia Marx (2012, p. 46): “Apesar de toda sua estridência democrática, o programa está totalmente infestado da credulidade servil no Estado”.

Portanto, para incrementar a produção social, no tange à educação do trabalhador, há necessidade de um tipo de educação, que não pode ser confiada ao Estado burguês, já que deste não se pode esperar uma educação que sirva aos propósitos da classe trabalhadora, mas uma educação que seja produto de sua própria história e que almeje sua emancipação. Essa “educação do futuro”, haverá de “conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o

ensino e a ginástica” e, ao conjugar essas três dimensões, a educação do futuro estará preparando o ser humano do futuro, e “não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões”.

E qual seria esse método? Aquele que possa reverter a redução da humanidade humana levada a cabo pela propriedade privada. Nas palavras do próprio Marx (2004, p. 108-109):

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. [...] O lugar *de todos* os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do *ter*. A esta absoluta miséria tinha de ser reduzida a essência humana, para com isso trazer para fora de si sua riqueza interior.

Se o produto da propriedade privada é a desqualificação da humanidade humana, por intermédio de todas as formas de aprendizagem social, incluindo certamente a educação escolar da escola pública, resta à classe trabalhadora entender esse processo de alienação e, a partir dele, recuperar a humanidade perdida e, uma vez que a essência humana houvera sido reduzida à mais absoluta miséria, cabe-lhe, se assim o quiser, “trazer para fora de si sua riqueza interior”. E sua riqueza interior, diz Marx (2004, p. 108), reside no fato de que:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, [...] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltipla (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais* e *atividades humanas*) [...].

Para Marx, portanto, a riqueza interior é a essência humana e a essência humana é omnilateral. A propriedade privada, por suas variadas formas imediatas de relação social, efetivada em formas imediatas de apreensão da vida, transforma, pouco a pouco, a omnilateralidade humana e unilateralidade. Transforma cada uma de suas relações humanas com o mundo numa única relação, cujo sentido é o “ter”. Mas, por mais que assim o faça, o sentido mais profundo de humanidade, em suas

múltiplas relações como ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, persistem em sua existência interior, e é exatamente essa existência interior, que pode possibilitar (trazer para fora de si) à classe trabalhadora a superação da condição na qual fora jogada pela burguesia, porque o “homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total.

Como homem total, por conseguinte, os órgãos de sua individualidade são o conjunto de suas relações sociais, logo órgão comunitário, social e, nessa condição, “são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*”. E a efetividade humana é tão múltiplice, quanto múltiplice são as atividades humanas.

Ora, é na dialética social entre os órgãos da efetividade humana, em sua natureza múltiplice, e as atividades humanas, igualmente múltiplas, que floresce a humanidade humana unilateral, as múltiplas habilidades e capacidades historicamente desenvolvidas em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, impelidos pela necessidade de sobrevivência.

Mediante o exposto, pensa-se que já se pode responder à questão: qual o papel da educação na composição da mercadoria força de trabalho?

Para sintetizar, retoma-se a premissa, colocada por Marx, da qual se partiu, a de que a educação do futuro deve conjugar trabalho produtivo, ensino e ginástica, não somente para **incrementar a produção social**, mas também como a **única** forma de produzir seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões.

Isto significa que a concepção educacional de Marx apresenta dois lados: em um lado, trata de valorizar força de trabalho do trabalhador por meio do trabalho produtivo para incrementar a produção social. Logo, a formação do trabalhador produtivo é um princípio sem o qual não há possibilidade de uma educação do futuro.

Essa educação do futuro que, no capitalismo, deve se processar pela escola pública, “a única compatível com as condições econômicas do trabalhador assalariado” e subvencionada pelo Estado burguês, mas sem a tutela educacional dele. Evidente que essa última condição depende da luta organizada da classe trabalhadora.

Em todo caso, fica evidente a importância da escola pública para a formação produtiva do trabalhador, porque sem instrução pública e, nesta condição gratuita, não há como o trabalhador receber uma educação, minimamente, compatível com o

desenvolvimento das forças produtivas, entre as quais ciência e tecnologia. Assim, não há como concluir que a educação escolar é um fator incremental para a valorização da força de trabalho, posta no mercado como trabalho morto e alugada como trabalho vivo “[...] o vendedor da fôrça de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor-de-troca e aliena seu valor-de-uso. Não pode obter um, sem transferir o outro” (Marx, 1980, p. 218). Portanto, se a força de trabalho é uma mercadoria e a educação é uma força que a valoriza, então, a educação é uma mercadoria!

Felizmente, há o outro lado, o da única forma de produzir seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. Tal como se espera ter demonstrado, a redução da humanidade do trabalhador à negação de todos os outros sentidos humanos, o sentido do ter, é ao mesmo tempo a possibilidade de superação dessa condição e se, de um lado, essa superação depende do grau de organização da classe trabalhadora, de outro, depende, novamente, da educação escolar pela escola pública.

Construir os caminhos que levem à superação da redução da essência humana ou de outro modo, descobrir os caminhos que levem ao desenvolvimento omnilateral dos seres humanos, pela escola pública, é o objetivo último da educação integral politécnica.

3 O CONCEITO NEOCLÁSSICO DE TRABALHO E A EDUCAÇÃO, SOB CAPITALISMO MONOPOLISTA

O que sucede com a economia capitalista, a partir de meados da década de 1870 e, portanto, durante o esgotamento das possibilidades de desenvolvimento da economia clássica, é um conjunto de revoluções, que articulam desenvolvimento econômico e papel do Estado liberal. Perez (1984) chama a esse conjunto articulado de paradigma técnico-econômico, pelo qual se entende “O conceito de paradigma técnico-econômico compreende o conjunto das formas e meios de produção caracterizados por uma dada revolução tecnológica, cujo ciclo se completa algo em torno de cinquenta anos ou uma onda Kondratieff” (Maciel, 2009).

Este é o conceito que, tendo por base a teoria do valor trabalho, permite dividir os 150 anos que vão de 1880 a 2030, em três grandes períodos aproximados ou três paradigmas técnico-econômicos, sem desconsiderar as sucessivas revoluções incrementais ocorridas, ou em processo, no interior dos quais.

Assim, levando em consideração o fio condutor deste trabalho, a teoria do valor trabalho, pode-se dizer que, no âmbito desta teoria, o que caracteriza esse longo período é o conceito neoclássico de trabalho. Por um lado, diferentemente da teoria clássica que considerava o trabalho como fonte e essência do valor, a teoria neoclássica o substitui pelo valor utilidade, retirando as determinações da produção na constituição do valor, colocando em seu lugar as condições da demanda; por outro lado, o papel do Estado passa a ser o fiel da balança sobre as instabilidades da relação econômica oferta/demanda e das instabilidades políticas e sociais por meio da relação democracia/ditadura.

Com base nesses pressupostos, esta seção está dividida em três subseções: a primeira, que tratará do que, aqui, será chamado de fase superior do liberalismo, o período que se estende de meados dos anos 1870 até a crise da Bolsa de *New York*, em 1929; a segunda tentará mostrar como o trabalho foi tratado sob o fordismo e o *Welfare State*; e, finalmente, a terceira tentará explicar como o trabalho vem sendo tratado pelo neoliberalismo, sob os auspícios da sociedade digital. Em síntese, ver-se-á que o comum a todas as fases é o conceito neoclássico de trabalho e mediante a isso, tentar-se-á explicar o papel que coube e cabe à educação em cada uma delas.

A economia clássica associou o trabalho à teoria do valor, vale dizer ao valor das mercadorias e daí extraiu o conceito de trabalho, enquanto quantidade de força de trabalho despendida na produção de mercadoria. O valor da mercadoria era,

inicialmente, constituído por capital, matéria prima, quantidade de trabalho e uma percentagem ao total investido, o lucro.

À medida em que o desenvolvimento capitalista foi se aperfeiçoando outros fatores foram sendo acrescentados ao valor da mercadoria, o tipo de capital investido, a qualidade de trabalho, o preço e o desgaste das máquinas, o valor do imóvel da fábrica e a própria fábrica, o tempo de retorno do capital, etc. Tudo isso, fez com que cada vez mais o valor do trabalho fosse diminuído, mas não a sua importância na produção da mercadoria.

Não obstante, as sucessivas revoltas de trabalhadores, de um lado, e o crescimento das demandas por produtos industrializados e, ainda, a expansão do mercado por todos os continentes, impuseram à economia política liberal novas formas de interpretar o desenvolvimento capitalista: surgia a teoria econômica neoclássica.

Nesta primeira fase da economia neoclássica, enfatizar-se-á quatro autores que, para os fins deste trabalho, são os mais significativos: William Jevons, da escola britânica; Carl Menger, da austríaca e, Alfred Marshall, tal como Jevons, da escola britânica.

3.1 Trabalho e educação na Teoria do Valor de William Jevons

Como tem-se visto até aqui, em termos de economia política e, no âmbito desta, da teoria do valor, na base da qual está o conceito de trabalho, tudo começa com a obra *A Riqueza das Nações*, de Adam Smith. De acordo com Rebelo (1996), a resposta de Smith à sua própria pergunta: por que diferentes tipos de produtos podem ser trocados entre si? Abre caminho para duas vertentes da teoria do valor: uma, que busca explicação na teoria do valor trabalho e, outra, que busca no valor de uso ou valor utilidade.

A teoria do valor trabalho sustenta que “[...] a taxa de troca entre duas mercadorias é explicada pela razão entre as quantidades de trabalho incorporadas em cada uma delas” (Rebelo, 1996, p. 6) e que por esse motivo o valor das coisas, vale dizer, o valor das mercadorias, deve ser buscado nos custos de produção. Esse caminho foi seguido por Ricardo e Marx.

A teoria do valor de uso, em Smith, por sua vez, sustenta que os preços, o valor das mercadorias, tendiam à influência da procura e da escassez e, por esse motivo,

a explicação deveria, também, ser buscada na subjetividade do agente econômico. Esse caminho foi seguido por Senior, Say, Bentham e por Jevons.

Mas Jevons apresenta uma explicação alternativa à linha de pensamento de Senior, Say e Bentham, a partir de uma pergunta do próprio Smith, segundo ainda Rebelo (1996, p. 6):

[...] se o que define o valor de troca das mercadorias é seu valor de uso, como se explicar a relação entre a água e o diamante? A primeira é um dos bens mais úteis à humanidade, enquanto o segundo tem uso extremamente restrito, e, no entanto, o diamante possui enorme valor de troca e a água nenhum.

A resposta a este enigma se encontra no conceito de *grau final de utilidade* formulado por Jevons, que passa para a história da economia política como *utilidade marginal*, conceito central da economia neoclássica até os dias de hoje.

Antes de se chegar à definição do conceito utilidade marginal, cabe observar o percurso de Jevons para alcançá-la.

De Bentham, Jevons (1996, p. 27) extrai as noções de duração e intensidade, observando a forma como aplica o método matemático para medir a utilidade do prazer, quando descreve “[...] as quatro circunstâncias que governam o valor de um prazer ou de um sofrimento como as *dimensões* de seu valor [...]”.

A Dupuit, diz ele (1996, p. 28), “[...] provavelmente, se deve atribuir a primeira compreensão perfeita da teoria da utilidade”, porque foi ele quem “[...] observou que a utilidade de uma mercadoria não apenas varia enormemente de um indivíduo para outro, mas é também muito diferente para uma mesma pessoa de acordo com as circunstâncias”, donde ele retira a noção fundamental de graus de utilidade, por meio da qual formula uma teoria da gradação da utilidade, gradação tanto no sentido subjetivo, na medida em que varia de indivíduo para indivíduo, quanto no sentido relativo, na medida em que varia para a mesma pessoa, segundo as circunstâncias. E arremata, ao final do argumento: “[...] essa teoria indubitavelmente coincide, na essência, com a contida neste livro”.

Mas, além das dimensões de duração e intensidade combinada com a de gradação, subjetiva e relativa, faltava-lhe algo que pudesse superar a objetividade do valor de uso, vinculado à produção e isso ele encontra em Gossen. O encontro com a teoria do prazer e do sofrimento de Gossen é de um encanto definitivo. Em suas palavras (1996, p. 31):

O tratado então abre com a consideração da Economia como uma teoria do prazer e do sofrimento, o que equivale a uma teoria do

procedimento pelo qual o indivíduo e o conjunto dos indivíduos que constituem a sociedade podem atingir o máximo de prazer com o mínimo de esforço doloroso. A lei natural do prazer é então exposta claramente, mais ou menos como segue: *Aumento do mesmo tipo de consumo produz prazer continuamente decrescente até o ponto de saciedade*. Ilustra essa lei geometricamente e daí prossegue investigando as condições sob as quais o prazer total de um ou mais objetos pode ser elevado a um máximo. O termo *Werth* é introduzido em seguida e pode, acredita o Prof. Adamson, ser traduzido com absoluta precisão como *Utilidade*; Gossen assinala que a quantidade de utilidade, material ou imaterial, é medida pela quantidade de prazer que ela proporciona. Ele classifica os objetos úteis como: 1) os que possuem poderes em si mesmos de dar prazer; 2) os que só possuem tais poderes em combinação com outros objetos; 3) os que apenas servem como meio para a produção de objetos que dão prazer. Toma cuidados de assinalar que não há tal coisa como utilidade absoluta, sendo a utilidade meramente uma relação entre uma coisa e uma pessoa. Prossegue dando as leis derivadas da utilidade, mais ou menos da seguinte maneira: Partes separadas do mesmo objeto que dá prazer têm graus muito diferentes de utilidade, e em geral, para cada pessoa, apenas um número limitado dessas partes tem utilidade; qualquer acréscimo além desse limite é inútil; mas o ponto de inutilidade só é alcançado depois de a utilidade ter passado por todos os estágios ou graus de intensidade. Disso tira a conclusão prática de que cada pessoa deveria distribuir seus recursos de forma a fazer com que os aumentos finais de cada mercadoria que dá prazer lhe sejam de igual utilidade.

Citação longa, mas perfeitamente justificável pela precisão com que sintetiza a concepção do conceito utilidade, inclusive, absorvendo as contribuições de Bentham e Dupuit, motivo do encantamento de Jevons.

Deduz daí (Jevons, 1996, p. 69), não sem antes criticar as definições imprecisas de utilidade até então vinculada às coisas, os bens, produzidos e, portanto, à produção, que o termo utilidade deve “[...] significar a qualidade abstrata que torna um objeto apropriado para nossos fins, caracterizando-o como um bem. Tudo o que é capaz de gerar prazer ou evitar sofrimento *pode* possuir utilidade. Mas em que consiste a natureza da utilidade?

Em primeiro lugar, a utilidade, embora seja uma qualidade das coisas, não é inerente às próprias coisas e, em sendo exterior às coisas, em segundo lugar, depende das circunstâncias nas quais se relaciona com satisfação das pessoas. Desse modo, assinala Jevons (1996, p. 73):

[...] *a utilidade não é proporcional à massa de bens*: os mesmos artigos variam em utilidade dependendo de já possuímos mais ou menos desse mesmo artigo. Isso também pode ser dito sobre outras coisas. Um conjunto de roupas por ano é necessário, um segundo, conveniente, um terceiro, desejável, um quarto não é inaceitável; mas,

cedo ou tarde, atingimos um ponto além do qual não se tem nenhum desejo de novos suprimentos, a menos que sejam para uso futuro.

Com isso a utilidade diminui à proporção que a quantidade de um bem aumenta. Diminuindo a utilidade, diminui também o grau de satisfação agregada, suponhamos numa escala de 0 a 10, se a aquisição de um bem alcança 6 de satisfação, a do segundo bem do mesmo tipo, alcança 8, não se tem 14, mas 8 e assim sucessivamente até chegar a 10, ponto no qual a satisfação cessa e a partir do qual a aquisição não gera satisfação. Por isso, diz ele (1996, p. 77):

Raramente precisamos considerar o grau de utilidade, exceto com relação ao último acréscimo que foi consumido ou, o que dá no mesmo, ao próximo acréscimo que está prestes a ser consumido. Portanto, usarei comumente a expressão *grau final de utilidade* para designar o grau de utilidade do último acréscimo, ou a próxima possível adição de uma quantidade muito pequena, ou infinitamente pequena, ao montante existente [...]. Seria interessante poder estimar a satisfação total de uma pessoa, mas isso não seria tão importante quanto estimar as adições e subtrações à sua satisfação, conforme a ocasião.

A definição, portanto, para grau final de utilidade consiste no grau de utilidade do último acréscimo, a próxima adição de uma quantidade muito pequena. Para chegar à Lei de Variação da Utilidade, Jevons (1996, p. 78) continua:

A variação da função que expressa o grau final da utilidade é o ponto principal nos problemas econômicos. Podemos estabelecer como **lei geral que o grau de utilidade varia com a quantidade de um bem e finalmente diminui na medida em que a quantidade aumenta**. Não é possível citar um só bem que continuemos a desejar com a mesma força, seja qual for a quantidade que já se usa ou possui. Todos os nossos apetites são passíveis de *satisfação* ou *saciedade* mais cedo ou mais tarde; na verdade, ambas as palavras significam etimologicamente que já tivemos o *suficiente*, de forma que o que vier a mais não tem utilidade para nós. Daí não segue, contudo, que o grau de utilidade cairá sempre a zero. Isso pode acontecer com algumas coisas, notadamente com as necessidades animais elementares, como comida, água, ar etc. Mas quanto mais refinadas e intelectuais se tornam nossas necessidades, menos passíveis são de saciedade. Uma vez despertado, praticamente não há limite para o desejo de adquirir artigos de luxo, de cultura ou exóticos.

Pois bem, o conceito que Jevons denomina de **grau final de utilidade** é o que se chama hoje de **utilidade marginal**³.

³ Essa interpretação é confirmada por Rebelo (1996, p. 8), na apresentação da edição brasileira: “A Lei da Variação da Utilidade enunciada por Jevons nada mais é que a definição do que os economistas chamam atualmente de uma função utilidade côncava. Ou seja, a utilidade é uma função crescente da quantidade consumida de um determinado bem: à medida que se aumenta a quantidade do bem, aumenta-se a utilidade. Porém, este acréscimo é cada vez menor. A este acréscimo declinante o autor chamou grau final de utilidade, que seria o ganho de utilidade associado ao incremento da última porção consumida do bem”.

Chama à atenção na citação acima, o fato de que todos os apetites são passíveis de saciedade, mas disso não decorre que o grau de utilidade cairá a zero. Para que não haja essa decorrência, Jevons divide, também, as necessidades em dois tipos: **elementares e refinadas**. As primeiras são necessidades primárias, animais; as segundas, refinadas e intelectuais, são necessidades ilimitadas, cujos desejos, uma vez despertados, são insaciáveis.

Jevons divide, também, as necessidades em dois tipos: elementares e refinadas. As primeiras são necessidades primárias, animais; as segundas, refinadas e intelectuais, são necessidades ilimitadas, cujos desejos, uma vez despertados, são insaciáveis. Trabalho, para Jevons (1996, p. 145), é “[...] o esforço penoso a que nos submetemos para evitar sofrimentos de maior intensidade, ou para obter prazeres que deixam um saldo a nosso favor”. Tal definição tem apoio absoluto no pressuposto de que trabalho “[...] consiste em satisfazer às nossas necessidades com a mínima quantidade de trabalho possível”.

Porém, como esforço físico e mental despendido numa atividade, na qual haja saldo positivo, em que a satisfação das necessidades seja satisfeita com a menor quantidade de trabalho possível, cabe distinguir sua finalidade. Jevons dá o exemplo do jogo de críquete, abasileirando, dá-se o exemplo do jogo de futebol: na concepção de Jevons um jogo de futebol profissional é trabalho; um jogo amador, pelo qual se joga por divertimento, não é trabalho.

Nesse sentido, o que define a natureza da atividade é a sua finalidade e não o processo de produção da atividade. No processo de produção há compensação, salário; no consumo, satisfação. A partir daí, Jevons (1996, p. 146) conclui: “O trabalho, eu diria, é qualquer esforço penoso da mente ou do corpo empreendido parcial ou totalmente tendo em vista um bem futuro”⁴.

Com base nisso, a teoria neoclássica de trabalho retira o valor do trabalho da produção e o põe na qualidade do produto do trabalho, por conseguinte, na satisfação que o produto pode causar ao consumidor.

⁴ Ele próprio (1996, p. 146) esclarece a relação produção/consumo: “Todo ato, seja de consumo, seja de produção, pode ser encarado como produzindo o que Bentham chama de *quinhão* tanto de prazeres como de sofrimentos, e a distinção entre os dois processos consistirá no fato de que o valor algébrico do quinhão no caso do consumo fornece um saldo de utilidade positiva, enquanto o da produção fornece um saldo negativo ou penoso, ao menos naquela parte do trabalho que envolve muito esforço. Numa vida feliz, o saldo negativo acarretado pela produção é mais que compensado pelo saldo positivo de prazer proveniente do consumo.

Ora, uma vez que as necessidades são primárias e refinadas, mas apenas estas são de saciedade ilimitada, o trabalho mais valorizado sempre será aquele que produz satisfação crescente ao consumidor. Portanto, na qualificação do trabalho reside a determinação do produto cada vez mais qualificado, entendendo-se por isto satisfação crescente do consumidor. E como se consegue isso? Pela educação, porém, uma vez que tudo para Jevons tem grau, então, pelo grau de instrução.

Toda a teoria liberal, clássica e neoclássica, trabalha com a noção de que a educação é um investimento particular, cabendo ao público ou às instituições comunitárias, no máximo, a instrução primária, tanto quanto primárias sejam suas necessidades, no sentido neoclássico do termo.

Jevons, ao contrário de Smith e Ricardo, nem toca no assunto da instrução pública. O exemplo sobre o qual teoriza remete à educação de segmentos sociais médios e superiores, segmentos por assim dizer que podem sustentar os filhos na escola por determinado tempo. Quanto maior o tempo, possivelmente, maior a taxa de retorno (Jevons, 1996, p. 229), em termos de salário ou capital. E exemplifica, no mesmo argumento: “Assim, um rapaz entre 21 e 25 anos de idade poderia estar ganhando um salário de, digamos, 75 libras por ano. Se, então, prefere estudar Direito, renuncia ao presente em troca de maiores rendimentos futuros. Essa é a extensão da capitalização”. Por extensão da capitalização, entenda-se a aplicação de um capital fixo sem juros, logo de imediato não gera capital. Em suas próprias palavras (Jevons, 1996, p. 230): “Parece óbvio que o que é gasto com a educação de um homem deixa de ser capital, porque foi embora, e o resultado está submetido às *leis dos salários...* [...] Desse modo, o capital gasto de forma fixa deixa de estar submetido às leis dos juros”. E se não estar submetido à lei dos juros não pode ser capital, porque não gera capital⁵.

Ao contrário do que supõem muitas interpretações sobre a Pedagogia Tradicional, que a consideram ultrapassada por sua forma de conceber o ser humano, como dotado apenas de dons naturais, sejam natos ou inatos, Jevons (1996, p. 233), em uma passagem magistral:

Admito como evidentemente verdadeiro que **as habilidades dos homens são infinitamente variadas, seja por natureza, seja por educação**, de modo que tanto a mesma pessoa pode variar em sua

⁵ Esse fato é curioso, porque os gastos com educação, pela primeira vez é considerado investimento, ainda que esse investimento, pelo menos em sua forma imediata, não seja capital. Mas é o pressuposto que levará cinquenta anos depois à criação do conceito de capital humano, ainda sob a vertente econômica neoclássica.

capacidade de produzir objetos diferentes, como duas pessoas quaisquer podem variar com respeito ao mesmo objeto. (grifo nosso)

Tem-se, aqui, não o fundamento da educação liberal, mas da educação moderna, seja liberal, seja socialista. Poder-se-ia dizer, que em meados do século XIX, todas as concepções científicas da educação, logo excetuando-se as religiosas, trabalhavam a partir do mesmo princípio, segundo o qual o ser humano é constituído por capacidades genéticas e culturais, sobre as quais a educação deve agir para aperfeiçoá-las.

E assim, o pensamento neoclássico, nesse aspecto, supera de vez o pensamento clássico liberal, segundo o qual os trabalhadores têm capacidade homogênea.

3.2 O conceito de trabalho na Teoria do Valor de Carl Menger

Na seção anterior, interpretando as contribuições de Jevons, chegou-se à conclusão de que a teoria neoclássica transfere o valor-trabalho da esfera da produção para a esfera do consumo, deixando-o inteiramente à mercê da satisfação que o produto, a mercadoria, proporcione ao consumidor. Essa inversão de valores vai mudar completamente o valor dado ao trabalho no processo de produção de mercadorias, chamadas de bens pelos neoclássicos. Como se sabe, isso se passa na Inglaterra.

Sem contato com Jevons, no mesmo período, mas na Áustria, Menger trabalha a superação dos princípios econômicos clássicos, tendo por base o enfoque unitário – uma teoria homogênea sobre o preço capaz de explicar a relação entre juros, salários e renda – cujo objetivo, na interpretação de Hayek (1988), é fundamentar a concepção de valor em seu sentido subjetivo e pessoal, segundo ele (Hayek, 1988, p. 19):

Seu objetivo primordial, como está expresso no Prólogo do Autor, era desenvolver uma teoria homogênea sobre o preço, capaz de explicar todos os fenômenos relativos a preços e, sobretudo, a juros, salário e renda, com base em um enfoque unitário. Todavia, mais da metade do volume se ocupa com assuntos que só preparam o caminho para essa tarefa principal que imprimiu à nova Escola sua característica peculiar, ou seja, a concepção de valor, em seu sentido subjetivo e pessoal. E a esse ponto ele só chega após revisão profunda dos conceitos fundamentais que se impõem ao trabalho de análise dos fenômenos da vida econômica.

Essa contribuição, segundo o próprio Hayek, outro economista fundamental da economia contemporânea, o coloca, não como um dos fundadores da economia

neoclássica, ao lado de Jevons e Walras, mas como o principal nome dessa concepção teórica, que orientará o capitalismo, mesmo durante o ajuste do papel do Estado durante o período do Welfare State, entre as décadas de 30 e 70 do século XX, até os dias atuais. Se é assim, quais são esses fundamentos?

Ao analisar as causas do bem-estar progressivo humano, Menger começa discordando de Adam Smith, que as localizou na progressiva divisão do trabalho. Para Menger (1988, p. 79), a divisão do trabalho é apenas uma, e não a única causa: “Acreditamos, todavia, que o exímio pesquisador, em seu capítulo sobre a divisão do trabalho, mostrou apenas uma das causas do aumento do bem-estar humano, escapando-lhe à atenção as outras causas, não menos importantes”.

Então passa a comparar duas sociedades, uma primitiva e outra moderna, para demonstrar que, com o progresso do domínio técnico da sociedade, os seres humanos vão cada vez mais precisando satisfazer necessidades de ordem superior. Em suas palavras (Menger, 1988, p. 80):

Se um povo, em lugar de dedicar-se simplesmente a atividades mais primitivas – isto é, limitando-se apenas a juntar e utilizar os bens disponíveis de ordem inferior (nos estágios mais primitivos, em geral os bens de primeira e de segunda ordem) –, começar a trabalhar com bens de terceira e quarta ordem, ou de outras ordens superiores, e para atender às suas necessidades recorrer sempre mais ao processamento de bens de ordem cada vez mais elevada, sobretudo se aplicar uma boa divisão do trabalho, certamente chegará àquele aumento de bem-estar que Adam Smith atribui exclusivamente à divisão do trabalho.

Desse modo, para Menger, o aumento progressivo dos bens de consumo, proporcionado pelo desenvolvimento técnico da sociedade, se torna o elemento determinante, “que leva os homens do primitivismo e da miséria para a cultura e o bem-estar” (Menger, 1988, p. 81). Para ele, aí reside a explicação do efeito multiplicador da utilização dos bens de ordem superior sobre os bens de ordem inferior para o atendimento das necessidades humanas. Como isso é possível? Argumenta ele (Menger, 1988, p. 81):

A forma mais primitiva da economia ocupacional limita-se à coleta dos bens de ordem inferior oferecidos pela própria Natureza. Nesse caso, a atividade humana não exerce nenhuma influência na produção desses bens, e o surgimento deles independe dos desejos e necessidades dos homens; o surgimento desses bens é, por assim dizer, casual em relação às necessidades humanas. Se, porém, os homens começarem a abandonar essa forma de economia primitiva, se começarem a pesquisar as coisas de cujo encadeamento causal provêm os bens de consumo, e assumirem o controle desses fatores, ou seja, transformarem essas coisas em bens de ordem superior,

ocorrerá o seguinte: o surgimento dos meios de consumo continuará a processar-se com base na lei da causalidade, porém seu surgimento já não será algo casual em relação aos desejos e necessidades dos homens; constituirá um processo que passará a ser controlado por eles e será dirigido em função dos objetivos ditados pelos homens, dentro dos limites permitidos pela Natureza.

Em outros termos: nas sociedades de economia mais primitivas, nas quais prevalece o suprimento das necessidades primárias por produtos oferecidos pela Natureza, a atividade humana não exerce influência sobre a produção de tais produtos e, portanto, esta produção independe do desejo de satisfazer necessidades humanas. A relação entre produção e consumo é causal. Mas quando, os homens assumem o controle dessa produção em função das necessidades de ordem superior, essa relação se torna causal. E, então, estarão criadas as condições para o estabelecimento de uma lei geral, por meio da qual se regulará tal relação: a lei da procura e da oferta. E do controle dessa lei, segundo Menger (1988, p. 129), decorrerá o valor dos bens:

Quando a demanda de um bem, dentro de um período em que se estende a atividade de previsão das pessoas, é maior que a quantidade do respectivo bem de que podem dispor dentro desse período, as pessoas, no afã de satisfazer, de maneira mais completa, suas necessidades em relação ao respectivo bem, sentem-se estimuladas a desenvolver as atividades acima descritas, que caracterizamos como sua *economia*. O conhecimento dessa situação provoca, além disso, outro fenômeno cuja correta compreensão é de transcendental importância para a Economia Política; referimo-nos ao valor dos bens

Por esta compreensão, o valor de um bem dependerá, em primeiro lugar, da demanda por ele, quando sua oferta estiver abaixo dessa demanda. Desse modo, a determinação do valor de um bem não estará nos insumos de sua produção, mas na relação controlada de sua oferta. Menger (1988, p. 129) sintetiza:

Toda vez, portanto, que se tratar desse tipo de bens (em que a demanda supera a oferta), a satisfação das necessidades humanas sempre fica dependendo do consumo de cada parcela, por mínima que seja, do bem em questão. No momento em que as pessoas (envolvidas em atividades econômicas) se derem conta desse fato, e, por conseguinte, perceberem que o atendimento de uma de suas necessidades concretas está na dependência de qualquer parcela que consumirem do respectivo bem, esses bens adquirem, para essas pessoas, o significado do que denominamos *valor*. Em consequência, o valor é a importância que determinados bens concretos – ou quantidades concretas de bens – adquirem para nós, pelo fato de estarmos conscientes de que só poderemos atender às nossas necessidades na medida em que dispusermos deles.

E assim, definitivamente, pode-se concordar com a interpretação de Hayek, segundo quem se o objetivo de Menger foi estabelecer a concepção de valor em seu sentido subjetivo e pessoal, conseguiu. Nesse sentido, em segundo lugar, o valor de um bem decorre da importância que se dá por sua aquisição.

Para além disso e a partir daí, por mais de 40 páginas, Menger vai se dedicar a demonstrar que o valor dos bens, por decorrer dessa relação entre oferta e procura, não só adquire uma natureza subjetiva, mas também inviabiliza as determinações clássicas, que o supõem na produção. Segundo Menger (1988, p. 172):

Portanto, nem a quantidade de trabalho ou de outros bens necessários para a produção, ou para a reprodução de um bem, constitui o fator decisivo para se determinar o valor dos mesmos. O fator decisivo é a importância maior ou menor da(s) necessidade(s) para cujo atendimento temos consciência de depender de um bem; com efeito, esse princípio se aplica a todos os casos, sem exceção alguma, no campo da Economia.

Estabelecidos esses princípios fundamentais, Menger passa montar os princípios complementares, que consolidarão a arquitetura da explicação econômica neoclássica.

Mas para os fins deste trabalho, não interessa toda a arquitetura. Por isso, se tratará aqui, apenas dos princípios que se contrapõem aos princípios marxistas, porque, no final das contas, a contradição fundamental não reside entre Smith e Ricardo versus neoclássicos, de ontem e de hoje, mas entre estes e os princípios econômicos da explicação marxista, no que se refere ao mundo do trabalho, ao trabalho e a formação para o trabalho pela escola.

No que se refere ao mundo do trabalho, ou ao mundo da economia, cabe entender como Menger distingue bens econômicos e bens não econômicos, porque estes vão se contrapor ao valor de troca e valor de uso.

À base da distinção, como não poderia deixar de ser, conforme já exposto, se encontra a lei da oferta e da procura. Para ele, o valor de um bem começa, quando, num determinado período, a pessoa se dá conta de que a demanda é bem maior do que a oferta disponível desse bem.

Nessa condição, as pessoas, segundo Menger (1988, p. 104) são levadas a tomar as seguintes providências: a) procuram adquirir qualquer quantidade possível do bem; b) agem no sentido de que esse bem não perca sua qualidade útil; c) decidem entre as necessidades mais importantes, que devem ser atendidas e aquelas que

deixarão de atender; d) procuram tirar o máximo proveito da reduzida quantidade do bem adquirido. E afirma (Menger, 1988, p. 105):

Denominamos *economia* o conjunto total das atividades do homem orientadas para os objetivos acima descritos; os mencionados bens, na situação que caracterizamos (de grande demanda e pouca oferta), denominamo-los bens *econômicos* (objeto exclusivo da Economia no sentido que acabamos de descrever), em contraposição àqueles outros bens para cuja aquisição as pessoas não precisam desenvolver a atividade econômica descrita, bens (não econômicos) dos quais falaremos mais abaixo.

Nesse sentido, os bens econômicos são determinados pela relação entre oferta e demanda, na qual a oferta deverá ser sempre e bem inferior que a procura. Isso significa que o valor de troca de um produto não decorre dos fatores de produção, que o compõem, mas da demanda pelo produto. Assim, desde a base conceitual, Menger se coloca contra Smith, já não é a quantidade de trabalho de que a pessoa dispõe ou pode comprar, que determina o valor; e contra Marx, já que não é a quantidade e qualidade empregada no processo de produção da mercadoria.

A discussão sobre o valor dos bens é central no pensamento de Menger, porque concebe o valor numa relação de dependência da lei da oferta e procura, contrapondo-se dessa forma inteiramente à concepção de Marx. Sem nunca o citar, Menger discorda não só dos autores que dão suporte a Marx, mas também aos que lhe seguem. Sustenta sua concepção, distinguindo duas naturezas dos bens econômicos, enquanto relação entre homens e coisas: “Essa relação pode ser considerada tanto do ponto de vista do *objeto* econômico, quanto do ponto de vista do *sujeito*. Do ponto de vista objetivo, temos a *utilidade* do bem e do ponto de vista subjetivo temos o *valor* do bem” (Menger, 1988, p. 131).

Ele chega a essa conclusão, após analisar a contribuição de vários autores (Menger, 1988, p. 130-132) e, assim, separando a utilidade do valor de um bem, traz para o lado subjetivo a relevância que é dada a um bem e, por conseguinte, à demanda pelo consumo do mesmo.

E assim, para Menger, a utilidade determina a natureza dos bens, se econômicos ou não econômicos (na concepção da economia clássica: bens com valor de troca e bens com valor de uso, na medida em que os primeiros são produtos do trabalho e os segundos são produtos da Natureza); ao passo que o valor dos bens é determinado pela procura maior que a oferta. E conclui (Menger, 1988, p. 133):

Os mesmos motivos que nos levam a recusarmo-nos a definir os bens econômicos como “produtos do trabalho” ou como “bens

intercambiáveis” obrigam-nos a excluir esses dois fatores como válidos para a distinção entre bens que têm valor para nós e bem que não o têm.

Chega-se, assim, à proposição fundamentalmente antagônica às proposições clássicas de que os produtos ou mercadorias ou bens, como se queira chama-los, são produtos do trabalho humano, porque para Menger, como para todos os neoclássicos, podem até ser, mas o valor desses produtos depende do grau de procura ser maior que a oferta. Desse modo, o valor próprio do trabalho humano, chamado por ele de trabalhos e serviços, ou ainda mão de obra, será determinado pela quantidade de sua oferta, segundo a demanda pelo que chama de ordem econômica: bens de primeira, segunda, terceira ordens, ordem superior ou complementares. Segundo Menger (1988, p. 202):

[...] o *preço* da mão de obra concreta é regido simplesmente por seu *valor*, da mesma forma que ocorre com todos os outros bens. Por sua vez, o valor, como já expusemos, depende do grau de importância das necessidades que deixaríamos de atender se não dispuséssemos desses serviços; na medida em que esses bens são de ordem superior, o valor se rege diretamente pelo princípio segundo o qual os **bens de ordem superior têm valor tanto maior para as pessoas, quanto maior for o valor previsível do produto**, quando for igual o valor dos bens complementares de ordem superior, ou quanto menor for o valor destes últimos. (grifo nosso).

Por conseguinte, a concepção de Menger não somente é antagônica à concepção clássica de valor de uso e valor de troca, também o é quando se trata de valor-trabalho, pois agora não só depende de sua própria oferta menor que a demanda, mas também do setor dessa demanda. E justifica (Menger, 1988, p. 200-201):

Alega-se que o trabalho mais comum deve ser, para o trabalhador, a fonte de manutenção de toda sua família, pois, do contrário, tais serviços não poderiam ser prestados à sociedade em caráter permanente; ora, o trabalho não pode proporcionar ao trabalhador muito mais que os meios de subsistência, do contrário ocorreria um aumento do número de trabalhadores, aumento esse que, por sua vez, haveria de empurrar o preço dessa mão de obra novamente para baixo. O mínimo para a subsistência no sentido supra seria, portanto, o princípio pelo qual se determinaria o preço do trabalho mais comum, ao passo que o preço mais elevado dos demais serviços seria devido a empregos de capital etc.

É cruel pensar que, para Menger, como para todos os neoclássicos e capitalistas em geral, o trabalho não possa proporcionar mais que os meios de subsistência, mas não por desumanidade do capitalismo e sim para que o valor de

seu trabalho diminuiria ainda mais. No entanto, quando se trata do trabalho do empresário, o mesmo princípio não vale, porque este emprega capital. O argumento para essa diferença é interessante. Diz Menger (1988, p. 200):

O emprego das próprias forças e potencialidades representa verdadeira necessidade para toda pessoa bem equilibrada; se, não obstante isso, são poucas as pessoas que trabalham sem visar ao ganho, geralmente a razão não está no fato de o trabalho ser algo desagradável, mas no fato de haver suficiente oferta de trabalho remunerado. – Entre os serviços, inclui-se, indiscutivelmente, a *atividade empresarial*. Também ela, via de regra, representa um bem econômico, e como tal tem um *valor* para a sociedade. As peculiaridades dessa categoria de serviço são duas: a) Por sua própria natureza, não é mercadoria (não é passível de troca comercial); portanto, não há determinação de preço para ela; b) Pressupõe como condição que a pessoa disponha de capital, pois do contrário a atividade empresarial seria beneficente. Essa última circunstância faz com que a atividade empresarial disponível em um país – e sobretudo aquela que pressupõe a posse de capital particularmente elevado – represente montante relativamente pequeno em número.

Antes de qualquer diferença todos são iguais, porque “são poucas as pessoas que trabalham sem visar ao ganho”, logo os empresários, que também trabalham, visam ao ganho, não porque o trabalho seja algo desagradável, mas porque o trabalho é um bem econômico, tal qual o trabalho do trabalhador, tem um valor para a sociedade. Todavia, o trabalho do empresário tem peculiaridades que o trabalho do trabalhador não tem, quais sejam: a) não é mercadoria, razão pela qual não há determinação de preço para ela, e b) deve dispor de capital, capital esse que, quanto mais elevado, menor o número de empresários.

Dada esta diferença de natureza do trabalho, o mínimo para a subsistência determinaria o preço do serviço mais comum, enquanto que o preço mais elevado dos demais serviços seria justificado pelo emprego de capital, sob duas condições: uma decorrente da relação oferta/procura; a outra, da ordem econômica para a qual o produto é destinado, afinal “[...] o valor se rege diretamente pelo princípio segundo o qual os bens de ordem superior têm valor tanto maior para as pessoas, quanto maior for o valor previsível do produto” (Menger, 1988, p. 202).

Por tal compreensão, do serviço mais comum ao serviço mais complexo, o preço do trabalho deve ser medido pela necessidade de subsistência mínima para cada nível da ordem econômica. Por tal lógica, pode-se compreender que, como os serviços mais complexos correspondem aos graus superiores de educação, a oferta de trabalhador para essas ordens deve ser controlada para que o valor do salário não

cai a ponto de se tornar desinteressante, de um lado, para quem busca formação para esses serviços, de outro, para o próprio mercado de trabalho, cuja combinação resulta nos estratos sociais medianos.

A lógica da oferta e da procura, também, determina o valor do trabalho de quem detém o capital. Para Menger (1988, p. 202):

[...] o erro da teoria que coloca o preço da utilização de capital como indenização que se paga ao proprietário do capital, pelo fato de o mesmo abster-se dele. Na verdade, como ainda veremos, o preço que se obtém pela utilização do capital é uma consequência da característica econômica e do *valor* desses bens, da mesma forma como acontece com os demais bens; e o princípio pelo qual se determina o valor da utilização do capital é o mesmo que rege a determinação do valor dos demais bens.

E assim, mais uma tese fundamental dos clássicos é considerada errada, a tese segundo a qual a produção deve repor, com acréscimos, o valor do capital investido, como uma forma compensatória pelo investimento. Mais do que isso, uma vez que o valor do capital é determinado pela lei que determina o valor de qualquer bem, a oferta menor que a procura, o valor do capital não assumiria esse caráter determinado pela produção, mas pela intensidade de sua demanda.

Não há dúvida de que os argumentos de Menger, não só por desqualificar os fundamentos da teoria econômica clássica, mas principalmente por fundamentar uma outra forma de explicar a origem do valor das coisas produzidas no mundo capitalista, buscando tal explicação na intensidade do desejo das pessoas de obter determinados bens, é o principal teórico desta fase e, ainda que outros grandes nomes da economia neoclássica, como Wieser e Böhm-Bawerk, tenham complementado suas contribuições, mas a forma absoluta como concebe a determinação das coisas, possibilita ao próprio Hayek (1988, p. 22-23) assinalar:

[...] existe um único ponto relevante no qual Menger apresenta lacuna ponderável. Uma teoria sobre o valor dificilmente poderá ser qualificada como completa – e por certo, jamais será convincente – quando não se esclarecer explicitamente qual é o papel que desempenham os custos de produção na determinação do valor relativo de mercadorias diferentes.

Desse modo, Hayek, que é admirador e, mais do que isso, discípulo de Menger, reconhece que sem explicitar o papel que os custos de produção desempenham na determinação do valor das mercadorias, a teoria do valor de Menger poderia ser considerada como completa. O papel dos custos da produção associado às

determinações do consumo parece ter sido a tarefa de desenvolvida por Alfred Marshall.

3.3 Trabalho e educação na Teoria do Valor de Alfred Marshall

Encerrou-se a seção anterior, enfatizando que Hayek encontrou uma lacuna ponderável na teoria de Menger: ao demonstrar de forma absoluta a determinação da demanda na constituição do valor; esqueceu de que uma teoria sobre o valor jamais será completa, se não esclarecer explicitamente o papel dos custos de produção para o valor das mercadorias. Essa lacuna será preenchida por Alfred Marshall.

Para dar conta dessa tarefa, ele dedica, nos “Princípios de Economia”, volume I, um livro, o terceiro, à análise das determinações do valor pelo consumo e, um livro, o quarto, à análise das determinações do valor pela produção. A síntese é realizada no livro quinto, já no volume II.

Seguindo a linha mestra de análise dos autores anteriores, priorizar-se-á a temática do valor-trabalho, neste caso pela teoria do equilíbrio temporário entre oferta e procura, porque esta “lei” norteará o desenvolvimento capitalista, desde então com menor interferência do Estado, tal como nos períodos imediatamente anteriores à crise de 1929 ou nos períodos posteriores ao *Welfare State*. Além do valor-trabalho, Marshall, ao contrário de Menger, salienta a importância do Estado para o papel que a educação deve desempenhar nesta formação societária e introduz o importantíssimo tema da Organização para o processo de produção e distribuição de bens. Logo, também, se enfatizará esses elementos: a educação, porque faz parte do núcleo central deste trabalho, e a organização, porque será, desde então, elemento determinante na estruturação do capitalismo, via Taylor, pela racionalização das linhas de produção, e via Ford, pela organização administrativa da empresa.

Por esta lógica, começa-se pela teoria do valor.

De acordo com Strauch (1996), que faz a apresentação da edição brasileira dos “Princípios de Economia”, Marshall conseguiu conciliar os princípios clássicos dos custos da produção com os princípios neoclássicos da utilidade marginal ao introduzir o fator tempo (curtos, médios e longos) como elemento que, por gradação, equilibraria oferta e procura. Nas palavras do apresentador (Strauch, 1996, p. 27):

Justamente numa época em que a controversa *teoria do valor* dividia os economistas em posições irreconciliáveis, Marshall conseguiu, graças principalmente à introdução do elemento *tempo* como fator na análise, reconciliar o princípio clássico do custo de produção com o princípio da utilidade marginal, atribuído à escola austríaca (Menger),

Walras e Jevons, mas que, diz Marshall, lhe foi inspirado por Von Thünen. “Ao introduzir o fator tempo na análise econômica pela distinção entre curtos e longos períodos, ele procurou, com efeito, determinar o papel do custo objetivo de produção (longos períodos) e o da utilidade marginal (períodos curtos) na determinação do valor dos bens e serviços”.

Com esta conciliação, a partir do fator tempo, Marshall buscava mitigar o grau de exploração, sobre o trabalho, a que o capitalismo havia chegado. Diz Strauch (1982, p. 20):

E este elemento de Tempo requer mais atenção no momento do que o de Espaço, posto que a natureza do próprio equilíbrio e a das causas que o determinam dependem do prazo em que se supõe se estenda o mercado. Veremos que, se o período é curto, a oferta se limita às provisões que estejam à mão; se o período é maior, a oferta será mais ou menos influenciada pelo custo de produção da mercadoria em questão; e, se o período é muito longo, este custo, por seu turno, será influenciado pelo custo de produção do trabalho e dos materiais exigidos para a produção da mercadoria. Essas três ordens de circunstâncias naturalmente se fundem uma na outra, numa gradação imperceptível.

Desta forma, a oferta e a procura não se configuram como uma lei estática, mas buscam a um equilíbrio, a uma estabilidade, por meio dos inumeráveis fatores que concorrem para isso, entre os quais, o mais importante para Marshall, seria o tempo, determinante tanto do período de tempo para a produção de uma mercadoria, quanto do período de tempo da procura por esta mercadoria. Assim, oferta e procura podem ser tomadas na relação mais geral do mercado, quanto na relação particular, como oferta e procura de trabalho, de um lado e, de outro, como oferta e procura de mercadorias, as quais em última instância não deixam de ser produtos do trabalho humano, pois, de acordo com Strauch (1996, p. 57):

[...] embora haja uma linha nítida de divisão entre o próprio homem e os meios que ele usa, e ainda que a oferta e a procura dos esforços e sacrifícios humanos ofereçam particularidades que lhes são próprias e que não são comuns à oferta e à procura de bens materiais, ainda assim tais bens materiais, em última análise, são geralmente, eles mesmos, o resultado do trabalho humano. As teorias do valor do trabalho e das coisas por ele feitas não podem ser separadas: são partes de um grande todo; e as diferenças que entre elas existam mesmo em matéria de detalhe, revelam-se, pela análise, na maior parte, diferenças de grau antes do que de natureza.

Portanto, se para o equilíbrio da lei geral da oferta e da procura, o fator tempo – curto, médio e longo prazos – é decisivo, acresça-se a ele às particularidades, que são próprias da produção do trabalho – e que “não são comuns à oferta e à procura

de bens materiais” – as quais consistem nos meios de que se utiliza na própria produção.

Toda essa argumentação vem no sentido de refutar o princípio neoclássico de que é na satisfação do desejo de consumir que se encontra o valor das coisas. Para ele o valor das coisas se encontra no ponto de equilíbrio, segundo o tempo de produção e consumo.

Para tanto, argumenta com inúmeros exemplos, que o esforço – entenda-se trabalho – para satisfazer um desejo de consumo é proporcional à satisfação do consumo. Assim, no caso de compensação de equilíbrio entre desejo e esforço pelo trabalho direto, quanto mais satisfeito menor o desejo de consumir e quanto menor o desejo de consumir, menor a necessidade de esforço para satisfazer esse desejo decrescente. No caso de uma permuta casual de um produto x por um produto y, a troca só se realizaria se houvesse satisfação dos dois lados. Nos casos da sociedade moderna em que as trocas são controladas pelo mercado e, portanto, pela lei da oferta e da procura. Nesse caso, dada a mesma qualidade de um produto e levando em consideração outras variáveis, tais como quantidade oferecida do produto, necessidade de vender para obter capital, etc., haverá preços que nenhum vendedor aceitaria tanto quanto haverá preços que nenhum recusaria, além de inumeráveis meios-termos de preços e, assim, as transações ocorreriam de acordo com a necessidade ou o desejo de cada um (Marshall, 1982, p. 20-24).

Por outro lado, quando se trata do mercado de trabalho na sociedade moderna, a mercadoria trabalho tem duas diferenças fundamentais para as mercadorias materiais, que não podem ser desprezadas por estudiosos do valor-trabalho, de acordo com Marshall (1982, p. 24):

Quando um trabalhador teme a fome, sua necessidade de dinheiro (a utilidade marginal deste para ele) é muito grande. Se de começo ele leva a pior na negociação e se emprega a salário baixo, a necessidade continuará grande, e ele poderá continuar vendendo força de trabalho a baixo preço. Tanto mais porque, enquanto a vantagem da negociação, a respeito de mercadorias, tende naturalmente a ser bem dividida entre os dois lados, num mercado de trabalho é mais comum que esteja mais do lado dos compradores do que dos vendedores. Outra diferença entre o mercado de trabalho e o mercado de mercadorias surge do fato de que cada vendedor de trabalho tem só uma unidade ao seu dispor.

Então, não são apenas diferenças; são desvantagens e, assim, chega-se ao ponto em que Marshall deixa de combater mais os neoclássicos anteriores para mostrar suas divergências com Marx, aliás, não pode passar despercebida, nesta

citação, o fato de que não utiliza os costumeiros conceitos de esforço, sacrifício, trabalhador, mão-de-obra, agentes humanos de produção, mas o de força de trabalho.

Quando Marshall diz que a utilidade marginal de dinheiro é grande, isto significa que a capacidade do trabalhador está abaixo da linha de reprodução de sua própria força de trabalho. Se esta capacidade abaixo da linha de reprodução inclui, como geralmente inclui, dependentes, então, sua capacidade de reprodução está muito abaixo. Por conseguinte, a capacidade de reprodução negativa é potencializada pelo tempo em que permanece negativa. Nas próprias palavras de Marshall (1982, p. 189):

Mas o ponto sobre o qual temos agora que insistir, especialmente, é o de que esse mal é cumulativo. Quanto mais mal alimentadas são as crianças de uma geração, menos hão de aprender quando crescerem, e menor será a sua capacidade de prover adequadamente às necessidades materiais de seus filhos, o mesmo se repetindo em relação às gerações seguintes. E ainda, quanto menos plenamente se desenvolverem suas faculdades, menos conceberão a importância de desenvolver as melhores faculdades de seus filhos, e menos serão capazes de fazê-lo.

Em síntese, para Marshall, por ser cumulativa, pobreza potencializa pobreza, mas potencializa apenas do ponto de vista físico, o que não é pouco porque isto já implica em menos capacidade de entendimento dos problemas presentes e conseqüentemente de soluções possíveis, mas também comprometem as gerações futuras pela incapacidade de preparar a formação de seus filhos. Para ele, se não houver medidas para quebrar o ciclo multiplicador, essa potencialização se tornará uma bola de neve. Para Marshall (1982, p. 189), inversamente:

[...] qualquer mudança que conceda aos trabalhadores de uma geração melhores ganhos, juntamente com melhores oportunidades para desenvolver as suas qualidades mais altas, mais aumentará as vantagens materiais e morais ao seu alcance para oferecer aos filhos, e, ao aumentar a sua própria inteligência, sabedoria e previdência, tal mudança influirá, até certo ponto, na disposição de sacrificar os próprios prazeres pelo bem-estar dos filhos, embora haja muito de tal disposição atualmente, mesmo entre as classes mais pobres, na medida em que o permitem seus limitados recursos e conhecimentos.

Destaca-se a questão da quebra do ciclo de pobreza, pela educação, porque nesse momento se está na última década do século XIX, momento em que o capitalismo começa a viver o apogeu de sua fase monopolista que, por fim, estourará na crise de 1929 e na famosa grande depressão econômica de década dos anos 1930. Evidentemente, que se está falando da Inglaterra, de parte da Europa e dos Estados Unidos.

Mas como para superar a crise, o capitalismo deixa a selvageria da livre concorrência monopolista para, em seu lugar, instalar o Estado Intervencionista, conhecido também por *Welfare State*, esse destaque é para assinalar que, em Marshall, se encontra a origem da concepção desse Estado e de capital humano, de tal sorte que, sem meias palavras, enuncia Marshall (1982, p. 189): “O mais valioso de todos os capitais é o que se investe em seres humanos”. Mas do mesmo modo como concilia, na determinação do valor, fatores de produção e fatores de consumo, sobre a educação, também, concilia, ou melhor, divide as responsabilidades entre a família e o Estado: “Poucos problemas práticos interessam mais diretamente ao economista do que os que se referem aos princípios segundo os quais deveriam ser divididas entre o Estado e os pais as despesas da educação das crianças” (Marshall, 1996, p. 271).

A educação, como formação de força de trabalho especializada, para ele algo fundamental para o crescimento econômico de uma nação, deve ser dividida entre os pais e o Estado no que diz respeito ao financiamento, porém, à família deve exercer, além disso, tanto a educação moral no sentido normativo da função social da família, como reprodução do *ethos* liberal⁶, quanto no sentido, fundamental, da compreensão da lei da oferta e da procura de força de trabalho, pelo mercado, no presente e principalmente no futuro. De acordo com Marshall (1996, p. 272):

[...] ao lado de qualidades morais de desprendimento e de uma afeição paternal que talvez não seja rara, um certo hábito mental que ainda não é encontrado com frequência. Exige que se tenha uma percepção clara do futuro, que se considere um acontecimento futuro como tendo a mesma importância que um acontecimento imediato (descontando o futuro e uma taxa de juros baixa). Tais hábitos são ao mesmo tempo um resultado e uma causa da civilização, e raramente se desenvolvem totalmente, a não ser entre as classes média e alta das nações mais cultas.

Que hábito mental que ainda não é encontrado com frequência? Que considere um acontecimento futuro com a mesma importância que considera um acontecimento presente, mas que acontecimento é esse? A lei da oferta e da procura que, do mesmo modo como funciona para o mercado em geral, funciona para o mercado de força de trabalho, em particular. Assim, diz Marshall (1996, p. 272):

Se as vantagens de determinada profissão avultam sobre a média, há, em sua direção, um rápido afluxo de jovens de outras profissões do

⁶ Nesse sentido, o trabalho educacional, de natureza moral, da família é a contrapartida à parte financiada pelo Estado.

mesmo nível. O movimento vertical de uma categoria para outra raramente é rápido, e raramente se verifica em grande escala, mas quando as vantagens, que as profissões de uma determinada categoria oferecem, aumentam em relação ao trabalho que exige, começam a se dirigir a ela pequenas correntes de trabalhadores, tanto jovens como adultos. Embora essas correntes não sejam abundantes, tomadas em conjunto terão volume suficiente para satisfazerem, antes de muito tempo, o aumento da procura que surgira naquela categoria.

Para Marshall, portanto, a formação educacional das classes trabalhadoras deve se constituir, além da moral – primeiramente papel da família e, em seguida da escola – de instrução escolar, de um lado e, de outro, do desenvolvimento de capacidades, que lhes permitissem entender a dinâmica da oferta e da procura do mercado de trabalho⁷. Chega (Marshall, 1996, p. 263), inclusive, a detalhar essas capacidades, classificando-as:

As qualidades que fazem um grande povo industrial são a capacidade de ter em mente muita coisa ao mesmo tempo, cada coisa pronta a seu tempo, agir rapidamente e saber resolver as dificuldades que se possam apresentar, de se acomodar facilmente com qualquer mudança nos detalhes do trabalho executado, de ser constante e digno de confiança, de ter sempre uma reserva de forças para serem utilizadas em caso de emergência. Essas qualidades não são exclusivas de uma determinada ocupação, mas são requeridas em todas, e se nem sempre podem ser transferidas com facilidade de uma tarefa para outra da mesma espécie, o principal motivo é que elas precisam ser completadas pelo conhecimento do material com que se vai lidar e pela familiaridade com os métodos especiais. Podemos então empregar a expressão “**habilidade geral**” para designar as faculdades, os conhecimentos de ordem geral e a inteligência que são, em diversos graus, propriedade comum de todos os graus elevados da indústria; enquanto a destreza manual e o conhecimento de materiais especiais e dos processos necessários a determinados fins, podem ser classificados como “**habilidade especializada**”.

Citação longa, mas necessária, porque tais capacidades, a partir de então serão cada vez mais buscadas pela educação: umas, no transcorrer dos 40 anos posteriores; outras, nos 50 anos do período do *Welfare State*; e, finalmente, outras que serão aperfeiçoadas pelo Estado Neoliberal, mas todas, segundo a lógica da dualidade entre habilidade geral e habilidade especializada, que resulta na divisão técnica e social do trabalho, principalmente, quando este setor for sistematizado por Taylor e aperfeiçoado pelo sistema Ford.

⁷ Este é outro aspecto da formação educacional, que ressurgirá no final dos anos 1950, nos países de capitalismo avançado e, no Brasil, a partir dos anos 1990, e que será retomado, ainda nesta seção, no momento apropriado.

Além das contribuições fundamentais, acerca do valor-trabalho e da formação educacional, para a história do desenvolvimento capitalista, Marshall, também, contribui, num nível maior de importância, com sua Teoria da Organização indissociavelmente vinculada à sua concepção de divisão do trabalho. A esse tema, dedica um grande número de capítulos do seu “Princípios de Economia”. Essa contribuição é tão grande que a partir de então o tema da Organização do trabalho na empresa passa a ser um princípio de administração.

Entender essa organização passa a ser um ponto determinante na estruturação das empresas até os dias de hoje. Marshall (1996, p. 303) começa priorizando a divisão do trabalho técnico:

Deixemos de lado, no momento, a distribuição do trabalho entre os que se encarregam dos detalhes de produção, por um lado, e, por outro, dos que dirigem a organização geral e assumem os riscos, e limitemo-nos à divisão do trabalho entre as diferentes classes de operários, referindo-nos especialmente à influência da maquinaria.

Note-se a importância dessa concepção reside no fato de que as categorias se dividem em três: a dos dirigentes da organização, a dos encarregados dos detalhes da produção e a das diferentes classes de operários. Tal distribuição entre essas categorias, está de comum acordo com o pressuposto de Marshall (1996, p. 305) de que:

Na ciência parece ser uma regra comprovada que os estudos sejam gerais durante a juventude e se especializem gradualmente com o correr dos anos [...]. Mas não há dúvida de que, nas ocupações em que há muita necessidade de mera habilidade manual, uma eficiência largamente desenvolvida se pode atingir através da divisão do trabalho.

Nesta citação, separação entre trabalho intelectual e manual como pressuposto da divisão social do trabalho fica nítida, do mesmo modo como fica evidente o processo gradual da passagem de um para outro, donde se pode deduzir o fundamento para a existência das atividades intermediárias, em crescente especialização, o que significa divisão de trabalho nos três níveis fundamentais da empresa: no nível da linha de produção, onde ainda neste momento prevalecem as habilidades manuais (como que anunciando Taylor); o nível intermediário, onde prevalecem habilidades manuais gradualmente associadas às intelectuais de comando intermediário; e, finalmente, as intelectuais, cuja função se encarrega da “distribuição do trabalho”, “dos detalhes de produção” e que, enfim, “dirigem a organização geral e assumem os riscos” do negócio. Sobre estes últimos afirma

(Marshall, 1996, p. 305): “É uma questão difícil e ainda não resolvida a de saber até onde deve ser levada a especialização nas categorias mais altas do trabalho” (como que antevendo Ford). Mesmo assim, a preocupação dele em demonstrar a importância da divisão do trabalho na organização da empresa, em seus diversos níveis, o impele a tratar da especialização nas categorias “mais altas”, porque, ao contrário, dos autores anteriores, para quem o valor, quer seja do trabalho ou da mercadoria, deveria necessariamente envolver um setor da empresa tão importante quanto o da produção, que era o da organização da própria empresa, em função do que Marshall (1996, p. 339) avisa:

Temos agora que considerar mais cuidadosamente as diversas funções que os homens de negócio desempenham, a maneira pela qual essas funções são distribuídas entre os dirigentes de uma grande empresa, bem como entre as diferentes empresas que cooperam em ramos associados de produção e distribuição.

Avisa, portanto que, também, no âmbito das funções dirigentes da empresa, ou quando associadas, quer se trate do setor de produção ou de distribuição, tais funções devem ser divididas “[...] e entregue às mãos de um corpo especializado de empregadores ou, para usar um termo genérico, de homens de negócios [...]”, para que “[...] um dado esforço possa ser o mais eficaz para a satisfação das necessidades humanas [...]” (1996, p. 340), pois são esses homens de negócios, ainda segundo Marshall (1996, p. 340-341), que:

[...] “assumem” ou “correm” os riscos, reúnem o capital e a mão-de-obra necessária ao trabalho; organizam o plano geral e o superintendem em seus menores detalhes. De um certo ponto de vista, os empresários podem ser considerados uma categoria industrial altamente especializada; de outro ponto de vista podemos considerá-los intermediários entre o trabalhador manual e o consumidor.

Para Marshall (1996, p. 344) são esses riscos e a capacidade desenvolvida para o exercício dessas funções, que o tornam diferentes das outras categorias e de onde decorrem seus lucros, e não como pensa o “vulgo”:

Quando se discutem os lucros de uma empresa, o vulgo associa-os à pessoa que emprega mão-de-obra: “empregador” é considerado frequentemente um termo equivalente a beneficiário dos lucros do negócio. Mas os exemplos que acabamos de estudar são suficientes para provar que a supervisão da mão-de-obra constitui apenas uma parte e, frequentemente, a menos importante, da direção de uma empresa, e que o empregador que corre todos os riscos de seu negócio realiza, na verdade, em benefício da comunidade, dois serviços diferentes, e precisa possuir uma dupla aptidão.

Uma aptidão é “ter o conhecimento completo de sua própria indústria”, querendo dizer com isso que esse homem de negócio busca, para ser bem-sucedido, uma visão de totalidade do mercado no qual se encontra, não somente dos processos produtivos internos de sua fábrica, mas também dos fatores externos tanto dos insumos necessários à produção, quanto dos condicionantes da distribuição e do consumo, enfim, para Marshall (1996, p. 344), esse homem de negócio:

Deve ter a faculdade de poder prever os amplos movimentos da produção e do consumo, saber onde há probabilidade de fornecer uma nova mercadoria, que irá ao encontro de uma necessidade real, ou saber melhorar o sistema de produção de um velho artigo. Deve ser capaz de julgar com prudência e de correr riscos corajosamente, além de entender dos materiais e maquinismos utilizados em seu ramo.

A outra, não menos importante, é que “deve ser um condutor de homens”. Para Marshall, organização não se restringe à organização do trabalho pelos setores ou, ainda, à organização entre os setores da empresa, a organização depende, acima de tudo, da forma como é comandada e essa forma requer que os comandantes tenham qualidades, natas ou inatas, que lhes possibilite liderar, sagacidade para discernir as capacidades das pessoas que venham a compor sua equipe, habilidades para motivar seus trabalhadores. Por isso, para Marshall (1996, p. 344) essa liderança:

Deve ter a faculdade, primeiro, de escolher acertadamente os seus auxiliares e, depois, confiar inteiramente neles; interessá-los no negócio e fazer com que confiem nele, de modo a que utilizem todas as faculdades de iniciativa e invenção que possuírem enquanto ele próprio exerce a direção geral de todas as operações e mantém a ordem e a unidade na finalidade principal do negócio.

Com Marshall, como se espera ter mostrado, a economia política, em particular a Teoria do Valor, chega à síntese necessária de que o valor não depende apenas dos fatores de produção, como pensam os clássicos; nem somente dos fatores determinantes da demanda de consumo, como pensam os neoclássicos anteriores; pelo contrário deve ser produto de ambos os fatores.

Vivendo o auge da segunda revolução industrial, percebe que a divisão do trabalho não só se especializa nos processos produtivos, cuja expansão dá origem aos processos intermediários, mas também pelos processos gerenciais, decorrentes tanto do crescimento da empresa, quanto da expansão dos mercados externos daí, então, a necessidade da organização da empresa, como organização do trabalho como um todo.

3.4 Trabalho e educação sob a Administração Científica: Taylor e Ford

Se Marshall teorizou excepcionalmente as novas demandas do empreendimento capitalista, definindo o valor da mercadoria pela síntese entre a concepção clássica e a neoclássica, sob perspectiva liberal; se, com base no momento por que passava a expansão capitalista, projetava mudanças nos processos produtivos, em particular, na maximização da divisão do trabalho, para atender as demandas mundiais e, por decorrência, apontava a necessidade de uma nova organização do trabalho; do ponto de vista empírico Taylor e Ford vão retirar das experiências diretas na fábrica, a organização do trabalho, que orientará o mundo do trabalho, predominantemente, por quase todo o século XX, ao que Taylor chamou de Administração Científica e Ford de Administração Eficiente.

A revolução operada pelos dois começa por um princípio pouco explorado tanto na área da economia política crítica, quanto na da educação: a concepção de homem.

Até então, o mundo produtivo trabalhava com a noção de que uma pessoa nasce com determinadas aptidões, as quais deveriam ser exploradas na função técnica para a qual estivessem adequadas. A possibilidade de treiná-las ou eram remotas, mesmo porque não havia escolas para isso integrada diretamente ao mundo produtivo⁸, ou eram desconsideradas, por não se crer nessa possibilidade: uma espécie de “pau que nasce torto, morre torto”, o trabalho de desentortá-lo é puro desperdício de tempo e, diria Benjamin Franklin: “*remember that time is money*”.

Taylor e Ford vão comprovar o que Marshall, teoricamente observava, acerca da importância do treinamento e da instrução para o aperfeiçoamento das aptidões. Taylor (1990, p. 22)⁹ argumenta:

No passado a idéia predominante era expressa nesta frase - *os chefes das indústrias nascem, não se fazem* - e daí a teoria de que, tendo sido encontrado o homem adequado para o lugar, os métodos deviam ser, a ele, incondicionalmente confiados. No futuro, prevalecerá a idéia de que nossos líderes devem ser tão bem treinados quanto bem nascidos e que nenhum homem, embora excelente, sob o antigo

⁸ Marshall (1996, p. 265) bem a propósito: “ Um dos pontos mais fracos do **ensino técnico** é o de não procurar educar o senso de proporções e o desejo de simplicidade nos detalhes. Os ingleses, e os norte-americanos, ainda mais que eles, adquiriram na vida dos negócios a habilidade de rejeitar os maquinismos e processos complicados, por não valerem o que custam, e esta espécie de instinto prático permite-lhes ter êxito na concorrência com seus rivais do continente europeu, embora estes possuam uma educação muito melhor”.

⁹ O livro “Os Princípios de Administração Científica” foi publicado, em 1911. A primeira edição brasileira da Editora Atlas é de 1971. A edição trabalhada aqui, é a oitava, mas a tiragem é de 1995, em virtude do que se cita 1990 e não 1995.

sistema de administração de pessoal, poderá competir com homens comuns, mas organizados, adequada e eficientemente para cooperar.

Enquanto, ainda hoje, um sem-número de teorias da educação patinam entre o inatismo e o natismo, em especial a discussão polarizada entre vigotskianos e piagetianos, Taylor já superou esse entendimento há um século e três décadas. Contra o princípio predominante de que os homens nascem com aptidões determinadas, Taylor avisa que, no futuro, e em verdade o futuro começa com ele, “prevalecerá a idéia de que nossos líderes devem ser tão bem treinados, quanto bem nascidos”, e ratifica (1990, p. 26):

[...] o objetivo mais importante de ambos, trabalhador e administração, deve ser a formação e o aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que os homens possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais.

Toda a concepção científica de Taylor, tanto quanto de Ford, está embasada neste fundamento epistemológico, o de que as aptidões naturais podem ser aperfeiçoadas pelo treinamento, do mesmo modo como toda a contribuição dele, para a organização e racionalização do trabalho, tem por finalidade a aceleração do ritmo da produção pela divisão técnica e social do trabalho.

O mesmo princípio que sustenta a concepção de homem de Taylor é adotado por Ford, parecendo ser um princípio comum a que havia chegado o desenvolvimento da sociedade em fins do século XIX e começo do século XX. Para Ford (1925, p. 26) “Um homem habil é um homem que pode fazer coisas, e sua habilidade para fazê-las depende do que ele tem em si. O que ele tem em si depende das suas qualidades ingênitas em função do que ele faz para aumentá-las e discipliná-las”¹⁰.

Sem tirar nem pôr, as qualidades ingênitas ou inatas podem ser aumentadas e disciplinadas e, portanto, o que só pode ser alcançado pelo treinamento. O termo treinamento tem em Ford, tanto quanto em Taylor, uma forte conotação de aprendizagem vinculada à prática e ao cotidiano do trabalho. No caso de Ford (1925, p. 26) com certa dose de ironia em relação ao teórico desvinculado da prática:

Um homem educado não é o que memoriza datas históricas, mas o que pode realizar alguma coisa. Quem não pensa por si não é um homem educado, possui, embora, muitos diplomas oficiais. Pensar é o trabalho mais duro de todos; vem d’ahi existirem tão poucos pensadores. É necessário evitar dois extremos: de um lado, a atitude

¹⁰ Optou-se pela primeira tradução brasileira porque se encontrou nas seguintes algumas supressões de termos, que mudam o sentido da mensagem. E para não se manter fiel à primeira tradução, mantém-se, também, a língua escrita da época.

de desprezo pela instrucción; de outro, o *snobismo* tragico dos que, pelo facto de haverem cursado um determinado systema educativo, já se crêem libertos da ignorancia ou da mediocridade.¹¹

O que se depreende desse princípio fundamental da vida e da educação é que a preocupação em relacionar teoria e prática, tão falado, mas pouco utilizado no mundo da educação, problema principal deste trabalho de tese, é que esta problemática, antes de tudo, está relacionada à concepção de vida humana, ou como comumente se diz à concepção de homem, de ser humano. Esse princípio fundamental no mundo trabalho, também o é no mundo da educação.

Se as concepções científicas, de Taylor e de Ford, estão embasadas no fundamento de que as aptidões naturais podem ser aperfeiçoadas pelo treinamento e, as finalidades da empresa, pelo aumento contínuo da produção, a questão seria: com quais meios se podem alcançar isto? Racionalizando a divisão e a organização do trabalho, por meio do que, então, se entendia por método científico.

Entenda-se por método científico, a forma que a ciência moderna encontrou para se separar da Filosofia, qual seja a experimentação: observação sistemática, elaboração de hipóteses decorrentes da observação sistemática, testagem das hipóteses até se chegar a um patamar mais elevado de eficiência, nos casos de Taylor e Ford, de eficiência produtiva.

Dos três pressupostos em que Taylor se baseia para propor um novo método de eficiência produtiva, um diz respeito à utilização, pelas empresas, de métodos empíricos ineficientes (Taylor, 1990, p. 28). Foi da observando o modo de execução do trabalho dos operários, que Taylor (1990, p. 28) retira o novo método:

Para abreviar: ocorre que os nossos operários em todos os ofícios têm aprendido o modo de executar o trabalho por meio da observação dos companheiros vizinhos. Assim há diferentes maneiras em uso para fazer a mesma coisa; talvez quarenta, cinqüenta ou cem modos de realizar as tarefas em cada ofício e, por esta mesma razão, há grande variedade de instrumentos, usados em cada espécie de trabalho. Ora, entre os vários métodos e instrumentos utilizados em cada operação, há sempre- método mais rápido e instrumento melhor que os demais. Estes métodos e instrumentos melhores podem ser encontrados, bem como aperfeiçoados na análise científica de todos aqueles em uso, juntamente com acurado e minucioso estudo do tempo. Isto acarreta gradual substituição dos métodos empíricos pelos científicos, em todas as artes mecânicas.

¹¹ Todas as citações de Henry Ford estarão escritas tal qual a língua portuguesa da época da edição brasileira de 1925. Preferiu-se esta edição a edições posteriores, porque nestas foram suprimidos alguns termos fundamentais para a compreensão da mensagem do autor.

Dessa constatação se pode deduzir: primeiro, a importância da observação; segundo, os diferentes métodos de fazer algo podem ser reduzidos ao mais eficiente; terceiro, se podem ser reduzidos ao mais eficiente, os instrumentos utilizados também o podem; quarto, em assim, sucedendo, pode-se chegar à generalização, à “lei” pela qual se determina a padronização, do método e dos instrumentos. Processo que “acarreta gradual substituição dos métodos empíricos pelo científico”.

A descoberta desse processo para a história dos sistemas produtivos, para a educação e para a ciência é fabulosa se só não vê quem não quer. Aqui começa, para o bem e para o mal, o processo real de transformação do trabalhador insubstituível, “nascido com aptidões diferenciadas” pelo trabalhador “nascido para aprender uma função”, que no transcorrer do século XX resultará no trabalhador especializado. Mas essa inversão será pauta da análise, enquanto isso, como Ford participa desse processo?

Ao contrário de Taylor, Ford é o proprietário da fábrica, a preocupação com o método científico, igualmente decorrente da observação dos processos produtivos no interior da fábrica, dá-se em função da necessidade de aumentar a produção de sua fábrica com o menor preço possível para o consumidor. Diz Taylor (1925, p. 65):

Ainda que não tivesse conseguido uma empresa que correspondesse em tudo aos meus desejos [...] não tardei em compreender que jamais construiria um automóvel verdadeiramente superior aos outros, de preço razoável, enquanto continuasse a seguir os métodos atrasados da fabricação usual.

Os métodos novos para novos instrumentos de trabalhos não poderiam depender de trabalhadores com aptidões especiais, embora ele jamais as descartasse para determinadas funções, mas estariam na dependência da capacidade de aprendizagem do trabalhador, porque “A maioria dos empregados das nossas fábricas não tem habilidade alguma especial e facilmente, em pouco tempo, aprendem o seu ofício” (1925, p. 107).

Para alcançar as metas propostas de eficiência e produtividade, Taylor passa a estudar, pela observação, os tempos e movimentos dos trabalhadores mais hábeis e, Ford, por sua vez, pelo mesmo método, o desperdício de tempo e a inovação tecnológica na organização do trabalho.

Antes de chegar à questão fundamental do tempo e do movimento, é importante salientar, o pressuposto com o qual Taylor trabalhava, sempre procurando distinguir o empírico do científico. Diz Taylor (1990, p. 86):

Na verdade, em quase todos os casos, as leis ou normas que as regem são tão intuitivas que o homem médio dificilmente as honrarias com o nome de ciência. Na maior parte dos ofícios, a ciência é desvendada por uma análise relativamente simples, como o estudo do tempo e dos movimentos, habitualmente feito por um homem provido de cronômetro de parada automática e folhas de registro, convenientemente quadriculadas. Centenas desses *analistas de tempo* estão empenhados agora em desenvolver conhecimentos científicos elementares em assunto para os quais antes existiam apenas normas empíricas. O estudo dos movimentos, sistematizado por Gilbreth no assentamento dos tijolos, envolve investigação mais minuciosa do que ocorre na maioria dos casos.

Esse pressuposto desfaz, com todas as letras que o compõe, duas injustiças atribuídas a Taylor: primeira, a de que seu trabalho é empírico; e, a segunda, a de que implantou e, alguns chegam a dizer que criou, o método da sincronia entre movimento e tempo.

Fiel a seus predecessores, cita diretamente quem fez os estudos sistematizados dos movimentos e que existem centenas de analistas de tempo aplicando o método científico; já quanto ao empírico, mostra, pelo contrário que, seguindo tais analistas, também ele está aplicando o método científico e, ainda, critica os casos, quase todos, que são regidos pelas formas intuitivas de operar e que estas formas operadas como são, não são científicas.

Portanto, é a experiência adquirida em anos de prática com o conhecimento acumulado por seus estudos sobre o assunto, que permite a Taylor sucesso destacado em alcançar os fins para os quais se propôs, pelo método, de cuja execução se pode deduzir a lei que regerá o processo. Conforme suas próprias palavras (Taylor, 1990, p. 86), esse processo consiste em:

Primeira - Encontrar, digamos, 10 ou 15 trabalhadores (preferentemente de várias empresas e de diferentes regiões do país) particularmente hábeis em fazer o trabalho que vai ser analisado. **Segunda** - Estudar o ciclo exato das operações elementares ou movimentos que cada um destes homens emprega, ao executar o trabalho que está sendo investigado, como também os instrumentos usados. **Terceira** - Estudar, com o cronômetro de parada automática, o tempo exigido para cada um destes movimentos elementares e então escolher os meios mais rápidos de realizar as fases do trabalho. **Quarta** - Eliminar todos os movimentos falhos, lentos e inúteis. **Quinta** - Depois de afastar todos os movimentos desnecessários, reunir em um ciclo os movimentos melhores e mais rápidos, assim como os melhores instrumentos.

Observe-se que esse processo nada mais é do que, como se denomina hoje, um *laboratório social sem grupo de controle*. Por este processo não se perde tempo em saber quem é mais eficiente, antes, entre os mais eficientes, descobre-se os mais

eficazes, tanto em habilidade, quanto em instrumento de trabalho, conclui (1990, p. 86):

Esse novo método, que reúne o ciclo dos movimentos mais rápidos e melhores, substitui as 10 ou 15 séries ou ciclos que se encontravam anteriormente em uso. Tal método se converte em modelo e é primeiramente ensinado aos instrutores (ou contramestres funcionais) e por intermédio deles a todos os trabalhadores na empresa, até que seja suplantado por outra série de movimentos mais rápida e melhor. Por este meio simples, desenvolvem-se gradualmente, um após outro, os elementos da ciência.

Quando ele diz que esse novo método substitui de 10 a 15 séries, pode-se imaginar, de um lado, a absurda economia de custos produtivos para o capitalista, mas, de outro, a crescente, e igualmente absurda, eliminação de funções e, portanto, desnecessidade de trabalhadores para as mesmas. O montante da economia é calculado por Gerencer (1990, p. 15), na apresentação do livro:

Três anos e meio depois Taylor fazia com somente 140 homens o trabalho que antes necessitava de 400 a 600. Reduziu o custo da manipulação do material de 7 a 8 centavos a 3 ou 4 por tonelada. Depois de pagar todos os gastos suplementares, tais como o planejamento do trabalho, medida de produção dos operários, determinação e pagamento da gratificação de todos os dias e conservação da sala de ferramentas, ainda economizou, no último período de seis meses, uma quantia à razão de 78.000 dólares ao ano.

Finalmente, não pode passar despercebida, na conclusão de Taylor, a descoberta da forma de treinamento: primeiramente ensinado aos contramestres, os supervisores do tempo e, em seguida, os contramestres a todos os trabalhadores. E para que não houvesse acomodação, prognosticava que a cada descoberta de nova série, mais rápida e melhor, a antiga deveria ser substituída.

No mesmo sentido caminhou Ford. Com os novos métodos de organização do trabalho dividido experimentados, com sucesso, por Taylor, Ford aproveita para aplicar à inovação tecnológica. Diz Ford (1925, p. 105):

Experimentamos no começo empregar homens adestrados; mas depois foi impossível encontrar numero suficiente de taes peritos, quando a produçção se intensificou, e conclui que taes homens não eram tão necessarios a produçção, nascendo disto um principio que procurarei expor mais adiante.

Tanto para Taylor, quanto para Ford, a descoberta de que, para além das aptidões inatas, há as capacidades adquiridas pela experiência e pelos estudos, decorre do próprio desenvolvimento do mercado capitalista, pois quando a produção se intensificou, a necessidade de trabalhadores se tornou maior que a oferta, por

assim dizer, aptos a ocupar os postos existentes. Portanto, tais descobertas emergem do mundo do trabalho real, tanto que, quando explica o princípio que será exposto “mais adiante”, Ford (1925, p. 254) o faz dando o seguinte exemplo:

Perto de Detroit, em Northville, possuímos uma fábrica de válvulas, que apesar de pequena é de elevada produção. A organização da fábrica é muito simples, por tratar-se do fabrico de um só producto, o que nos dispensa de andar a cata de operários peritos, porque a habilidade toda cabe aos machinismos.

Além do princípio da inversão de papéis: em vez de máquinas em função das aptidões excepcionais de determinados homens, homens previamente preparados para trabalhar de acordo com a necessidade das máquinas; Ford explicita aí a descoberta, que vai orientar a inovação tecnológica em todo o século XX: a transferências das funções humanas para as máquinas.

O princípio é o mesmo descoberto por Taylor: para este, a simplificação da divisão do trabalho facilitava a busca de trabalhadores sem formação mais específica, porém, quando o trabalho fosse mais complexo, caberia formá-los para as funções desejadas, já que as aptidões podem ser desenvolvidas e aprendidas; a necessidade faz com que Ford chegue à mesma conclusão, só que pela formação de trabalhadores para as funções específicas exigidas pelas máquinas, em constante aperfeiçoamento e, mais do que Taylor, descobre que isso pode ser facilitado pela transferência das habilidades humanas para as máquinas.

Quanto a essas descobertas ou princípios, como ele próprio os denomina, a seriedade, que caracteriza a vida de Ford, impede-se de afirmar que ainda esnobe, quando diz (Ford, 1925, p. 105):

Tenho ouvido dizer e creio que seja isso uma ideia muito vulgar, que diminuimos a potencia de trabalho dos homens. Não é verdade, pois que se redobramos essa potencia com a nossa organização e machinário os resultados favorecem precisamente os homens que nunca puderam ser operários hábeis [...].

Pelo contrário, esse enunciado sintetiza a contribuição fundamental dele: organização do trabalho e inovação tecnológica como determinantes do aumento da produtividade. Além disso, implicitamente, reafirma o princípio segundo o qual os homens podem ser instruídos, podem ser treinados e, portanto, têm a capacidade de desenvolver aptidões ou, pelo trabalho operado pelas próprias máquinas, podem trabalhar, sem ser operários hábeis.

Aí reside, também, um raro ponto onde diverge de Taylor, tão profundamente, que chega a ser antagônico: o valor-trabalho.

Antes é bom que se diga que nem Taylor, muito menos Ford, são teóricos do tema como o são os clássicos e os neoclássicos. Por assim dizer, são homens práticos que escreveram sobre sua experiência e essa experiência os fez acreditar na ciência e, por conseguinte, na educação. Enfim, não há em seus escritos uma teoria do valor-trabalho, há uma concepção de trabalho e de trabalhador. E é quanto a isso que divergem.

Taylor acredita na capacidade de aprendizagem do trabalhador, mas, pela lei da seleção natural, somente os melhores poderiam ser aproveitados no trabalho, porque as máquinas de seu tempo dependiam da habilidade dos trabalhadores. A passagem a seguir (Taylor, 1990, p. 44), é preciosa para exemplificar o processo de seleção do trabalhador.

Nossa primeira providência foi a seleção científica do trabalhador. Neste novo sistema de administração é regra inflexível falar e tratar com um trabalhador de cada vez, desde que cada um possui aptidões próprias e contra-indicações especiais, e que não estamos lidando com homens em grupo, mas procurando aumentar individualmente a eficiência e dar a cada um a maior prosperidade. Assim, nosso primeiro cuidado foi procurar o homem adequado para iniciar o trabalho. Cronometramos e estudamos cuidadosamente os 75 carregadores, durante 3 a 4 dias, ao fim dos quais separamos quatro homens que pareciam ser fisicamente capazes de carregar barras de ferro na proporção de 47 toneladas por dia. Foi feito, então, o estudo apurado de cada um destes homens; investigamos seu passado, tanto quanto possível, e fizemos um inquérito completo a respeito do caráter, dos hábitos e ambições de cada um. Finalmente, dos quatro, escolhemos um, como o mais apto para começar. Era um pequeno holandês, vindo da Pensilvânia, que costumava correr à tarde, de volta para casa, situada mais ou menos a uma milha, tão bem-disposto como quando chegava correndo para o trabalho de manhã. Soubemos que com o salário de \$1,15 dólar por dia, ele tinha conseguido comprar um pequeno terreno e se empenhava em construir uma casinha própria, trabalhando, para isso, de manhã, antes de entrar na fábrica, e à tarde, depois de deixá-la. Tinha também fama de ser *seguro*, isto é, de dar muito valor ao dinheiro. Uma pessoa, com quem conversamos, disse-nos a respeito dele: *Um centavo parece-lhe tão grande como uma roda de carraça.*

Além da seleção natural, transposta para o mundo do trabalho, há que se observar a importantíssima educação do caráter do trabalhador, caráter esse que, alguns anos depois, em 1905, Weber a definirá como ética protestante.

Pelas características acima descritas, o valor-trabalho é a soma de esforço, dedicação e poupança que, em síntese, constituíam o caráter do próprio Taylor, quem,

em nome da prosperidade individual, abandonou, quando chefe, os próprios ex-companheiros e demitiu os considerados ineficientes.

Ford, já pela última citação, dá oportunidade aos “homens que nunca puderam ser operários hábeis”. Para Ford (1925, p. 17), “Não existe razão alguma para que um homem disposto a trabalhar não possa estar em condições de fazê-lo e de receber o salário completo que ao trabalho é devido”, porém, continua ele (1925, p. 20) “Nada há mais detestável, na minha opinião, do que uma vida de repouso. Ninguém tem direito a vadiagem e para o preguiçoso não há lugar na civilização”.

O valor que Ford dá ao trabalho decorre do próprio princípio que adota. Para ele (1925, p. 15) “O princípio econômico fundamental é o trabalho. O trabalho é o elemento humano que sabe aproveitar-se das estações frutíferas da terra. É o trabalho do homem que faz que as colheitas sejam aquilo que realmente são. Por consequência, eticamente: “O princípio fundamental da moral é o direito que cada um tem de reclamar o fructo do seu trabalho”. E exatamente por ser princípio, tal pressuposto é válido para todos, trabalhadores e patrões. Neste caso, o conceito de trabalho vale não só para os trabalhadores, mas também para os empresários¹². De tal modo que, ele próprio não se exclui que (Ford, 1925, p. 08):

Viver é trabalhar. Só por meio do trabalho podemos conseguir felicidade e prosperidade. Da tentativa de furar-se ao curso normal do trabalho é que a miséria humana deflue. Não há sugestões que me apartem destes princípios, que aceito como princípios naturais. A lei do trabalho é dictada pela própria natureza, e é um dogma que devemos trabalhar. Tudo quanto consegui veio como o resultado da consciência de que, se devemos trabalhar, o melhor e fazê-lo com insistência e precisão; e ainda que, quanto melhor trabalharmos, mais longe iremos. Ideias, pois, do mais elementar senso comum.

O princípio segundo o qual valor-trabalho deva ser considerado, também, para o trabalho do patrão é um tema polêmico que, como tantos outros, irá para o capítulo analítico, cabe aqui interpretar as concepções dos autores, sem maior juízo de valor.

Para incrementar essa questão, e complicá-la ainda mais, como ambos, Taylor e Ford, veem a formação do trabalhador?

Para Taylor, por todas as poucas passagens que se pode extrair de suas formulações, a formação do trabalhador deve ser responsabilidade da empresa. Segundo Taylor (1990, p. 40):

¹² Uma das razões para isso parte de sua própria crítica aos empresários que veem o lucro antes do trabalho, em particular financistas e banqueiros (Ford, 1925, p. 54-56)

[...] os princípios gerais, nos quais o sistema científico difere do sistema comum ou empírico, são de tal modo simples em sua natureza que parece ser razoável descrevê-los antes de começar a exemplificá-los. Sob o sistema antigo de administração, o bom êxito depende quase inteiramente de obter a *iniciativa* do operário e raramente esta iniciativa é alcançada. Na administração científica, a iniciativa do trabalhador (que é seu esforço, sua boa vontade, seu engenho) é obtida com absoluta uniformidade e em grau muito maior do que é possível sob o antigo sistema; e em acréscimo a esta vantagem referente ao homem, os gerentes assumem novos encargos e responsabilidades, jamais imaginados no passado. [...] Estas novas atribuições podem ser grupadas nos quatro títulos abaixo: **Primeiro** - Desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos. **Segundo** - Selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador [...].

Para demonstrar a importância do sistema científico para o empírico recorre a resultados obtidos por outras fábricas, nas quais o sistema depende da aptidão e da iniciativa do operário. No sistema científico, o esforço, a boa vontade e o engenho, que constituem a iniciativa do trabalhador, são produto da instrução proporcionada, na fábrica, pelos gerentes. É que estes na administração científica assumem novos encargos e responsabilidades, quais sejam: desenvolver para cada elemento individual conhecimentos técnicos que substitua os empíricos, e “treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador”. Este princípio está de comum acordo com “A idéia de tomar um homem, depois outro, e exercitá-los por meio de instrutor competente em novos métodos, até que o trabalho prossiga regularmente, de acordo com as leis científicas [...]” (Taylor, 1990, p. 55).

A ideia de a fábrica formar seus próprios trabalhadores é um princípio ético adotado por ele (Taylor, 1990, p. 22):

Só entraremos, todavia, no caminho da eficiência nacional, quando compreendermos completamente que nossa obrigação, como nosso interesse, está em cooperar sistematicamente no treinamento e formação dessas pessoas, em vez de tirar de outros os homens que eles prepararam.

No entanto, pelo que se tem exposto até aqui, a tradição liberal, desde de Smith, pouco ou nada atribui ao Estado a responsabilidade com a educação pública e gratuita. Quanto a isso, Taylor (1990, p. 16) é direto: “A prosperidade depende de muitos fatores, inteiramente livres do controle do grupo humano, estado ou nação [...]”.

Em relação à Ford, além do que já foi exposto sobre a concepção de educação dele, acrescenta-se, já que há implicação no papel do governo, a concepção de Estado.

Para Ford, coerentemente, com sua posição liberal, o Estado, pelo menos essa é a opinião dele antes da crise de 1929, não deve interferir na vida econômica do país e, por conseguinte, no desempenho das empresas. Para Ford (1925, p. 13):

Esperar, pois, que os capitólios, inclusive o de Washington, consigam o que as leis não é dado conseguir, é perder o tempo. Enquanto esperarmos que as legislações melhorem a pobreza e diminuam os privilégios particulares, veremos difundir-se aquela ou crescerem estes. Andamos fartos de esperar por Washington e pelos legisladores — embora não tanto em nosso país como nos outros, onde muito mais se promete do que as leis podem conseguir.

A posição liberal é clarividente e está perfeitamente de acordo com a concepção econômica, mesmo porque, livre concorrência não é incompatível com monopólio, como corriqueiramente se supõe, muito menos como se verá mais adiante com a natureza do Estado liberal.

Nesse momento, entretanto, vigia a não interferência do governo nos negócios privados. Por isso, acreditava (1925, p. 13) que “A salvação não está em Washington, mas em nós mesmos [...] Nós podemos ajudar o governo; mas o governo não nos pode ajudar”. E arremata (Ford, 1925, p. 14): “O governo é um auxiliar e nunca deveria passar disto. No momento em que o povo começa a servir o governo, inicia-se o systema de retribuições, que em si é immoral, desnatural e desumano”.

Portanto, todas as crenças se ancoravam na capacidade que a empresa privada pudesse se desenvolver para alcançar os fins para os quais fora criada, capacidade essa que incluía não só a seleção rigorosa de trabalhadores com ética compatível com os ideais da empresa, como já foi exposto, mas também a capacidade de a própria empresa aprimorar seus trabalhadores. E com Ford, esse aprimoramento, essa educação na fábrica, atingirá um patamar de especialização, cuja produtividade jamais seria alcançado, pelo menos até o presente momento¹³.

¹³ A produção máxima do fordismo foi alcançada pela Fábrica de Lordstown (Ohio, EUA), na qual se verificou a montagem (não inclui montagem da carroceria e pintura) de um carro a cada 36 segundos; quando hoje leva em torno de um minuto, conforme Heloani (1994, p. 74).

4 O CONCEITO NEOCLÁSSICO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB O ESTADO INTERVERCIONISTA

No interior da última fase do período clássico, de meados da década de 40 a meados da de 70 do século XIX, se desenvolve a concepção neoclássica da teoria do valor. A teoria neoclássica do valor, a partir de Marshall, assume duas vertentes, que se alternam na predominância econômica, dependendo do momento vivido pelo capitalismo: a primeira, nascida com Jevons, Walras (não trabalhado aqui) e Menger; a segunda, construída por Marshall.

Jevons e Menger constroem a teoria do valor, baseada na determinação da demanda, no valor atribuído à mercadoria pelo consumidor; Marshall constrói sua versão pela síntese dos fatores de produção e consumo determinantes do valor da mercadoria. Aparentemente, Marshall poderia não ser, mas é considerado neoclássico, porque, ainda que o valor da mercadoria seja determinado pela síntese de produção e consumo, a justificativa para isso se sustenta na necessidade de aprimorar o equilíbrio do sistema capitalista, pelo controle da demanda, o que significa que, em última instância, a determinação é deste fator.

Apesar da vertente de Marshall parecer mais apropriada às equações da determinação do valor, o período, que vai do último quartil do século XIX até o início da primeira guerra mundial, é marcado pela crescente demanda para produtos industrializados, logo pela concepção mais radical de exploração do trabalho, a neoclássica, pela vertente de Jevons e, principalmente, Menger.

Essa predominância é uma decorrência direta da intensificação da produção e expansão do mercado capitalista, numa corrida acelerada pela descoberta da energia elétrica, dos motores a vapor, pela nova forma de divisão técnica do trabalho e pela organização racional da fábrica, entre tantas outras formas de produção e expansão do capitalismo.

Espera-se, que tenha dado para perceber, que as preocupações de Taylor e Ford, longe das questões teóricas mais abrangentes, estão ligadas ao aumento eficiente da produção: Taylor, na base operacional da produtividade pela divisão técnica do trabalho; Ford, pela transformação da divisão técnica em tecnologia e pela organização do trabalho, como um todo.

Com o fim do conflito mundial, a necessidade de reconstrução da Europa impulsiona ainda mais as demandas reprimidas pelos anos de guerra e, novamente, a produção acelerada de produtos industriais, é retomada nos moldes anteriores, mas

sob as novas conquistas tecnológicas proporcionadas pela indústria de guerra, para a qual o próprio Ford contribuiu.

A corrida pelos mercados, a produção e a produtividades crescentes da indústria, e a competição sem freio entre os monopólios, todavia, vai resultar na crise de superprodução de 1929. Os anos de crise, que se sucedem, vão impor à concepção neoclássica de desenvolvimento uma derrota por meio século, período em que, no mundo produtivo, predominará o modelo fordista, sob a perspectiva neoclássica de Marshall e, no Estado, a concepção de governo conhecido por *Welfare State*, ou Estado do Bem-Estar Social ou, ainda, Estado Intervencionista.

Antes da grande crise capitalista de 1929, pensa-se importante para a compreensão da teoria do valor, durante o meio século que abrange a fase do capitalismo após essa crise, voltar as contribuições Taylor e Ford, principalmente deste que, de tão importantes, acabaram denominando o próprio período, o fordismo.

Para resumir essas contribuições, elas serão sintetizadas em três grandes áreas: as contribuições referentes ao processo de pesquisa, inovação e automação, as que dizem respeito à organização especializada do trabalho na produção e a que se vinculam à discussão do valor-trabalho, com base na especialização do trabalhador. Antecipa-se, que a concepção fordista de produção só entra em crise, nos países de capitalismo avançado, a partir dos anos 1960 e, no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, portanto, com uma diferença de quase três décadas.

Se do ponto de vista técnico-produtivo, a organização fordista vai predominar; do ponto de vista do Estado, predominará a concepção do Estado Intervencionista, principalmente, após a segunda guerra mundial, sobre o que a exposição, aqui, se baseará em Keynes.

Não poderia faltar, nesta fase, o papel específico que o Estado assume, dada a natureza intervencionista, em relação à educação. O papel do Estado, estreitamente vinculada ao valor-trabalho especializado, terá como fundamento epistemológico a teoria do capital humano, aqui, estudada por um de seus representantes máximos: Theodor Schultz.

4.1 Uma vez mais Taylor e Ford: a especialização como paradigma técnico-produtivo

Como já foi exposto, a natureza do trabalho empírico de Taylor e Ford não os impediu de passar grande parte da vida realizando experiências técnicas, com base

no que sabiam de método científico. Hoje, o que eles fizeram tem um nome: pesquisa de desenvolvimento.

A obsessão de ambos por observar, criar hipóteses, testar as hipóteses criadas até a exaustão e, daí, retirar uma lei, um método novo, uma máquina nova, é algo digno de admiração, pela perspectiva do desenvolvimento de uma pesquisa, até hoje, por grande parte de estudiosos, que não veem apenas os malefícios sociais de seu trabalho.

Em defesa do método científico contra a ainda predominância, em sua época, dos métodos empíricos, Taylor (1990, p. 33) expõe o seu método de trabalho:

[...] ocorre que os nossos operários em todos os ofícios têm aprendido o modo de executar o trabalho por meio da observação dos companheiros vizinhos. Assim há diferentes maneiras em uso para fazer a mesma coisa; talvez quarenta, cinqüenta ou cem modos de realizar as tarefas em cada ofício e, por esta mesma razão, há grande variedade de instrumentos, usados em cada espécie de trabalho. Ora, entre os vários métodos e instrumentos utilizados em cada operação, há sempre método mais rápido e instrumento melhor que os demais. Estes métodos e instrumentos melhores podem ser encontrados, bem como aperfeiçoados na análise científica de todos aqueles em uso, juntamente com acurado e minucioso estudo do tempo. Isto acarreta gradual substituição dos métodos empíricos pelos científicos, em todas as artes mecânicas.

Tão claro, conciso e objetivo, que não há necessidade de explicação adicional. Ford, por sua vez, não buscou o desempenho máximo do trabalhador individual, buscou o desempenho máximo pelo trabalho coletivo. Apostou nisso, desde o início e o exemplifica, contando diversas experiências observadas, nas quais uma invenção resulta numa nova máquina, pela qual diminui-se o esforço na realização do trabalho, ao mesmo tempo em que a produção é aumentada. E conclui (Ford, 1925, p. 101):

Foi seguindo methodos identicos, que pudemos diminuir o preço dos autos e melhorar-lhes a qualidade. Só esta idéa nos dirige, porque uma empresa pode ser guiada por uma idéa central. Um operario inteligente, ou um inventor, realiza uma idéa nova para melhor servir a uma necessidade humana, se o resultado é bom, o homem se apressa em aproveita-la. E' assim que, as vezes, um só individuo se torna capaz de ser a alma e a mola vital de uma empresa. Todos, porém, que com esta empresa adquirem relações, tornam-se elementos indispensaveis para a formação do seu corpo. Quem não quizer contar com a cooperação de milhares de pessoas, jamais poderá dizer com verdade e justiça: "Eu criei este negocio", porque a producção é um resultado colectivo, para o qual concorre até o ultimo empregado. [...]. Foi desta maneira que surgiu para a vida a nossa sociedade [...].

É essa ideia-mestra que vai guiar Ford no caminho da organização do trabalho, na fábrica, da linha de produção à gerência: o trabalho coletivo, organizado individualmente, aproveitando sempre a modernização na linha de produção e a organização técnica gerencial, notadamente, pela melhor eficiência do fluxograma administrativos.

Não há dúvida, entretanto, que a maior revolução, em termos de organização do trabalho, se deu na linha de produção. Observe-se como o próprio Ford (1925, p. 108) se manifesta:

Um trabalhador gastava muito tempo sem proveito, só com o transporte das peças e das ferramentas de um lugar para outro [...]. O primeiro passo para o aperfeiçoamento da montagem consistiu em que, ao em vez de recebermos as peças das mãos dos operarios, fizemos que ellas lhes chegassem ás mãos. Hoje, em todos os nossos trabalhos, temos sempre em vista os seguintes principios: 1.º sempre que for possível o trabalhador não dará um passo superfluo; 2.º não permitir, em caso algum, que elle se cance inutilmente, com movimentos á direita ou á esquerda, sem proveito algum.

Aos olhos de hoje, parece simples a inversão de trajeto: ao invés de os trabalhadores transportarem as peças, de um determinado lugar onde se encontram dispostas para as mãos de outros trabalhadores encarregados de montá-las, criou-se um mecanismo para que elas chegassem às mãos dos montadores, sem a intermediação de trabalhadores. De acordo com Ford (1925, p. 108-109):

1.º Tanto os trabalhadores como as peças devem ser dispostas na ordem natural das operações, de modo que toda peça ou aparelho percorra o menor caminho possível, durante a montagem. 2.º Empreguem-se planos inclinados ou aparelhos similares, de modo que o operario sempre possa collocar no mesmo lugar as peças em que trabalhou, e sempre ao seu alcance. [...] 3.º Construa-se uma rede auxiliar para a montagem dos carros, pela qual, deslizando as peças que devem ser ajustadas, cheguem ao ponto exacto onde são necessarias. O resultado pratico destas normas é a economia das faculdades mentaes e a redução ao minimo dos movimentos de cada operario, que, sendo possível, deve fazer sempre o mesmo movimento ao executar a mesma operação.

Fica evidente que esse passo gigante no processo produtivo não teria sido possível sem os estudos de Taylor. A ordem natural das operações é o lugar onde o trabalho específico deve ser realizado, de acordo com o fluxo do processo produtivo. Sempre ao seu alcance e no mesmo lugar são, também, contribuições de Taylor aproveitadas para não perder tempo com transporte e, ao mesmo tempo, criar uma rotina espacial, entre movimento e lugar. Mas o que seria essa rede auxiliar de montagem? Em suas palavras (Ford, 1925, p. 109):

No dia primeiro de abril de 1913 experimentamos a primeira aplicação de uma estrada de ferro destinada a montagem, movida por meio de magnetos volantes. Toda e qualquer experiencia costumamos primeiro faze-la em pequena escala; logo que temos a certeza de alguma melhoria, não nos demoramos em introduzir na fabrica modificações fundamentaes, certos de que o novo methodo dará resultados superiores. Creio que esta estrada movei foi a primeira que se construiu para tal fim. Veio-me esta idea do systema de carretilhas aereas de que usam os matadouros de Chicago, quando se esquartejam as rezes.

Nascida de uma observação do deslizamento suspenso dos quartos do gado abatido num matadouro, a estrada de ferro passaria para a história da tecnologia como “Esteira de Ford”.

Utilizada até os dias de hoje, só é possível imaginar a magnitude dessa inovação, quando se quantifica o aumento da produção em razão da diminuição do tempo para essa mesma produção, em dois exemplos relatados pelo próprio Ford (1925, p. 110). O primeiro:

Em épocas anteriores, quando todo serviço estava a cargo de um só homem, este operario conseguia fazer, num dia de nove horas, 35 a 40 magnetos, precisando 20 minutos para apromptar uma peça. O seu trabalho foi depois dividido em 29 operações distintas, e necessitava então só de 19 minutos e 10 segundos para terminar uma peca. Em 1914 elevamos o nivel do plano movediço de mais 20 cms. e o tempo foi reduzido a 7 minutos; continuando nas modificações, chegamos a diminuir o tempo para 5 minutos. Resumindo, podemos dizer que hoje, um operario é capaz, ajudado pela experiencia scientifica, de trabalhar quatro vezes mais do que antes. A montagem do motor, que se confiava antigamente a uma só pessoa, hoje está dividida em 28 operações diversas e os operarios revelam um rendimento tres vezes maior.

De 20 para 5 minutos, no mundo produtivo, é uma diferença tão abismal, que só quantificando se pode imaginar: 20 minutos por peça resulta em 27 peças por dia de 9 horas; 5 minutos por peça resulta em 108 peças por dia de 9 horas.

Intencionalmente ou não, Ford se trai quando diz que o operário rende três vezes mais, até porque trabalha quatro vezes mais do que antes. Além disso, nesta passagem fica visível como se deu, por este modelo produtivo, a divisão técnica do trabalho; mas esses são pontos que, pela estratégia analítica adotada, somente será criticamente analisado no capítulo apropriado.

O segundo exemplo é importante, porque demonstra como se passou da divisão técnica para um plano mais arrojado da organização do trabalho, baseada na produção em massa. Diz Ford (1925, p. 110-111):

O mesmo methodo foi logo applicado ao *chassis*. Quando a montagem era toda fixa, o maximo que conseguíamos era um em 12 horas e 8 minutos. Tentamos rolar um *chassis* por meio de tornos, por uma distancia de 75 metros, ao mesmo tempo que seis operários iam recolhendo as pecas dispostas pelas margens do caminho. No começo desta experiencia, ainda que imperfeita, o tempo foi reduzido a 5 horas e 50 minutos por *chassis*. No comeco de 1914 o nivel do plano movediço foi elevado, ficando o operario em posição vertical. Dois outros planos haviam, um a 68 c. e outro a 62 acima do solo, que se destinavam a alcançar a altura dos varios grupos de trabalhadores. Quando o nível da operação alcançou a altura dos ombros e o encadeamento das operações se aperfeicoou de modo a não se fazerem movimentos inuteis, o tempo da montagem desceu a 1 hora e 33 minutos. Desde essa época toda a montagem de *chassis* passou a ser feita em séries.

Desta passagem se tiram algumas conclusões: a primeira, o processo de adaptação do método para outros setores da fábrica; a segunda, o contínuo processo de experimentação, todos no sentido de baixar o tempo de produção; terceira, no ano e meio, entre 1913-1914, que segue à instalação da esteira, os processos de experimentação foram extremamente intensos; quarta, o tempo de montagem, nesse período, é absurdamente diminuído, passando de 12 horas e 8 minutos para 1 hora e 33 minutos; quinta e última, a mais importante, a produção começou a ser em série, da qual decorrem duas características, que vão se constituir na identidade, em termos produtivos, dos próximos 50 anos: a produção em massa estandardizada e a especialização.

Desse modo, pode-se concluir que se a contribuição de Taylor foi encontrar a máxima produtividade humana pela divisão técnica do trabalho; a contribuição de Ford residiu em encontrar máquinas, equipamentos que substituíssem o trabalho humano técnico no processo de produção.

Estava iniciada a fase dos robôs que, após a segunda guerra mundial, embalados pelas aplicações tecnológicas da microeletrônica e da informática, culminarão, na produção jamais imaginada, da Fábrica de *Lordstown*.

Mas a recuperação econômica do capitalismo, em plena depressão dos anos 1930, não seria possível sem a indústria de guerra e, principalmente, uma mudança radical de orientação econômica do capitalismo: o intervencionismo ou a criação do Estado Intervencionista. E é aí que entra em cena John Maynard Keynes.

4.2 Keynes: o trabalho sob o Estado intervencionista

Bem antes da crise de 1929, contrariando os neoclássicos, que propugnavam o mercado livre de qualquer interferência do Estado, numa fase do capitalismo exacerbada pela formação de grandes monopólios, Keynes surge como contraponto para demonstrar que o *animal spirits* dos empresários acabaria por levar o mundo ao colapso econômico. A intensidade da expansão capitalista do final do século XIX e das duas primeiras décadas do século XX impediam de ouvi-lo.

Mas com a grande depressão econômica iniciada com a crise de 1929, o mundo capitalista teve de se adequar às novas condições da crise econômica, para a superação da qual foi necessária a intervenção do Estado.

O sucesso da “Teoria Geral”, de Keynes, a partir de então, para além da posição social e da natureza polêmica de sua personalidade, reside no fato de que é herdeiro das tradições mais importantes da história da economia e de seus principais postulados.

De acordo com Silva (1996, p. 18), que faz a apresentação da “Teoria Geral”, o papel da demanda efetiva no sistema econômico encontra sua origem em Malthus, Robson e Marx; algumas das principais teses defendidas na Teoria Geral são contribuições dos debates com seus principais discípulos e divulgadores Robertson, Joan Robinson, Austin Robinson, R. Kahn, James Meade e Roy Harrod; outros princípios básicos foram formulados por outros economistas, tais como Kalecki, que tratou, também, da demanda efetiva, Myrdall e discípulos de Wicksell, que trataram do equilíbrio monetário; e, finalmente, da participação nos debates e contribuições teóricas de inúmeros economistas jovens americanos, tais quais Robertson, Joan Robinson, Austin Robinson, R. Kahn, James Meade e Roy Harrod.

As principais contribuições do monetarismo, que ele chama de economia monetária, são: a teoria da produção e do emprego, da taxa de juros, dos preços e da moeda, como se vê, núcleos centrais do próprio título do livro.

Sobre a economia monetária, assim se manifesta Keynes (1996, p. 28):

Uma economia monetária, iremos ver, é essencialmente uma economia em que as mudanças de pontos de vista sobre o futuro são capazes de influenciar o volume de emprego e não meramente a sua direção. Mas nosso método de analisar o comportamento econômico do presente sob a influência das mudanças de idéias sobre o futuro é um método que depende da interação da oferta e da demanda, ligando-se dessa forma a nossa teoria fundamental do valor. Somos levados dessa forma a uma teoria mais geral, que inclui como caso particular a teoria clássica com a qual estamos familiarizados.

Nesta passagem se vê a premissa fundamental para se entender a teoria dele: o princípio neoclássico segundo o qual fatores, não diretamente ligados à produção, continuam tendo grande importância para a produção, como é o caso da influência dos analistas de mercado sobre o futuro; mas, ao contrário dos neoclássicos tradicionais, para quem o valor decorre da demanda, para Keynes, o valor depende da interação de oferta e demanda e, nesse ponto, concorda com Marshall.

A interação entre oferta e demanda fica latente, quando analisa a relação entre produção e emprego, assinala Keynes (1996, p. 39):

Fica demonstrado que, de modo geral, o montante real da produção e o nível real do emprego dependem não da capacidade de produzir ou do nível de renda preexistentes, mas das decisões correntes de produzir, que dependem por sua vez das decisões correntes de investir e das expectativas presentes do consumo corrente e do consumo previsto. Ademais, assim que conhecemos a propensão a consumir e a poupar (como eu a batizei), isto é, o resultado para a comunidade como um todo das inclinações psicológicas individuais quanto a como dispor de dadas rendas, podemos calcular que nível de renda, e portanto que nível de produção e de emprego, está em equilíbrio lucrativo com um dado nível de novo investimento, a partir do que se desenvolve a doutrina do multiplicador. Ou ainda, torna-se evidente que o aumento da propensão a poupar provocará *ceteris paribus* a contração da renda e do volume da produção, enquanto um aumento do estímulo a investir fará com que se expandam. Estamos, portanto, em condições de analisar os fatores que determinam a renda e a produção do sistema como um todo — temos, no sentido mais exato, uma teoria do emprego. Desse raciocínio surgem conclusões que são particularmente relevantes para os problemas de finanças públicas e de políticas governamentais em geral e do ciclo econômico.

Em última instância, o volume de produção e emprego decorrem da decisão de investir e da previsão de consumo a curto e a médio prazos, e não da capacidade de produzir. Esta é uma consequência daquelas decisões.

Para tais decisões a análise de mercado se torna fundamental, quando baseada em dados objetivos (níveis de renda) e subjetivos (propensão a consumir e poupar), vale dizer: da demanda global, de uma região continental, de um país, de uma região específica.

O interessante é que o princípio, segundo o qual “[...] o aumento da propensão a poupar provocará *ceteris paribus* a contração da renda e do volume da produção, enquanto um aumento do estímulo a investir fará com que se expandam”, se tornará efetivo tanto para os períodos de recessão, quanto de expansão econômicos, e de cuja equação nasce a teoria do emprego. Portanto, a teoria do emprego se baseia nesta equação, na qual, também, devem se basear as políticas governamentais.

A equação para o entendimento da relação entre produção e emprego, mediada pelo Governo, leva em consideração a teoria da taxa de juros, dos preços e da moeda.

Contra a concepção neoclássica sobre a função da taxa de juros, pela qual a taxa de juros é o fator de equilíbrio de preços, Keynes (1996, p. 39) argumentar que a função da taxa de juros é “[...] preservar o equilíbrio não entre a demanda e a oferta de novos bens de capital, mas entre a demanda e a oferta de dinheiro, isto é, entre a demanda pela *liquidez* e os meios de satisfazer essa demanda.

Por este pressuposto, os preços estão diretamente vinculados a essa relação entre demanda e oferta de dinheiro. Keynes (1996, p. 40) postula:

Considero que o nível de preços como um todo é determinado precisamente da mesma maneira que os preços individuais, isto é, sob a influência da oferta e da demanda. As condições técnicas, o nível dos salários, o grau de capacidade ociosa das unidades de produção e da mão-de-obra, e o estado do mercado e da concorrência determinam as condições de oferta dos produtores tomados individualmente e dos produtos como um todo. As decisões dos empresários, que originam a renda dos produtos tomados individualmente, e as decisões desses indivíduos quanto à disposição dada a essa renda determinam as condições de demanda. E os preços – tanto os preços tomados individualmente como o nível de preços – aparecem como a resultante desses dois fatores.

A questão não menos importante que sobressai dessa concepção, contra a crença generalizada de que os preços ao consumidor se relacionam apenas ao custo de vida, é a de que os preços estão vinculados a questões estruturais, que afetam diretamente às condições de trabalho, quer pelo valor do salário, quer pela ociosidade das unidades produtivas, quer, ainda, pelo desemprego decorrente da capacidade ociosa das unidades produtivas.

Chega-se, portanto, a uma situação em que a análise do valor-trabalho, nas condições do nível de desenvolvimento a que o capitalismo chegara no final dos anos 1930, pressupõe considerar não só os dois lados da equação – produção/consumo, oferta/demanda – mas também um conjunto de variáveis, que não estavam em jogo no século anterior.

Esse conjunto de variáveis, tomadas em suas relações de determinação, constituem a economia monetária. De acordo com Keynes (1996, p. 40):

A quantidade da moeda determina a oferta de recursos líquidos e, conseqüentemente, a taxa de juros, e, em conjunto com outros fatores (particularmente a confiança), o estímulo a investir, o que por sua vez fixa o nível de equilíbrio da renda, da produção e do emprego e (a cada

etapa em conjunto com outros fatores) o nível de preços como um todo através das influências da oferta e da demanda assim estabelecidas.

Aqui, todavia, não sendo um trabalho em economia, interessa como ele pensou a superação do problema do desemprego, já que isto está diretamente relacionado ao tema do trabalho, do salário, porque isto diz respeito ao valor do trabalho, e ao papel do Estado sobre ambos.

Duas premissas, portanto, são básicas para se entender a questão do trabalho em Keynes: a concepção clássica de emprego e a relação salário nominal/real e preços.

De acordo com Keynes (1996, p. 45), a concepção clássica de emprego e, neste caso, ele se refere a Ricardo, se baseia em dois princípios: o de que o “salário é igual ao produto marginal do trabalho” e o de que “A utilidade do salário, quando se emprega determinado volume de trabalho, é igual à desutilidade marginal desse mesmo volume de emprego”.

O próprio Keynes facilita a interpretação, ao avisar que o salário é igual ao produto marginal do trabalho, quando “[...] o salário de uma pessoa empregada é igual ao valor que se perderia se o emprego fosse reduzido de uma unidade [...], pela imperfeição da concorrência e dos mercados”.

Ora, para Ricardo, como para todos os que se baseiam na concepção clássica, o trabalho, sendo a fonte de todo e qualquer valor, o salário deveria equivaler a grande parte do produto do trabalho. Essa grande parte do produto do trabalho equivale à expressão “produto marginal do trabalho”, cujo cálculo, sempre diminui o valor do trabalho à medida que a concepção clássica vai sendo substituída pela neoclássica, como visto em seções anteriores.

Do mesmo modo, o segundo princípio, o próprio Keynes (1996, p. 46) explica:

Isto significa que o salário real de uma pessoa empregada é exatamente suficiente (na opinião das próprias pessoas empregadas) para ocasionar o volume de mão-de-obra efetivamente ocupado [...]. O que se entende por desutilidade é qualquer motivo que induza um homem ou grupo de homens a recusar trabalho, em vez de aceitar um salário que para eles representa uma utilidade inferior a certo limite mínimo.

No tempo de Smith e Ricardo, o salário, então designado por valor-trabalho, deveria ser igual à quantidade de bens adquiridos para repor, por assim dizer, as forças físicas e mentais do trabalhador. Não havia, ainda, uma distinção entre salário real e nominal, portanto. Este decorre do fenômeno, crescentemente presente, da

elevação periódica de preços ao consumidor, e deste, por toda a cadeia produtiva, chegando até a produção.

Assim, salário real é aquele que acompanha esse fenômeno, que se chamará inflação, e o nominal é o valor monetário da moeda.

Numa situação de pleno emprego, a ocorrência de recusa de trabalho é frequente e é a isso que Keynes chama de desutilidade¹⁴.

Ocorre, todavia, que o mundo capitalista, na década de 30 do século XX, está passando por sua pior crise, desde seu nascimento: falências por toda a cadeia produtiva, produção em queda crescente, desemprego também crescente, consumo decrescente. No dizer de Silva (1996, p. 20): “A obra de Keynes é marcadamente produto de uma época caracterizada por contração da produção industrial, por desemprego e por deflação de preços”. Seria o fim do capitalismo? Não! Este é o início da era Keynes.

Keynes propõe superar a crise, contra a ira dos neoclássicos ortodoxos, entre eles, Hayek, o precursor principal do que virá a ser denominado de neoliberalismo, com o postulado da intervenção do Estado na economia. Por isso, em citação anterior, ele (1996, p. 39) conclui: “Desse raciocínio surgem conclusões que são particularmente relevantes para os problemas de finanças públicas e de políticas governamentais em geral e do ciclo econômico”.

De acordo com Keynes, a superação das condições específicas daquele tipo de crise, caracterizado pela contração da produção industrial, pelo desemprego e pela deflação de preços, só poderia vir de um setor, que não estivesse envolvido diretamente no processo: o governo.

Mas como transformar o governo num agente definidor do desenvolvimento, se toda a tradição econômica, tanto clássica, quanto neoclássica, se fundamentava na determinação da economia pelo mercado e, mais do que isso, a inversão de determinação não corria o risco de cair exatamente na, para eles, detestável economia estatal soviética?

¹⁴ Para Keynes (1996, p. 51) pleno emprego é “o volume máximo de emprego compatível com determinado salário real”, considerado o “desemprego friccional”, que é a recusa em aceitar trabalho por salário abaixo do salário real, e o “desemprego voluntário”, que é a opção por recusar remuneração equivalente à sua produtividade marginal (p. 46-47, 54). A recusa em aceitar emprego é um fenômeno descrito, por Heloani (1994, p. 72-78), acontecido nos EUA, no final da década dos anos 1960. Em termos percentuais isto pode significar, no Brasil, uma taxa de desemprego entre 4,7% e 6,0% registrada, entre 2011 e 2012 (Kon, 2012).

Keynes mostra que não, e começa invertendo princípios liberais consagrados. Primeiro, redirecionando a política fiscal do governo para aumentar a propensão a consumir. Nas palavras dele (1996, p. 117):

Se o incentivo do indivíduo para poupar depender dos futuros rendimentos que espera, ele evidentemente dependerá não só da taxa de juros como também da política fiscal do Governo. Os impostos sobre a renda, particularmente quando gravam a renda “não ganha”, os impostos sobre lucros de capital, sobre heranças etc., são tão importantes quanto a taxa de juros, sendo mesmo possível que as modificações eventuais da política fiscal tenham, pelo menos nas expectativas, maior influência que a própria taxa de juros. Se a política fiscal for usada como um instrumento deliberado para conseguir maior igualdade na distribuição das rendas, seu efeito sobre o aumento da propensão a consumir será, naturalmente, tanto maior.

Veja-se que a utilização deliberada da política fiscal para intervir na distribuição de renda, se é um sacrilégio para a ortodoxia clássica e muito mais ainda para os radicais neoclássicos, para Keynes é apenas a única forma de, naquele momento, equilibrar produção e consumo, de tal modo que este não ficasse abaixo daquele. O aumento do consumo conteria a deflação de preços que, por sua vez, reanimaria a produção.

Mais do que isso, e então ele entra no segundo princípio, o governo pode atuar, por meio dos Fundos de Amortização, no equilíbrio do que ele chama de propensão agregada a consumir. De acordo com ele (1996, p. 117):

Convém levar igualmente em conta a influência exercida sobre a propensão agregada a consumir pelos fundos de amortização que o Governo reserva para saldar sua dívida, utilizando o produto dos impostos comuns. Estes fundos representam uma espécie de poupança de empresa, de modo que uma política tendente a criar grandes fundos de amortização deve ser considerada, em determinadas circunstâncias, uma forma de reduzir a propensão a consumir. Por esta razão, uma reviravolta da política do Governo, passando do endividamento à criação de fundos de amortização (ou *vice-versa*), pode ocasionar uma séria diminuição (ou notável expansão) da procura efetiva.

Desse modo quem passa a gerir a economia é o governo e não o mercado, como era, até então, consenso geral, entre as duas escolas, clássica e neoclássica. Como se sabe, nos quinze primeiros anos após a segunda guerra mundial, período de recuperação da economia capitalista, essa concepção alcança pleno sucesso, mas a medida em que a recuperação capitalista se consolida (o que já é visível no final dos anos 1950) e, mais do que isso, entra num novo ciclo de expansão produtiva, durante os anos 1960, o modelo fordista começa a não corresponder a esse novo momento

e, de igual modo, o Estado intervencionista começa a perder o sentido e, com ambos, a teoria keynesiana também.

Mas antes de chegar a isso, cabe esclarecer o papel do governo para Keynes, em relação ao emprego, porque muito do que determinadas análises acadêmicas¹⁵ reivindicam hoje parecem querer voltar a esse tempo. Keynes (1996, p. 119) parte da seguinte premissa:

[...] uma diminuição da renda devida à queda no volume de emprego, se for além de certos limites, pode muito bem ser motivo para que o consumo exceda a renda, não apenas porque os indivíduos ou instituições passam a utilizar as reservas financeiras acumuladas em melhores dias, como também porque o Governo, deliberadamente ou não, poderá cair num déficit orçamentário ou poderá vir a fornecer auxílio em caso de desemprego, por exemplo, com dinheiro emprestado. Por isso, quando o emprego desce a um nível baixo, o consumo agregado cairá em volume menor que a diminuição da renda real, tanto por força das reações habituais dos indivíduos como por força da política provável dos Governos, o que explica a possibilidade de conseguir, muitas vezes, uma nova posição de equilíbrio dentro de limites razoáveis de flutuação. Se assim não fosse, o declínio do emprego e da renda, uma vez iniciado, poderia ir muito longe. Este princípio simples leva, como se poderá ver, à mesma conclusão de antes, a saber, o emprego só pode aumentar *pari passu* com um aumento do investimento; a não ser, bem entendido, que ocorra alguma mudança na propensão a consumir.

Em primeiro lugar, há que se observar o princípio neoclássico de que a produção depende do consumo e, mais do que isso, da previsão do consumo. Assim, toda crise começa, quando o consumo fica abaixo da produção e fica abaixo da produção, porque a queda no volume de emprego leva necessariamente à diminuição da renda e, esta, à diminuição das reservas acumuladas (poupança) “em melhores dias”.

A diminuição de reservas não acontece apenas com os indivíduos, mas também com o governo, porque este, possivelmente, deve arcar com os custos do desemprego, para buscar um novo equilíbrio entre produção e consumo. Em outras palavras, se o governo não tomar essa medida, a crise pode ser irreversível ou, diz ele: “ir muito longe”.

Conclusão: venha de onde vier, do privado ou do público, o emprego só poderá aumentar, se houver investimento. A outra possibilidade, mudança na propensão a

¹⁵ Essas análises acadêmicas serão objeto de uma subseção específica, na seção de análise deste trabalho.

consumir, é suicida, principalmente, quando se trata do consumidor individual, haja vista a condição daqueles, que consomem além do limite de renda.

Ora, em tempos de crise generalizada, tal como a que se encontrava o capitalismo da década dos anos 1930, não havia como recorrer ao setor privado, em falência crescente, logo só havia a outra alternativa: o setor público.

Esse é um lado da moeda. O outro lado, ainda baseado nos pressupostos neoclássicos, trata da recuperação da renda e da propensão, não a propensão simples de consumir, mas da propensão marginal a consumir. Diz Keynes (1996, p. 136):

A propensão marginal a consumir não é constante para todos os níveis de emprego, e é provável que, em geral, tenda a diminuir quando o emprego aumenta, ou seja, quando a renda real cresce, a comunidade só desejará consumir uma parte gradualmente decrescente da mesma.

Como se viu aqui, desde Jevons e principalmente Menger, o princípio pétreo – para utilizar o termo em voga – é a utilidade marginal, aplicável tanto do lado da produção, quanto do consumo, especialmente, do lado do consumo. Mas como se voltará a esse ponto mais adiante, volte-se a citação.

A propensão marginal a consumir é a parte reservada ao consumo que, progressivamente, tende a diminuir, em função da diminuição de consumir no mesmo padrão, por isso só se “desejará consumir uma parte gradualmente decrescente da mesma”. Além disso, isso varia, segundo a renda de cada segmento social. Que fazer? Inventa-se um novo padrão, que pode ser diferente por inovações incrementais; que pode ser superior, por inovações radicais; ou apenas por apelo psicológico, por meio do marketing.

O resultado dessa engenharia é que em períodos de crise, toda a regência desses fatores fica por conta do governo. Para a recuperação do nível de renda e conseqüentemente do consumo, o governo teve de comprar ativos (não raramente, a “preço de ouro”) em setores estratégicos da economia, geralmente vinculados à infraestrutura (energia, mineração, transportes, aeroespacial, etc.), ou a consumir produtos, como consumidor final, tal como é o caso da indústria de guerra.

Nessas condições, o Estado, ao assumir tais encargos, teve de criar estrutura administrativa e operacional para dar conta das novas funções. Portanto, milhares de empregos tiveram de ser criados, por intermédio de que se cria a cultura do emprego estatal e público, como novo mercado de trabalho. E quando a isso, Keynes (1996, p.

346), não tinha dúvida: “Os controles centrais necessários para assegurar o pleno emprego exigirão, naturalmente, uma considerável extensão das funções tradicionais de governo”.

Assim, se do ponto de vista teórico, havia uma teoria que sustentava com progressivo sucesso à medida em que a economia se recuperava, do ponto de vista prático, as inovações tecnológicas, de que Ford era defensor, eram aplicadas a todos os domínios da produção e, inclusive, em termos de organização do trabalho, no novo mercado de trabalho: no Estado.

Era a consagração do que passaria para a história como paradigma técnico-produtivo fordista ancorado num modelo de estado, o *Welfare State*, chamado aqui de Estado Intervencionista, pelos motivos expostos.

Os neoclássicos, a exceção de Marshall, não dão importância à responsabilidade do Estado com a educação. Mas no caso de Keynes, por ter criado uma teoria, na qual o papel do governo é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, esta é uma lacuna irreparável, tanto pelo papel que o governo, em si, tem, quanto pelo fato de que a previsibilidade de investimento é um dos fundamentos para a atuação do Estado.

Por todos os temas, por ele tratados, onde poderia incluir a importância da educação, ele o faz como algo dado, como responsabilidade das famílias e dos indivíduos particulares¹⁶. Essa lacuna será preenchida, entre outros, por Theodore Schultz.

4.3 Schultz: o paradigma técnico-científico da educação como capital humano

A produção em massa que cada vez mais se tornou um processo, baseado na máxima divisão técnica do trabalho, mas, tal como iniciara Ford, ao mesmo tempo um processo sistematicamente no qual a execução do trabalho minucioso foi substituída por máquinas e, em seguida, com a introdução da microeletrônica e da informática, pela maquinaria eletrônica.

No pós-guerra, esse processo intenso de mudança técnica no mundo do trabalho exigia, progressivamente, a substituição da força de trabalho menos escolarizada por uma formação escolarizada corresponde às mudanças técnicas.

¹⁶ Ver a propósito Keynes (1996, p. 127, 129, 343, 344, 347).

Ao mesmo tempo, em particular na década de 50 do século passado, dois fatores, ligados à recuperação econômica dos países mais afetados pela guerra¹⁷, chamavam à atenção de uma parte dos economistas: o montante de investimento na educação escolar e o aumento da renda média do país investido.

Além disso, passou-se a comparar o investimento familiar na educação dos filhos com o aumento de renda média da pessoa mais qualificada em relação às menos qualificadas¹⁸.

Com base nesses três fatores, os economistas de quem se fala (a contragosto da outra parte)¹⁹ chegaram à conclusão de que o modelo de cálculo para determinar a renda do país precisava ser ajustado, porque não levava em consideração o investimento em educação.

Esse problema aparentemente simples implicava em questões conceituais sérias, relacionadas à própria definição de capital e a um princípio basilar da economia neoclássica que, como já se viu, minimiza o valor-trabalho na composição do valor da mercadoria ou, no caso dos neoclássicos ortodoxos, simplesmente, ignoram.

Para ampliar a definição de capital, incluindo neste a qualidade do trabalho, Schultz (1973b, p. 35-37) recorre a evidências empíricas e a crítica aos modelos de cálculos sobre o aumento da renda média dos EUA e de outros países.

Começa por apresentar o que ele chama de “enigmas de dimensão menor, mas não trivial”: salário menor, na cidade, das pessoas vindas da área rural, indivíduos não-brancos, trabalhadores de regiões menos desenvolvidas, trabalhadores com a mesma idade menos habilitados. Todos esses fatores associados ao menor grau de instrução, evidenciam que a educação é um fator potencial para o aumento de renda do trabalhador (Schultz, 1973b, p. 35-37).

Complementarmente, demonstra que, em setores onde o trabalho é menos especializado, associa a alimentação à produtividade, tornando a natureza do trabalho, em parte produção, em parte consumo. Mas isso não é nenhuma novidade,

¹⁷ A rapidez com que se realizou a recuperação econômica de países como Alemanha e Japão, após a II Guerra Mundial, em comparação com outros países menos afetados, mas com igual investimento em infraestrutura, é mais uma evidência encontradas por Schultz (1973b, p. 40, 68, 110) para fundamentar seus argumentos sobre o valor econômico da educação. Dez anos antes (1973a, p. 54-80), Schultz faz uma minuciosa análise econômica dos fatores determinantes do valor econômico da educação.

¹⁸ Após demonstrar os gastos crescentes com educação, entre 1900 e 1956, Schultz (1973a, p. 50) demonstra que, neste último ano, 33% dos gastos com educação básica, e 56%, com educação superior, são pessoais, perfazendo, portanto, 89% de gastos pessoais.

¹⁹ As divergências entre esses economistas são expostas por Schultz (1973b, 53-64).

uma vez que a definição clássica e moderna de camponês o entende como unidade de produção e consumo (Maciel, 2004). Todavia, para a ampliação da definição vigente do conceito capital é determinante, como se verá mais à frente.

Após os enigmas de dimensão menor, Schultz (1973b, p. 37-38) passa para os de maior importância. Primeiro, com dados estatísticos demonstra que, nas duas décadas posteriores à segunda guerra, a razão entre capital e rendimento evidencia o contrário do princípio, aceito à época, de que o capital cresce, em relação à renda, à medida que o desenvolvimento também cresce. Para ele, pelo contrário, no período referido, os dados apontam decréscimo de capital (reproduzível, não-humano) em relação à renda. Se a renda cresce, pergunta ele, e a aplicação do capital é menor, que fator estaria sendo desconsiderado no cálculo da renda de um país? Schultz (1973b, p. 38) responde:

Para a minha finalidade, tudo que se precisa dizer é que essas estimativas de capital-renda, nas suas relações e razões, se referem apenas a uma parte de todo o capital. Excluem, em particular, e do modo mais desafortunado, qualquer capital humano. Não obstante, o capital humano tem estado aumentando a um índice substancialmente mais alto do que o capital reproduzível (não-humano).

Antes de ir em busca de uma definição possível, em Schultz, de capital humano, por ora basta atentar para o fato de que, até aqui, se trata de constatar que o tal capital humano, ao crescer mais que o capital reproduzível, explica de fato que o capital continua crescendo, apenas não decorre do tipo de capital tradicionalmente considerado pela economia. Por isso, conclui (Schultz, 1973b, p. 38):

Não podemos, portanto, inferir dessas estimativas que o acervo de **todo** capital tem estado em decréscimo relativamente à renda. Ao contrário, se aceitamos a suposição não-implausível de que os motivos e as preferências das pessoas, as oportunidades técnicas que a elas se abrem, e a incerteza associada ao crescimento econômico durante períodos particulares é que levavam as pessoas a manterem *grosso modo* um índice constante entre **todo o capital** e a renda, o declínio na relação estimada capital-renda fica sendo simplesmente um sinal de que o capital humano vem aumentando relativamente não só ao capital convencional mas também em relação à renda.

Assim, a lei segundo a qual o capital cresce na mesma proporção em que a renda cresce, para ele, está correta, o cálculo como estava sendo realizado é que estava errado, por não considerar a parte do que chama de capital humano.

Toda a crítica recebida à época, inclusive de um dos epígonos da teoria neoclássica neoliberal, Milton Friedman, consistia no fato de que considerar a força de trabalho, como fator da produção de riqueza, ia de encontro a um princípio basilar

da economia neoclássica, na qual todos estavam filiados. Veremos como esse problema, ou no dizer dele, como esse enigma, será resolvido. Antes, porém, passemos ao segundo fator.

A taxa de renda maior do que um conjunto de fatores combinados, num determinado período. Diz Schultz (1973b, p. 38): “A renda dos Estados Unidos vem aumentando a um índice muito mais alto do que o quantitativo combinado de terra, homens-hora e o acervo de capital reproduzível utilizado para a geração de renda”.

Novamente, se a taxa de renda é maior do que esse conjunto de fatores, e se entre esses fatores já está computada a força de trabalho, mas considerada apenas a hora-trabalho, portanto a quantidade, logo a diferença entre a taxa da renda e o conjunto dos fatores enumerados, só pode vir da qualidade da força de trabalho somada à qualidade dos insumos Schultz (1973b, p. 39).

Desse modo, os dois fatores analisados levam necessariamente à qualidade do trabalho e, esta, ao terceiro fator, para Schultz o “núcleo do problema”: o aumento no ganho real dos trabalhadores, conforme ele próprio (Schultz, 1973b, p. 39) assinala:

Um pequeno passo nos leva desses dois enigmas levantados pelas estimativas correntes a um terceiro mistério, que nos carrega para o núcleo mesmo do problema, a saber: o grande aumento essencialmente inexplicado nos ganhos reais dos trabalhadores. Será isto uma vantagem inesperada? Ou uma quase-renda, com o ajustamento pendente no suprimento de trabalho? Ou uma pura renda, que reflete o quantitativo fixo de trabalho? Parece muito mais razoável que represente um retorno ao investimento que tenha sido feito nos seres humanos.

Se chega, então, à palavra mágica, investimento, o primeiro passo para não contrariar os neoclássicos ortodoxos: sendo investimento, primeiro, deixa de ser custo; segundo, passa a ser contabilizado como capital, uma vez que resultará numa taxa de retorno, que pode ser em salários maiores, do que se não houvesse investimento, ou em outras formas de vencimentos, decorrentes da aplicação de conhecimento adquirido. A variação da taxa de retorno seria uma condição a todo e qualquer aplicação de capital, cujo risco é inerente.

Para se chegar ao investimento, em recursos humanos, não considerado pelos modelos de cálculo, Schultz (1973b, p. 41) distingue os investimentos considerados, tidos como quantitativos dos qualitativos, da seguinte forma:

Os recursos humanos apresentam, obviamente, dimensões tanto quantitativas quanto qualitativas. O número de pessoas, a proporção que entra na composição do trabalho útil e as horas de trabalho são

essencialmente características quantitativas. A fim de tornar a minha tarefa toleravelmente flexível, perei de lado tais características e passo a considerar apenas as componentes de qualidade como a capacitação técnica, os conhecimentos e atributos similares que afetam as capacitações ou as habilitações humanas para a execução do trabalho produtivo. À medida que as despesas para aumentar tais capacitações aumentam também o valor de produtividade do esforço humano (trabalho), produzem elas uma taxa de rendimento positiva.

Os fatores tangíveis, tais como quantidade de trabalhadores, proporção de trabalho útil que compõe o produto, horas de trabalho, facilmente computáveis e, por conseguinte, já considerados, são fatores quantitativos que, para Schultz não entram na composição do capital humano. Na composição deste, entram os componentes qualitativos: a capacitação técnica, os conhecimentos adquiridos (na escola ou no trabalho), a capacidade e as habilidades adquiridas a partir destes conhecimentos. Tais aquisições, qualificadoras da força de trabalho, aumentam o valor do trabalho, entendido, por ele, como valor de produtividade do esforço humano.

O que sobressai aqui é a separação, dessas qualidades, da própria força de trabalho, numa palavra, do próprio trabalhador. Embora essa separação seja apenas para fins de cálculo, já que “[... nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui]” (Schultz, 1973b, p. 53). E assim agindo, Schultz não infringe ao princípio neoclássico de considerar apenas a parte quantitativa do trabalho do trabalhador. Toda taxa extra na formação do trabalhador é um investimento gerador de uma taxa de rendimento positiva, portanto, acima do nível regular real de salários.

Mas Schultz está convencido, corroborando com Marshall e Keynes, na economia, quanto com Taylor e Ford, na administração, de que o valor-trabalho não pode ser somente um componente dos custos de produção (economia clássica), muito menos somente um fator secundário (quantitativo) do consumo (economia neoclássica ortodoxa), mas a síntese dos dois lados.

Mas como demonstrar essa operação? Se os bens físicos de capital são avaliados pela magnitude da formação de capital por decorrência dos gastos efetivados para reproduzi-lo, então, esta fórmula poderia ser aplicada, também, na mensuração do capital humano.

Mas há um problema para isso: como distinguir os gastos do consumo corrente dos gastos para a formação de capital? Responde ele (Schultz, 1973b, p. 42):

Essa distinção apresenta-se cheia de dificuldades tanto conceituais quanto práticas. Podemos pensar em três classes de gastos: para o

consumo corrente, para um componente durável do consumidor e para um componente durável do produtor. Ambas essas capacidades duráveis representam investimentos; uma delas transforma-se em capital humano que realiza serviços de consumidor, e a outra é uma forma de capital humano que incrementa a capacitação de produtor relativa à pessoa.

Como ele próprio assinala a distinção apresenta dificuldades conceituais e práticas, mas do ponto de vista técnico, atende à economia neoclássica herdeira de Marshall e ameniza a oposição dos neoclássicos ortodoxos.

Assim, exceto no caso do consumo corrente, quando “[...] seguramente, uma parte desses custos é consumo, no sentido em que a educação cria uma forma de capital de consumidor, que tem o atributo de melhorar o gosto e a qualidade do consumo dos estudantes por todo o custo restante de suas vidas (Schultz, 1973b, p. 48), os componentes duráveis, tanto de consumidor, quanto de produtor se transformam em capital humano.

A fórmula para calcular o retorno futuro do investimento (Schultz, 1973b, p. 43) é a mesma utilizada para os bens físicos, mas como o retorno é a longo prazo, os gastos duráveis de consumidor podem se transformar em gastos correntes e, por esta concepção, podem não se transformar em capital.

Explica-se: o retorno a longo prazo depende do estágio de desenvolvimento do capitalismo, numa equação que envolve, de um lado, as exigências técnicas do mercado de trabalho e, de outro, a formação técnica alcançada pela força de trabalho. Num determinado estágio de desenvolvimento a absorção da força de trabalho pode se encontrar no Ensino Médio completo; num outro, no Superior. Neste último caso, quem não alcança o nível superior, o gasto terá sido de consumo corrente. Isso, sem falar de outras situações, de época em época, nas quais o desemprego supere a taxa aceitável, para o capitalismo, de 7%²⁰.

O certo é que, para Schultz, o capital humano assume natureza diferente, quando transformado em componente, ou de consumo ou de produção, tanto quanto os demais componentes não-humanos dessa equação. Por isso, antes de definir capital humano, trata (Schultz, 1973b, p. 53) de distingui-lo de capital não-humano:

Esse conceito não deve ser confundido com o de capital como uma entidade fungível. Ao classificar-se o capital que presta serviços futuros, é conveniente começar com uma dicotomia, a saber, a do capital humano e não-humano. Nenhuma dessas duas classes de

²⁰ Na análise, da subseção em que se tratará a função da escola em relação ao trabalho, confrontando essa perspectiva teórica com a marxista, voltar-se-á a esse ponto.

capital é homogênea; ao contrário, cada qual, na verdade, consiste de muitas formas diferentes de capital e cada qual é, por conseguinte, extremamente heterogênea. Não obstante, a distinção entre capital humano e não-humano é real e analiticamente fundamental.

É real, porquanto comprovado pela diferença, já exposta, entre taxa de crescimento econômico e taxa de renda, pelo fator educação no processo de recuperação econômica de alguns países no pós-guerra, pelos gastos públicos e privados em educação e, finalmente, pelo aumento de renda dos trabalhadores mais qualificados em relação aos menos qualificados. E analiticamente fundamental, porque, do contrário, a tese defendida por ele, Schultz, não teria como se sustentar. Então, Schultz (1973b, p. 53) apresenta a diferença:

A característica distintiva do capital humano é a de que ele é parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou ele futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo.

As características acima complementam um conjunto de outras tantas características, com base nas quais ele mesmo sintetiza: “O conceito de capital, tal como utilizado neste estudo, consiste de entidades que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado” (Schultz, 1973b, p. 53).

A concepção de Schultz (1973b) se encontra no âmbito da discussão sobre o tema, iniciada nos anos 1950, da qual ele próprio cita Gary Becker (Schultz, 1973b, p. 50, 58), Edward Denison (Schultz, 1973b, p. 58), Jacob Mincer (Schultz, 1973b, p. 51, 70), entre outros, mas foi selecionado para este trabalho não só por ser o mais utilizado pela literatura brasileira, mas também pela influência que exerceu nos Organismos Multilaterais, os quais, já desde os anos 1960, ditam orientações educacionais para a América Latina, orientações essas que, a partir dos anos 1990, farão parte do pacote neoliberal para o Brasil.

No final dos anos 1960, todavia, a concepção de capital humano era o complemento necessário ao processo de desenvolvimento da organização técnica do trabalho, iniciado por Taylor e Ford, bem como o fundamento indispensável para que as políticas educacionais (do Estado intervencionista – o *Welfare State*) se voltassem, de fato ao mundo do trabalho, cada vez mais especializado. Em síntese: o tripé

(organização do trabalho, Estado e política educacional) do paradigma fordista de produção estava completo.

A adoção do termo paradigma, aqui, obedece ao critério de que todo paradigma tem começo, meio e fim, e fatores econômico-tecnológicos e políticos explicativos para cada uma de suas fases²¹. Nesse sentido, toma-se por base o início do paradigma, a crise econômica que culmina com a quebra da bolsa de New York, em 1929, e o fim com a crise provocada pelo alta de preços do petróleo, de 1973. Entre esses dois momentos, como se sabe, a economia capitalista viveria sua era de ouro, entre o final dos anos 1940 e início dos anos 1970 (Robsbawm, 1995, p. 253-281)²².

Esse momento da história do capitalismo, muito restrito aos Estados Unidos e à grande parte da Europa e à uma pequena fração da Ásia, principalmente ao Japão, por grande progresso técnico, decorrentes inicialmente da indústria da guerra e, posteriormente, das revoluções tecnológicas subsequentes, de base eletromecânica, eletroeletrônica e, finalmente, microeletrônica²³.

Duas características se destacam nessas revoluções: a crescente divisão técnica do trabalho e a substituição crescente do trabalho humano por máquinas automáticas.

Nessas condições, cada vez mais, o trabalho especializado, tanto para funções técnicas específicas, quanto para a operação das complexas máquinas automáticas, tornou-se uma condição de acesso ao trabalho. E que setor teria que responder a isso? O sistema educacional.

²¹ A definição do conceito paradigma, aqui adotado, não é o de natureza científica, pelo qual uma descoberta pode mudar completamente o trabalho científico, tal como asseverado por Kuhn (1998, p. 93-105), mas paradigma técnico-econômico, que “[...] compreende o conjunto das formas e meios de produção caracterizados por uma dada revolução tecnológica, cujo ciclo se completa algo em torno de cinquenta anos ou uma onda Kondratieff” (Maciel, 2009, p. 47). Por esta definição, a formação escolar para o trabalho é determinada, a princípio, pela forma como o trabalho está organizado pelos setores produtivos da sociedade e administrativos do Estado. A direção que tomará, de fato, ou de subordinação, ou de emancipação, ou ainda, de negligência, ou da combinação de ambas, sempre estará na correlação das forças políticas em ação.

²² Do outro lado do Atlântico, Robsbawm (1995, p. 54) observa: “De qualquer modo, os benefícios materiais do crescimento levaram algum tempo para se fazer sentir. Na Grã-Bretanha, só em meados da década de 1950 eles se tornaram palpáveis. Nenhum político antes disso poderia ter ganho uma eleição com o *slogan* de Harold Macmillan. Mesmo numa região tão próspera como a Emilia-Romagna, os benefícios da *“affluent society”* só se tornaram gerais na década de 1960 (Francia & Muzziolli, 1984, pp. 327-9). Além disso, a arma secreta de uma sociedade de riqueza *popular*, ou seja, de pleno emprego, só se tornou real na década de 1960, quando a média de desemprego na Europa Ocidental estacionou em 1,5%. Na década de 1950, a Itália ainda tinha quase 8% de desempregados. Em suma, só na década de 1960 a Europa veio a tomar sua prosperidade como coisa certa”.

²³ As transformações tecnológicas por que passou a indústria brasileira, a partir dos anos 1970, mas, principalmente, a partir dos anos 1990, e os impactos na organização do trabalho são o objeto de estudo de Bastos (1999).

Quando os pesquisadores do desenvolvimento descobrem uma grande diferença entre a taxa de crescimento e a taxa de investimento, e que os modelos de cálculo não levavam em consideração os bens intangíveis, entre outros fatores, descobrem os gastos públicos e privados em educação. Estava criada a teoria do capital humano.

Mas isto só foi possível, porque com a crise de 1929 e, em seguida, com a segunda guerra mundial, os princípios econômicos neoclássicos, quer pelo lado moderado de Marshall, quer pelo lado dos ortodoxos, Jevons, Menger, Walras, entre outros, deixavam de corresponder às necessidades capitalistas do momento.

Era a hora do Estado Intervencionista (*Welfare State*, para muitos), proposto por Keynes, tanto para superar a crise de 1929, quanto para dar conta do esforço de guerra. Num caso e noutro, o aporte financeiro para o setor privado, ora por compra de ações, ora por compra direta de empresas, representou imensa ampliação das funções do Estado, na forma liberal até então conhecida: o liberalismo dava lugar ao intervencionismo²⁴.

De fato, a solução encontrada para superar a crise de 1929 foi a de utilizar a “capacidade de manobra do Estado para permitir a criação de uma demanda de produtos que mantivesse o emprego” (Heloani, 1994, p. 53). Assim, além das funções convencionais, o Estado passa a cumprir o papel de regulador da economia, de provedor de serviços essenciais e de promotor do progresso técnico (Parês, 1993, p. 18). Estava criado o *Welfare State* ou como assinala Heloani (1994, p. 53):

O aumento de despesas sociais por parte do Estado nos Estados Unidos transcendeu o período de combate à crise de 1929 e se converteu em um projeto de regulação da economia. Assim sendo, o ‘Estado-Previdência’ complementou o projeto fordista, na medida em que ambos se propunham a manter e assegurar o crescimento do consumo.

Foi assim que grande parte da indústria de base, da indústria estratégica - da guerra às comunicações; da infraestrutura à de avião e navegação – dos novos setores intensivos em capital, passou para o Estado. E assim, o crescimento econômico (e, portanto, a riqueza) foi se concentrando no Estado e nos setores alavancadores privados (setores intensos em capital e tecnologia).

²⁴ Esse termo econômico parece ser muito mais apropriado que Estado Previdência ou Estado do Bem-Estar Social, não obstante, de um lado, direitos fundamentais dos trabalhadores tenham sido alcançados nesse período e, de outro, as mesmas classes trabalhadoras tenham melhorado significativamente sua qualidade de vida.

O fordismo sob o intervencionismo alcança o auge na década dos anos 1960. Mas o auge é, ao mesmo tempo, o começo da crise. Sinais de esgotamento do modelo já estavam postos no final dos anos 60 do século XX que, de fato, explodem com a crise do petróleo, a partir de 1973.

A questão, ignorada por muitos, é que a crise de um modelo de acumulação não é a crise do capitalismo: na crise de 1929, o modelo se resolve com a intervenção do Estado na economia; na dos anos 1970, com a ultra-acumulação privada de capital, se resolveria retirando do Estado aquilo que comprou por decorrência da crise de 1929 e o que construiu em amplos setores econômicos intensos em capital: chegara a hora do neoliberalismo e do retorno à hegemonia dos novos ortodoxos da economia neoclássica: Hayek, Milton Friedman²⁵. E os defensores do Estado Neoliberal liderados por Giddens.

Na sequência, tratar-se-á desse momento, sempre lembrando que se trata do capitalismo dos países centrais, principalmente, porque as transformações aqui, no Brasil, acontecerão duas décadas depois, a partir do governo Collor de Melo.

Em suma, o fordismo, como processo produtivo, alcança seu pleno desenvolvimento sob o Estado Intervencionista. Pleno desenvolvimento significa acima de tudo máxima divisão técnica do trabalho pela introdução de tecnologias eletrônicas, o que levou a um processo profundo de especialização, tanto no mundo do trabalho dito produtivo, quanto na esfera do Estado. Tal especialização exigiu cada vez mais recursos humanos especializados, o que, essencialmente (porque complementarmente, a própria indústria ou corporações se encarregaram disso), foi feito o trabalho realizado pela escola. Expressar a importância da escola nesse processo foi o trabalho de Schultz.

Como já se disse, no início dos anos 1970, tudo começa a mudar e mudar radicalmente, tanto nos processos produtivos diretos, quanto na organização e função do Estado: nascia o capitalismo neoliberal.

²⁵ Não deixa de ser interessante o fato de que Hayek seja apenas 16 anos e Friedman, 29 anos mais novo que Keynes, mas Hayek e Friedman só emergem como referências neoliberais, quando as possibilidades do intervencionismo ficam esgotadas, a partir de meados dos anos 1970.

5 O CONCEITO NEOCLÁSSICO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB O NEOLIBERALISMO

A questão, ignorada por muitos, é que a crise de um modelo de acumulação não é a crise do capitalismo: na crise de 1929, o modelo se resolve com a intervenção do Estado na economia; na dos anos 1970, já que, nas duas décadas anteriores houve ultra-acumulação privada de capital, se resolveria retirando (“recomprando”, diriam os capitalistas) do Estado aquilo que houvera comprado por decorrência da crise de 1929 e o que construiu em amplos setores econômicos, intensos em capital: chegara a hora do neoliberalismo e do retorno à hegemonia dos novos ortodoxos da economia neoclássica: Hayek, Milton Friedman²⁶. E os defensores do Estado Neoliberal liderados por Giddens.

5.1 Hayek e Friedman: a retomada do conceito neoclássico ortodoxo de trabalho e educação, agora sob o capitalismo neoliberal

Se Hayek publica um de seus livros mais influentes, “O Caminho da Servidão”, em 1944, e Friedman, “Capitalismo e Liberdade”, dezoito anos depois, em 1962, por que, do pós-guerra até o início dos anos 1970, não receberam o reconhecimento merecido?

Por que, o intervencionismo keynesiano (acumulação fordista acelerada pelas inovações tecnológicas que maximizavam a produtividade da divisão técnica do trabalho, previdência social estatal equilibrada, que mantinha grande massas trabalhadoras sob controle) se constituía numa fórmula de sucesso tanto para o capital, quanto para o trabalho.

A partir do momento em que essa fórmula começa a se desintegrar ou, como comumente se diz na área da educação, quando o paradigma fordista e o *Welfare State* entram em crise, o capitalismo, então, procura um novo arranjo (termo muito utilizado por Friedman) para manter a regularidade da expansão do capital.

De forma simples, tal como se generalizou entender, principalmente, a partir de 1929, uma crise do capitalismo se constitui de um desequilíbrio entre procura e oferta, cujos graus vão, progressivamente, da recessão à depressão econômicas, cujos efeitos podem se expandir dos laterais aos colaterais, de um lado e de outro, da equação fatores de produção igual a fatores de consumo.

²⁶ Não deixa de ser interessante o fato de que Hayek seja apenas 16 anos e Friedman, 29 anos mais novo que Keynes, mas Hayek e Friedman só emergem como referências neoliberais, quando as possibilidades do intervencionismo ficam esgotadas, a partir de meados dos anos 1970.

Como se viu na seção anterior, a crise que atinge o pico em 1929, é superada, fundamentalmente, mas não só, pela intervenção do Estado, particularmente, pela compra de ativos podres, pelo investimento em setores de base e estratégicos e pela guerra.

Era chegada a hora do Estado devolver a fatia econômica para a qual fora chamado a comprar a partir de 1929. Mas isso só vai acontecer, a partir de meados da década dos anos 1970.

Inicialmente, o livro de Hayek, o caminho da servidão, é uma defesa do liberalismo, em sua forma clássica, contra a intervenção do Estado na economia, tal como acontecia nos EUA, porque identificava aí não só elementos destruidores de princípios do liberalismo econômico, mas também elementos da planificação Soviética e dos regimes totalitários, dos quais cita a Alemanha, Itália e Japão (Hayek, 2010, p. 11, 14). Sobre o quê, assim se expressa (2010, p. 66):

Para que o leitor compreenda a tese defendida neste trabalho, é de extrema importância ter em mente que a nossa crítica visa exclusivamente ao planejamento contrário à concorrência – o planejamento que pretende substituir a concorrência. Isso é tanto mais importante por não podermos, dentro dos limites desta obra, discutir o outro tipo de planejamento, imprescindível para tornar a concorrência tão eficaz e benéfica quanto possível. Mas como, no uso corrente, “planejamento” tornou-se quase sinônimo de planificação contra a concorrência, será algumas vezes inevitável, por razões de concisão, designá-lo apenas como planejamento, embora isso importe deixar aos nossos adversários um excelente termo que mereceria melhor aplicação.

Planejamento versus concorrência, capitalismo versus socialismo. Se essa fórmula, que vincula a economia à política, tem pouco impacto na década de lançamento do livro, à medida que a década dos anos 1950 avança, ganha adeptos de peso e a opinião pública, para se constituir numa alternativa com a publicação do livro de Friedman, em 1962.

Friedman (2014, p. 5) parte do mesmo princípio liberal, de uma forma ideológica mais radical:

A frase paternalista "o que sua pátria pode fazer por você" implica que o governo é o protetor, e o cidadão, o tutelado - uma visão que contraria a crença do homem livre em sua própria responsabilidade com relação a seu próprio destino. A frase organicista "o que você pode fazer por sua pátria" implica que o governo é o senhor ou a deidade, e o cidadão, o servo ou o adorador. Para o homem livre, a pátria é o conjunto de indivíduos que a compõem, e não algo acima e além deles. O indivíduo tem orgulho de sua herança comum e mantém lealdade a uma tradição comum. Mas considera o governo como um

meio, um instrumento - nem um distribuidor de favores e doações nem um senhor ou um deus para ser cegamente servido e idolatrado. Não reconhece qualquer objetivo nacional senão o conjunto de objetivos a que os cidadãos servem separadamente. Não reconhece nenhum propósito nacional a não ser o conjunto de propósitos pêlos quais os cidadãos lutam separadamente.

Observe-se que o primeiro argumento sobre “o que sua pátria pode fazer por você” se fundamenta na noção de que isso implica na ausência de liberdade individual, numa opressão do Estado sobre o cidadão, que o torna um cidadão pela metade. O inverso, “o que você pode fazer por sua pátria”, também, é interpretado como um retorno do cidadão à condição anterior ao capitalismo, à condição de servo e, portanto, nem livre é.

A combinação das duas interpretações é o pressuposto sobre o qual Friedman constrói o discurso ideológico sobre a concepção econômica dominante (mas já com sinais de esgotamento) de seu tempo. Por isso, para “o homem livre, a pátria é o conjunto dos indivíduos que a compõem, e não algo acima e além deles”. Por esta razão, o governo é um instrumento por meio do qual os objetivos nacionais não podem ser senão os objetivos a que os cidadãos servem separadamente. Nesse sentido, interroga ele, logo após essa citação; “O homem livre não perguntará o que sua pátria pode fazer por ele ou o que pode ele fazer por sua pátria. Perguntará de preferência: "o que eu e meus compatriotas podemos fazer por meio do governo".

Para concluir o raciocínio de Friedman (2014, p. 5), pergunta e responde:

[...] "o que devemos fazer para impedir que o governo, que criamos, se torne um Frankenstein e venha a destruir justamente a liberdade para cuja proteção nós o estabelecemos?" A liberdade é uma planta rara e delicada. Nossas próprias observações indicam, e a história confirma, que a grande ameaça à liberdade está constituída pela concentração do poder. O governo é necessário para preservar nossa liberdade, é um instrumento por meio do qual podemos exercer nossa liberdade; entretanto, pelo fato de concentrar poder em mãos políticas, ele é também uma ameaça à liberdade. Mesmo se os homens que controlam esse poder estejam, inicialmente, repletos de boa vontade e mesmo que não venham a ser corrompidos pelo poder, este formará e atrairá homens de tipos diferentes.

Ora, o Estado liberal não foi criado para impedir a ação livre dos cidadãos livres, não foi criado para destruir “a liberdade para cuja proteção nós o estabelecemos”. Mas de que liberdade se fala? Da liberdade econômica que é antagônica à concentração de poder. A concentração de poder tem, aqui, a mesma conotação negativa, expressa por Hayek, quando atribui ao planejamento (planificação) o poder coercitivo da liberdade.

Assim, se para Hayek, o risco à liberdade residia na planificação; para Friedman (não custa nada lembrar: duas décadas depois), esse risco vinha da concentração de poder do Estado intervencionista.

E por quê? Porque o modelo produzido pelo intervencionismo dava sinais de esgotamento. Havia alcançado o desenvolvimento pleno de suas possibilidades e, por esta razão, não tardariam a dar toda a atenção à crítica de Hayek (2010, p. 16) ao *Welfare State*:

Essa mistura de ideais contraditórias e, com frequência, inconsistentes que, sob o rótulo de estado previdenciário, em grande parte substituiu o socialismo como objetivo dos reformadores, precisa ser analisada com discernimento, se não quisermos que seus resultados sejam semelhantes aos do socialismo extremado. Não negamos que alguns de seus alvos, além de praticáveis, sejam louváveis. Mas há muitos meios de buscar o mesmo alvo, e nas presentes condições da opinião pública há um certo perigo de que nossa impaciência por obter resultados rápidos nos conduza a escolher instrumentos que, embora talvez mais eficientes para produzir determinados fins, são entretanto incompatíveis com a preservação de uma sociedade livre.

Assim, da ameaça socialista, que levaria ao totalitarismo, Hayek²⁷ atualiza o discurso, apontando sua bateria para o modelo keynesiano, nesse momento, na Europa e nos EUA, em fase agonizante.

Nas novas condições, entre as quais o grau a que o progresso tecnológico havia alcançado – particularmente, quanto a organização do trabalho e quanto a substituição do homem no processo de trabalho – os custos elevados para a manutenção do Estado, que aumentava a dívida interna e externa dos países e, principalmente, o descontrole econômico causado pela crise do petróleo, entre outras, criaram a implantação do neoliberalismo e a substituição gradual das plantas fordistas de produção, que implicava em mudanças radicais dos processos de produção, organização do trabalho e reestruturação administrativa da própria empresa.

No que compete à concepção de trabalho, Hayek recupera às noções tão caras aos neoclássicos ortodoxos (Jevons, Menger, Walras), quando assim se pronuncia (Hayek, 2010, p. 107) sobre a intervenção do Estado nas relações de trabalho:

Não seria muito diferente se a autoridade planejadora se limitasse a fixar as condições de emprego e tentasse controlar o número de empregados pela alteração dessas condições. Ao estabelecer os termos de remuneração, ela impediria o acesso de determinadas pessoas a muitas profissões de modo tão eficaz como se as excluísse expressamente. Uma moça pouco atraente que tem grande desejo de tornar-se vendedora, um rapaz franzino que almeja um emprego no

²⁷ A citação acima faz parte do prefácio à edição norte-americana, de 1975.

qual sua fraqueza física constitui um empecilho, assim como, de modo geral, os que parecem menos hábeis ou menos qualificados, não são necessariamente excluídos numa sociedade competitiva. Se de fato desejam tais posições, muitas vezes haverá oportunidade de se iniciarem nela mediante um sacrifício financeiro, e poderão mais tarde se destacar por qualidades a princípio menos evidentes. Mas quando a autoridade fixa a remuneração de toda uma categoria e a seleção dos candidatos é feita por meio de um teste objetivo, a força com que desejam conseguir a posição terá pouca probabilidade de ser levada em conta.

Do citado, algumas conclusões: a intervenção do Estado nas relações de trabalho não só infringe o direito do trabalhador, mas também o impede de procurar, por si, formas de aprimorar sua competitividade, levando-o à acomodação. A força de trabalho é do trabalhador, mas a agregação de valor dada a ela, é responsabilidade do trabalhador. A direção da agregação de valor é uma opção exclusiva do trabalhador; esta opção depende da profissão que escolher. Como opção particular, não deve medir esforços financeiros para alcançar o objetivo almejado.

Desse modo, o valor da força de trabalho não é determinado pelo produto produzido, mas, fundamentalmente, pela qualidade da própria força de trabalho. Por isso, acrescenta (Hayek, 2010, p. 120):

O que entendemos por preço justo e por salário razoável são os preços ou salários usuais, o retorno que a experiência passada nos levou a esperar, ou o preço e salário que existiriam se não houvesse a exploração monopólica. A única exceção importante era a reivindicação do “produto integral do trabalho” que costumava ser feita pelos trabalhadores, e da qual se originou grande parte da doutrina socialista. Mas poucos socialistas acreditam hoje que numa sociedade socialista o produto de cada indústria seria inteiramente partilhado por quem nela trabalhasse; pois isso significaria que os trabalhadores das indústrias de capital intensivo teriam uma renda muito maior que os trabalhadores das indústrias que empregam pouco capital, o que a maioria dos socialistas acharia bastante injusto. E hoje em dia quase todos reconhecem que essa reivindicação se baseava numa interpretação errônea dos fatos. Mas uma vez rejeitada a reivindicação individual do trabalhador ao produto integral do “seu” trabalho e estabelecido que o retorno sobre o capital seja dividido entre todos os trabalhadores, o problema de como dividi-lo suscita a mesma questão básica.

O retorno que a experiência passada nos levou a esperar decorre da noção de investimento, na forma como aqui se interpretou em Schultz, para entendê-la como capital humano. Produto integral do trabalho decorre da noção clássica de trabalho, cujo valor se mede pelo lado da produção e que se encontra em Smith e em Marx e, em parte, em Ricardo. Mas de acordo com ele, nem mesmo os socialistas do tempo

acreditam totalmente nessa possibilidade. E adverte, porém, que, se do outro lado da equação, da oferta de trabalho, portanto, o salário for baseado na diferença de aplicação de capital, o problema permanecerá.

De uma forma ou de outra, a solução será determinar o salário pela qualidade média da força de trabalho necessária, segundo a intensidade de capital empregado.

Nem a diferença de duas décadas, impedem a sincronia entre Hayek e Friedman sobre liberdade econômica e política e sobre o Estado previdenciário (como o denomina Hayek ao Estado intervencionista, ou *Welfare State*), mesmo porque Hayek assimila bem as novas condições do capitalismo e aperfeiçoa suas teses, como ele próprio assinala.

Do mesmo modo como Hayek, Friedman (2014, p. 6) adverte, na introdução, sobre os objetivos de seu livro:

Seu tema principal é o papel do capitalismo competitivo - a organização da maior parte da atividade econômica por meio da empresa privada operando num mercado livre - como um sistema de liberdade econômica e condição necessária à liberdade política. Seu tema secundário é o papel que o governo deve desempenhar numa sociedade dedicada à liberdade e contando principalmente com o mercado para organizar sua atividade econômica.

Antes de comentar a citação, cabe assinalar que até o final do século XIX, não havia por parte dos economistas grandes preocupações com o papel do Estado. A sociólogos e a filósofos cabia muito mais a teorização sobre o Estado.

A concepção aberta pelos neoclássicos, a que se poderia chamar de capitalismo selvagem, no qual o mercado agiria de forma absoluta, faz com que Marshall seja o primeiro a pensar na mudança do papel do Estado liberal.

Esse papel muda “completamente” com o modelo do Estado intervencionista da era keynesiana, tal como já interpretado aqui.

Hayek e Friedman, principalmente o primeiro, vivem todo o período de dominação do Estado intervencionista, fazendo cerrada oposição. Portanto, embora preocupados com o desenvolvimento da economia capitalista, não poderiam deixar de pensar o papel do Estado.

Para ambos, e não apenas para Friedman, o capitalismo competitivo somente poderia florescer, sem a inconveniência da interferência do Estado, portanto, o papel deste deveria ser reestabelecido, nesta perspectiva, pela qual se deixe o mercado organizar sua própria atividade econômica. Diz Friedman (2014, p. 17):

O uso amplo do mercado reduz a tensão aplicada sobre a intrincada rede social por tornar desnecessária a conformidade, com respeito a qualquer atividade que patrocinar. Quanto maior o âmbito de atividades cobertas pelo mercado, menor o número de questões para as quais serão requeridas decisões explicitamente políticas e, portanto, para as quais será necessário chegar a uma concordância. Como contrapartida, quanto menor o número de questões sobre as quais será necessária a concordância, tanto maior a probabilidade de obter concordâncias e manter uma sociedade livre.

Para ele, portanto, a ampliação, diga-se econômica, do mercado restringe as discordâncias da intrincada rede social, por conseguinte possibilita à sociedade maior harmonia e, assim, exigindo menor atividade política para as necessárias concordâncias.

Mas o que isto, de fato, significa? Primeiro, que o mercado deve ampliar sua atuação para aquelas áreas econômicas, onde o Estado está atuando e não deveria. Segundo, deixar que o mercado resolva os conflitos sociais decorrentes das relações de trabalho, relações essas que, naquele momento, eram mediadas pelo Estado. Por conseguinte, o terceiro: deixando tais relações nas mãos do mercado, o número de questões, sobre as quais deverá haver concordância, será muito maior e isso seria fundamental para uma sociedade livre. Numa expressão: a liberdade do trabalhador, deixada a mercê do mercado, consiste em concordar!

Ao Estado, numa “sociedade livre”, segundo Friedman (2014, p. 17), competiria: “prover os meios para modificar as regras, regular as diferenças sobre seu significado, e garantir o cumprimento das regras por aqueles que, de outra forma, não se submetiam a elas”.

É sob tais condições, que ambos, Hayek e Friedman, pensam a formação escolar necessária à vida numa sociedade livre.

Hayek, em “o caminho da servidão”, sempre tomando por base os meios como a inculcação ideológica fora realizada na Alemanha e Itália totalitárias, mostra como esses mecanismos unificadores para uma visão uniforme de mundo são contrários aos princípios de uma sociedade liberal.

E há três razões para isso. Em primeiro lugar, diz Hayek (2010, p. 141-142):

[...] é provavelmente certo que, de modo geral, quanto mais elevada a educação e a inteligência dos indivíduos, tanto mais se diferenciam os seus gostos e opiniões e menor é a possibilidade de concordarem sobre determinada hierarquia de valores. Disso resulta que, se quisermos encontrar um alto grau de uniformidade e semelhança de pontos de vista, teremos de descer às camadas em que os padrões morais e intelectuais são inferiores e prevalecem os instintos mais

primitivos e “comuns”. Isso não significa que a maioria do povo tenha padrões morais baixos; significa apenas que o grupo mais amplo cujo valores são semelhantes é constituído por indivíduos que possuem padrões inferiores. É, por assim dizer, o mínimo denominador comum que une o maior número de homens. Quando se deseja um grupo numeroso e bastante forte para impor aos demais suas ideias sobre os valores da vida, jamais serão aqueles que possuem gostos altamente diferenciados e desenvolvidos que sustentarão pela força do número os seus próprios ideais, mas os que formam a “massa” no sentido pejorativo do termo, os menos originais e menos independentes.

O argumento, aqui, certamente, consistia em contrapor a liberdade individual à falta de liberdade do processo de massificação, de um lado e, de outro, mostrar que se trata uns (os menos instruídos), diferentemente de outros (os mais instruídos) e isso não é compatível com uma sociedade democrático-liberal. E mais do que isso, que a massificação é facilidade pela falta de instrução daqueles que se encontram nesse grupo de pessoas. Por um ângulo contrário se pode pensar que o pressuposto para uma sociedade liberal é uma educação de alto grau, como ele próprio argui.

No entanto, somente com esse grupo não é suficiente para dominar ideologicamente uma sociedade, há necessidade de se contar com outro grupo. Portanto, em segundo lugar, é preciso contar com o grupo dos que “[...] estão prontos a aceitar um sistema de valores previamente elaborado, contando que este lhes seja apregoado com bastante estrépito e insistência” (Hayek, 2010, p. 142). E conclui (p. 142) a argumentação:

O terceiro e talvez mais importante elemento negativo da seleção está relacionado com o esforço do demagogo hábil por criar um grupo coeso e homogêneo de prosélitos. Quase por uma lei da natureza humana, parece ser mais fácil aos homens concordarem sobre um programa negativo – o ódio a um inimigo ou a inveja aos que estão em melhor situação – do que sobre qualquer plano positivo. A antítese “nós” e “eles”, a luta comum contra os que se acham fora do grupo, parece um ingrediente essencial a qualquer ideologia capaz de unir solidamente um grupo visando à ação comum. Por essa razão, é sempre utilizada por aqueles que procuram não só o apoio a um programa político mas também a fidelidade irrestrita de grandes massas. Do seu ponto de vista, isso tem a vantagem de lhes conferir mais liberdade de ação do que qualquer programa positivo. O inimigo, seja ele interno, como o “judeu” ou o “kulak”, seja externo, parece constituir uma peça indispensável no arsenal do líder totalitário.

Como se pode ver, o pouco destinado à educação em “o caminho da servidão”, diz respeito a contrapor princípios de uma sociedade liberal aos princípios de uma sociedade totalitária, tomando por base a Alemanha nazista e a Itália fascista. Mas,

como se viu na discussão econômica, não se restringia a isso, colateralmente, combatia os rumos que o intervencionismo tomava nos EUA.

Duas décadas mais tarde, longe dos problemas de nazismo e fascismo e perto da estagnação que o Estado do Bem-Estar Social começa a apresentar, Friedman, com base nas contribuições do pessoal da teoria do capital humano, elabora a base dos princípios educacionais que nortearão o novo paradigma técnico-econômico, que será conhecido por neoliberal.

Friedman parte do pressuposto mais consagrado defendido pela economia clássica liberal (Smith e Ricardo) e neoclássica ortodoxa (Jevons, Menger), para quem a educação é uma responsabilidade particular do cidadão, cabendo ao Estado direta ou indiretamente (por meio de instituições da sociedade civil) apenas a formação básica necessária aos propósitos da sociedade capitalista, pelo que sentencia Friedman (2014, p. 49):

Uma sociedade democrática e estável é impossível sem um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e sem a ampla aceitação de algum conjunto de valores. A educação pode contribuir para esses dois objetivos. Em consequência, o ganho com a educação de uma criança não é desfrutado apenas pela criança ou por seus pais mas também pelos outros membros da sociedade. A educação do meu filho contribui para o seu bem-estar em termos de promoção de uma sociedade estável e democrática. Não é possível identificar os indivíduos particulares (ou famílias) que se beneficiam em tal caso e taxá-los por serviços usufruídos. Há, portanto, substancial "efeito lateral".

O grau mínimo de alfabetização e a aceitação de um conjunto de valores são duas condições que perpassam por toda a economia política capitalista. Tomando por base o ano de publicação da “Riqueza das Nações”, passando pelo “Rapport”, de Condorcet e o “Plan”, de Lepelletier, até Dewey, para citar algumas expressões máximas da educação mundial, são quase duzentos anos, que se bate na mesma tecla: a imperiosa necessidade de se proporcionar apenas educação mínima para o povo trabalhador²⁸.

E então, Friedman começa a trabalhar a concepção fundamental de sua proposta educacional, para definir o que deve e o que não deve ser taxado pelo Estado. Diz Friedman (2014, 49):

²⁸ Maciel, Mourão e Silva (2020) fazem uma minuciosa análise dos fundamentos das políticas liberais para a educação, mostrando como discriminam, desde as propostas da Revolução Francesa, as classes trabalhadoras subalternas. No Brasil, as elites, apesar do discurso, reproduzem o mesmo processo (Maciel, 2013).

Nos termos dos princípios desenvolvidos no capítulo II, a intervenção governamental no campo da educação pode ser interpretada de dois modos. O primeiro diz respeito aos "efeitos laterais", isto é, circunstâncias sob as quais a ação de um indivíduo impõe custos significativos a outros indivíduos pelos quais não é possível forçar uma compensação, ou produz ganhos substanciais pelos quais também não é possível forçar uma compensação - circunstâncias estas que tornam a troca voluntária impossível. O segundo é o interesse paternalista pelas crianças e por outros indivíduos irresponsáveis. Efeitos laterais e paternalismo têm implicações muito diferentes para (1) a educação geral dos cidadãos e (2) a educação vocacional especializada. As razões para a intervenção governamental são muito diferentes nessas duas áreas, e justificam tipos muito diferentes de ação.

Ao contrário da política liberal clássica, tanto a que é proposta por Smith, quando a dos revolucionários franceses, que limitavam a intervenção do governo aos anos iniciais, para Friedman, além da limitação, se a educação resultasse num benefício pessoal (capital humano²⁹), também, deveria ser taxada. Então, com base nesse pressuposto de ganho de capital, divide a educação em geral e vocacional especializada.

A educação geral, que o Estado deve se ocupar, é aquela cujos efeitos laterais (entendidos como necessários ao desenvolvimento social e à própria estabilidade da sociedade) proporcionam benefícios à sociedade: educação mínima, como já dito por ele mesmo acima. A vocacional especializada, por representar ganhos individuais, deve ser taxada. Nas palavras de Friedman (2014, 56-57):

A preparação vocacional e profissional não apresenta os efeitos laterais do tipo atribuído à educação geral. Trata-se de uma forma de investimentos em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano. Se ele se tornar produtivo, será recompensado, numa sociedade de empresa livre, recebendo pagamento por seus serviços – mais alto do que receberia em outras circunstâncias. Essa diferença no retorno é o incentivo econômico para o investimento de capital - quer sob a forma de uma máquina quer em termos de ser humano. Em ambos os casos, o retorno extra deve oferecer a compensação para os custos de adquiri-lo. No caso da preparação vocacional, os custos mais importantes são as quantias antecipadas durante o período de treinamento, os juros perdidos pelo adiantamento do início do período efetivo de trabalho e as despesas especiais para a realização do treinamento, como as anuidades e a compra de livros e equipamento. No caso do capital físico, os custos

²⁹ Nesse sentido, Friedman, de quem não se poderia esperar algo diferente, vai além de Schultz, porque para este o investimento em educação pelo Estado é um fator de desenvolvimento e, em assim sendo, um dever social do Estado; para Friedman esse é um encargo do cidadão que, uma vez atribuído ao Estado, deve ser tarifado.

mais importantes são as despesas com construção do equipamento e juros cessantes durante a construção. Em ambos os casos, um indivíduo considerará provavelmente o investimento como desejável se o retorno extra, como ele o considera, exceder os custos, tal como ele os interpreta. Em ambos os casos, se o indivíduo decide investir e se o Estado não subvencionar o investimento e também não criar impostos.

Dos pressupostos aos efeitos laterais e colaterais, a argumentação de Friedman é toda baseada, como não poderia deixar de ser, para os que tratam a educação como capital humano, se baseia em princípios da economia neoclássica, pelos quais a estabilidade da sociedade capitalista reside em auferir, progressivamente, maior rentabilidade, pela maximização dos fatores de consumo sobre a produção e, nesse caso, a própria, educação, quando acima do necessário, é um fator, cujo consumo, como todos os outros, deve ser taxado.

Em primeiro lugar, porque não é geral, cujos efeitos laterais beneficiam a sociedade como um todo. Segundo, porque é uma forma de investimento no pessoal para rendimento particular, análogo ao investimento em máquinas, cujo retorno, diz ele, é uma compensação pelo investimento. Terceiro, bem ao gosto do pragmatismo capitalista, tempo é dinheiro e dinheiro parado é custo, por isso, no caso da preparação vocacional, os custos mais importantes são as quantias antecipadas durante o período de treinamento, porque são juros perdidos, que devem ser recuperados após a formação. Quarto, tais custos serão investimentos, se o retorno extra exceder os custos. E, neste caso, o retorno extra depende única e exclusivamente do investidor, o estudante e sua família.

Antes de concluir com a afirmação de que essa concepção norteará o capitalismo global, nos países centrais, a partir de meados dos anos 1970, e os periféricos, a partir de meados dos anos 1990, cabe afirmar que esta concepção, tal qual exposta aqui, se desenvolveu, desde os primórdios do capitalismo, tanto no Reino Unido, quanto nos EUA. Quer se dizer com isso que, esta concepção de educação, não é algo estranho para essas sociedades, embora o seja para o Brasil.

O que Schultz e, principalmente, Hayek, já nos anos 40 do século XX, e Friedman, a partir dos anos 1960, propõem é a expansão desse modelo para os países satélites desses países centrais. Se não encontra repercussão até fins dos anos 1960, a partir do início dos anos 1970, com a crise do modelo fordista de acumulação e do Estado Previdência, a concepção que seria denominada de neoliberal, em termos governamentais, e de pós-fordista, em termos produtivos, irá se

espalhar, como fogo em pólvora, pelos países centrais e por periféricos, a partir dos respectivos períodos, mas não sem resistência e obstáculos de toda ordem: nos países centrais, principalmente, em função das organizações sindicais; nos países periféricos, muito em função do atraso social, político, organizacional e tecnológico.

No Brasil, para que isso de fato pudesse acontecer, seriam necessárias duas décadas. Por quê?

Socialmente, porque a estrutura brasileira estava erigida sobre imensa desigualdade social, cuja base padecia, como padece ainda hoje, da falta de acesso a necessidades básicas, tais como moradia, sistema de saneamento básico (água tratada, esgotamento sanitário, coleta e manejo de lixo)³⁰, bem como subatendimento à saúde e à educação. Complicados pelo desemprego, subemprego e cobertura previdenciária. Portanto, sem elementos básicos, cujo atendimento, nos países centrais, se encontravam controlados.

Politicamente, ainda que houvesse entendimento de que a revolução burguesa no Brasil tenha de fato se desenvolvido a partir da década de 30 do século XX, o perfil conservador das elites dominantes, quer sejam agrárias ou industriais, rurais ou urbanas, jamais se alimentou, com exceções, dos ideais liberais democráticos, postuladores de um desenvolvimento econômico sob um Estado Democrático de direito, tal como se viu, até aqui, em todos os economistas liberais.

Organizacionalmente, vivia-se num mundo constituído não somente por industriais de matrizes à base da mecanização da máquina-ferramenta, parecidas à fase inicial do capitalismo na Inglaterra, mas também organizadas por empresas familiares e predominantemente voltada para o mercado nacional. E isso, restrito a algumas áreas do Sudeste e a enclaves distribuídos em algumas microrregiões do país. No mais, esse era um país, onde a economia dependia da estrutura do Estado, tanto faz se federal, estadual ou municipal.

Tecnologicamente, num parque industrial de base mecânica não poderia haver tecnologia pelo menos eletroeletrônicas. No início dos anos 1970, o Brasil ainda era um país agrário, que subsistia com uma economia decorrente desse setor e da capacidade de suporte do Estado e, para completar, sob um regime político militar.

³⁰ Sobre saneamento básico, conceitos e funções, ver a Lei 11.445/2007 (Brasil, 2007a).

A transposição do modelo educacional americano, em se tratando de formação de recursos humanos para o trabalho, não poderia dar certo, pelo menos naquele momento.

Por isso, a reforma da Educação Básica executada pela Lei 5.692/1971, regulamentada pelo Parecer 45/72, será sistematicamente reinterpretada pelo Parecer 76/75³¹ e pela Lei 7.044/82, como uma forma de atenuar as intenções da profissionalização do Ensino Médio (2º Grau, no tempo) e dar tempo para reestruturar a economia brasileira. Duas décadas depois, esse processo terá continuidade, sob novas condições econômicas e políticas.

5.2 Duas décadas depois: o Brasil na nova ordem mundial

Mudar a legislação para implantar uma nova estrutura educacional compatível com as noções emergentes no capitalismo central não foi difícil, porque se vivia numa Ditadura. Difícil seria implantá-la numa sociedade, que se encontrava numa fase primária do capitalismo; com uma elite de mentalidade provinciana e escravocrata; com uma estrutura educacional pública, a partir do ginásial, montada para atender, fundamentalmente, os segmentos sociais superiores das classes trabalhadoras e inferiores das classes médias, bem como um corpo docente alinhado a essas estruturas sociais. E mesmo a rede pública de escolas de ensino primário era insuficiente para atender a demanda social.

A revogação do exame de admissão e a reforma educacional foram saudadas como passo fundamental no sentido da universalização do Ensino Fundamental, mas a Lei 5.692/1971 não vinha para reparar a histórica exclusão educacional, vinha, supostamente, para preparar a massa trabalhadora para o novo modelo produtivo do capital, que estava chegando ao Brasil.

A rede insuficiente de escolas públicas se resolveu à base de construção de escolas, que se resumiam a salas de aula (com espaços minúsculos para direção, supervisão escolar, orientação educacional, secretaria, biblioteca – quando era possível), aluguel de espaços ociosos da rede particular e de espaços inapropriados da comunidade e das igrejas, com superlotação de discentes na sala de aula, com a introdução do turno intermediário. A escola pública brasileira, excetuando as escolas

³¹ A magnífica análise de Warde (1983) não se resume a oposição e redefinição dos conceitos, mas acima de tudo, a impossibilidade de a reforma se concretizar, dada a realidade social e educacional do Brasil.

destinadas às classes trabalhadoras articuladas (com as devidas exceções) e às classes médias inferiores, se tornou um prédio de concentração da massa estudantil.

A carência de espaços esportivos foi resolvida por empréstimos à comunidade; a carência de espaços educativos internos, salvo raras exceções, foram simplesmente suprimidos: auditório-teatro para atividades artísticas, laboratórios de ciências (química, biologia, física e matemática), do mesmo modo como escassos se tornaram os recursos didáticos, para as séries iniciais do 1º Grau e, pagos, para as séries finais.

A quantidade insuficiente de profissionais docentes necessários (professores, gestores, técnicos, etc.) foi resolvida, de forma imediata, com a suplementação de uma série adicional para docentes das Escolas Normais, transformadas em Magistério do 2º Grau, que permitia à docência até 5ª série, e com os Cursos de Licenciatura Curta, que possibilitavam exercer o magistério até a 8ª série³².

No plano econômico, as décadas de 70 e 80 do século XX se constituíram num desafio ainda maior: o crescente endividamento externo, consequência de vultosos empréstimos para grandes obras de infraestrutura do país, associado ao aumento generalizado de preços decorrentes do controle da oferta de petróleo pela OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo), pôs os governos na impossível missão de equilibrar crescimento econômico com inflação crescente e dívida externa galopante.

Moral da história: no fim do regime militar, o país se encontrava numa situação contraditória: de um lado, com uma média de crescimento anual do PIB um pouco acima de 6% (Aggio, 1995; Cysne, 1993; Sperancini e Dantas, 2022), de outro, com uma inflação anual (1984-1985)³³ superior a 223% (Sperancini e Dantas, 2022; Bellingieri, 2005), um dívida externa, que passou de 3,1%, em 1964, para 91,0% do Produto Interno Bruto – PIB, em 1984 (Bellingieri, 2005; Sperancini e Dantas, 2022) e depreciação do salário real constante (Cysne, 1993; Horie, 2019), embora os autores diverjam sobre a taxa média, em função das formula de cálculo e das variáveis consideradas.

Em suma, o governo militar optou pelo crescimento econômico financiado pela captação de recursos externos, quando, no final da década de 70, esses recursos se

³² Esse esquema funcionou razoavelmente na maioria das capitais, em boa parte dessas e por todos os rincões interiores do país, a escassez de professores formados pelo Ensino Superior somente vai começar a ser resolvida, a partir do final dos anos 1990, em decorrência do dispositivo constitucional, que obrigava essa formação para o exercício do magistério. Ainda hoje, cursos modulares e aligeirados fazem parte da realidade de alguns estados brasileiros.

³³ A taxa média do período compreendido entre 1964 e 1984 gira em torno dos 58% (Cysne, 1993).

tornaram escassos e a captação mais cara, ao mesmo tempo em que o segundo choque do petróleo elevou os juros da dívida externa, o milagre virou pesadelo. O milagre econômico, sob o slogan de crescer para depois dividir, o dividir foi esquecido.

O governo Sarney, geralmente, se destaca por ser o período preparatório das eleições diretas para presidente, no qual se a Constituição Federal em vigor foi promulgada, mas, acima de tudo, por um período conturbado de combate à inflação, por meio de planos econômicos.

Para os fins desse trabalho, cabe somente mencionar que é neste período, que se iniciam as políticas econômicas neoliberais, que serão o eixo fundamental dos governos Collor/Itamar e Fernando Henrique Cardoso – FHC, assim como é nesse período que se inicia o movimento pelas reformas educacionais, que culminará com a promulgação da Lei 9.394/1996. São esses dois movimentos por reformas econômicas e educacionais que, enfim, implantam, de uma vez por todas, o neoliberalismo no país.

Pode-se considerar que o neoliberalismo tem início no país, a partir da criação da Comissão Especial de Desestatização, em 1981 (que não passou de estudos), início esse que se estende até o fim do governo Sarney, uma vez que este tentou implementá-lo, sob a alcunha de Programa de Privatização, em 1985, e Programa Federal de Desestatização, em 1988, sem grande impacto econômico³⁴.

A grande investida começou mesmo com o governo Collor/Itamar, foi aprofundada nos governos FHC e seguiu sendo expandida nos dois primeiros governos de Lula da Silva.

5.3 Trabalho e educação nos governos neoliberais brasileiros

A famosa frase “Os carros brasileiros são carroças”, proferida pelo então candidato Collor de Mello, se tornou um ícone do que era a indústria brasileira no final dos anos 1980 e, tomando-a por base, toda a cadeia produtiva decorrente dela.

O conhecimento do atraso industrial brasileiro não era, todavia, uma prerrogativa dos assessores de Collor, o conhecimento científico brasileiro das áreas ligadas à produção: economia, administração, tecnologia (Viotti, 1993; Albuquerque, 1994; Coutinho, 1996, Suzigan, 2016), já haviam diagnosticado o grave problema. Collor apenas o pôs na ordem do dia, em função das frações ligadas ao capital, que representava.

³⁴ Ver a propósito em Macarini (2009), Paiva (1994), Araújo, Costa e Melo (2015).

Não à toa, as três grandes medidas do curto governo Collor³⁵, que vão ao encontro das necessidades de transformação do parque industrial brasileiro, foram: a privatização das estatais, a abertura do mercado brasileiro à concorrência internacional e reforma administrativa.

Essas três medidas são destacadas, porque, no todo, constituem três dimensões do mesmo processo, o de implantação do neoliberalismo.

A privatização das estatais se dá, ainda que timidamente, com a promulgação da Lei 8.031, de 12 de abril de 1990 (Pinheiro, 1999, p. 161), até o primeiro ano do governo FHC. Mas, conforme Pinheiro (1999, p. 149):

Esse quadro mudaria inteiramente nos três anos seguintes. Em 1996, bateu-se o recorde de receitas anuais com a venda de estatais no Brasil; em 1997, os resultados da privatização superaram a soma de todos os anos anteriores; em 1998, novos recordes foram batidos. Nesses três anos, importantes setores da economia brasileira (transportes, telecomunicações, eletricidade etc.) foram parcial ou inteiramente transferidos para a iniciativa privada. Não é apenas o contraste com os acontecimentos de 1995 que torna esses resultados dignos de nota. A experiência da primeira metade da década mostrou que com a privatização diminuem os *rents* recebidos por trabalhadores, fornecedores e clientes das estatais. Os benefícios são auferidos de forma muito mais difusa por contribuintes, consumidores e novos clientes e fornecedores.

A abertura do mercado, associando aumento da taxa de participação de empresas estrangeiras (sob diversas formas, na aquisição de empresas estatais e participação nas privadas) à redução da taxa do Imposto sobre Produtos Industrializados e à taxa de importação (principalmente a lei da informática), impuseram à indústria brasileira novas condições de concorrência, processo que viria a ser chamado de reestruturação produtiva, que se acelerou à medida que os anos 1990 passavam e as novas tecnologias chegavam. Castro (2001, p. 8) sintetiza assim os primeiros anos dessa década:

[...] cabe observar a alta incidência do objetivo de redução de custos e, por último, mas de grande significado na caracterização do período analisado (1990-1994), o fato de que, em 94 % dos casos, a escolha da trajetória de modernização se deu primordialmente através de procedimentos gerenciais - e não sob a forma de aquisição de máquinas e equipamentos.

O processo de reestruturação produtiva se intensificaria com o governo FHC, no qual, ainda de acordo com Castro (2001, p. 12) se caracteriza por transformações

³⁵ Duas medidas para o que é necessário aqui. O Plano Brasil Novo, conhecido como Plano Collor (1990 e 1991), tinha por objetivo conter a hiperinflação, mas para tanto bloqueou a liquidez das aplicações financeiras (incluindo a poupança), além do congelamento de preços e salários.

produtivas agrupadas em três eixos: o primeiro, “[...] visando a adoção de métodos modernos de gestão e a busca de padrões e gabaritos contemporâneos de eficiência”; o segundo, buscando a:

[...] modernização/diversificação das linhas de produtos, visando acompanhar a renovação em curso no mercado doméstico. Este tipo de mudança traz consigo o aumento das importações de insumos e equipamentos, com o intuito de baratear e acelerar a absorção da tecnologia contida nos novos processos e produtos.

E o terceiro, ao reordenamento geográfico das matrizes produtivas, pelo “[...] deslocamento de fábricas para áreas com boa infra-estrutura e fácil acesso a grandes mercados, com mão-de-obra ou matérias-primas baratas, e/ou massivos benefícios fiscais”³⁶.

Essas medidas são determinantes para imprimir um ritmo de mudanças na organização da produção brasileira, que ficou conhecido como reestruturação produtiva, na verdade um processo de transição produtiva acelerado, supostamente para substituir o modelo fordista (que não havia chegado à maturidade) pelas novas formas de produção pós-fordistas, as quais são nomeadas de inúmeras formas, entre as quais pós-fordismo, sociedade digital, sociedade do conhecimento, mas sempre como paradigmas técnicoeconômico produtivo. No Quadro abaixo se tenta sintetizar as características de um e de outro paradigma.

Quadro 1 – Características dos Paradigmas Técnicoeconômico Produtivo

Fordismo	Sociedade Digital
Intensiva em energia não-renováveis	Intensiva em energia não-renováveis e renováveis
Tecnologia metal-mecânica	Integração das tecnologias microeletrônicas e digitais
Produção em massa de produtos idênticos	Produção enxuta por demanda e produtos personalizados
Empresa corporativa, hierarquizada por funções gerenciais especializadas, separada das atividades de produção	Empresa descentralizada, hierarquizada por áreas especializadas vinculadas à produção e setores terceirizados
Acentuada divisão técnica dos processos produtivos, baseados na capacidade humana	Divisão técnica dos processos produtivos integrados, baseado na relação entre força de trabalho e robôs
Controle de qualidade do produto	Controle de qualidade do processo
Incentivo à eficiência especializada	Incentivo à produtividade do sistema
Necessidade de regulação da economia pelo Estado	Contra a regulação da economia pelo Estado e da atuação no setor privado

Fonte: Elaborado com base em Lastres e Albagli (1999), Quintella e Dias (2002), Maciel (2009).

³⁶ Esses três eixos apontados por Castro corroboram inteiramente com as mudanças ocorridas, no período, na Zona Franca de Manaus (Souza e Oliveira Júnior, 2020), cujos impactos serão analisados na subseção “6.1”.

Dessas características elencadas, destacam-se: integração das tecnologias microeletrônicas e digitais, produção enxuta por demanda e produtos personalizados, produção, em grande parte, por setores terceirizados, relação ativa entre força de trabalho e robôs, incentivo à produtividade do sistema e Estado limitado às funções clássicas.

Todas essas características dizem respeito ao tema dessa tese: a integração das tecnologias microeletrônicas e digitais, porque se trata de mudança essencial do domínio técnico do trabalho; a produção enxuta por demanda e produtos personalizados, porque exige que a formação educacional proporcione conhecimento social da diversidade cultural, que vai das regiões globais às regionais; a produção, em grande parte, por setores terceirizados, de um lado, abre um leque de funções e postos de trabalho que, antes, estavam vinculado às grandes empresas, de outro, porém, reduz drasticamente os mesmos postos de trabalho naquelas empresas; a relação ativa entre força de trabalho e robôs, porque exige novo domínio de conhecimento técnico e muda completamente as relações de trabalho, com implicações nos aspectos cognitivo e psicológico; o incentivo à produtividade do sistema, porque transforma inteiramente a necessidade de formação especializada para uma formação por escopo, quer seja poliespecializada ou politécnica; e, finalmente, Estado limitado às funções clássicas significa, de um lado, a extinção de um sem-número de funções e postos de trabalho no Estado e, de outro, o esgotamento de um mercado de trabalho, cujo ideal orientou as gerações anteriores, por questões de estabilidade e salários superiores aos do mundo privado³⁷.

Evidentemente, que as mudanças da transição de paradigma tecnoeconômico produtivo não se reduzem a essas, mas são essas, que interessam diretamente a esse trabalho, por possibilitarem entender o porquê de os objetivos, apontados por Castro, não seriam alcançados, sem as reformas constitucionais de 1995³⁸ e sem a reforma do Estado. E a reforma administrativa nada mais vai ser do que a reforma do Estado, entenda-se por isso, o processo de extinção de inúmeras funções do Estado e redução de sua participação na economia, por meio de estatais.

³⁷ A esse respeito ver Maciel (2009). Esse trabalho, embora publicado em 2009, é parte da monografia intitulada "Universidade Pública e Desenvolvimento Socioeconômico Regional: um estudo do caso amazônico a partir de Rondônia", elaborada para a conclusão de Especialização em Inovação Tecnológica, defendida em 1995, na qual o autor analisa as possibilidades da universidade mediante as transformações do mundo produtivo.

³⁸ Ver a propósito Giambiagi e Moreira (1999, p. 5, 149, 164, 270-271).

A justificativa de Bresser-Pereira para a Reforma do Estado é interessante e esclarecedora para a época e, principalmente, para hoje, quase três décadas depois. De acordo com Bresser-Pereira (1998, p. 49):

A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise - reformas que os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo. Entretanto, quando, nos anos 90, se verificou a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado - para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país

Primeiramente, a concepção de Estado, que tem a função lógica de pressuposto no texto dele: o Estado, bem entendido, o Estado Intervencionista (do Bem-Estar Social ou Previdenciário) se tornou o entrave da economia e, portanto, do desenvolvimento do país. Segundo, a onda neoconservadora (leia-se neoliberal) promotora do Estado Mínimo, o antídoto para o Estado Intervencionista, naquele momento (vinte anos após as primeiras versões chegarem ao poder³⁹), dava sinais de que a dose do antídoto tinha sido forte demais. Assim, a saída para a construção de um Estado, que estivesse antenado com as mudanças econômicas processadas pelo capitalismo, não residia nem no intervencionismo estatal, nem no Estado mínimo, mas num Estado, que pudesse realizar *apenas* suas tarefas clássicas: de um lado, os interesses econômicos do capital e, de outro, os direitos sociais das classes trabalhadoras, sob as novas condições⁴⁰.

Portanto, nada mais claro para se entender o que é a Terceira Via, proposta por Giddens, e que pode ser interpretada como o Estado do Liberalismo Social, almejada pela política de centro-direita, ou o Estado Socialdemocrata, adorado pela política de centoesquerda⁴¹. Por isso, Maciel (2022b) afirma:

³⁹ A ascensão neoliberal, com Thatcher, em 1979, na Inglaterra, e Reagan, em 1980, nos EUA, é o marco inicial do que estaria por vir (Anderson, 1995).

⁴⁰ As novas condições que, nos países centrais, mesmo sob greves e protestos infindáveis, estavam em franca instalação, deveriam ser, igualmente, instaladas no Brasil: tratam-se da Reforma da Previdência, da flexibilização da legislação sobre as relações de trabalho e da Reforma do Ensino (que viria, enfim, em 1996).

⁴¹ Uma análise pormenorizada da história da terceira via e, mais precisamente, da versão proposta por Giddens, pode ser encontrada em Vieira (2013).

São inúmeros os estudos que comprovam, tendo por base as reformas de um governo e de outro, que os governos Lula da Silva, no essencial, foram a continuidade dos governos FHC. A contradição, expressa pelas disputas pelo poder, entre PT e PSDB até 2014, nunca foi uma contradição, que contrapusesse políticas de desenvolvimento, para a superação nem das desigualdades sociais alarmantes, nem regionais, entre o Norte-Nordeste e o Sul-Sudeste brasileiros.

A comprovação disso, é a sequência de reformas envolvendo a Previdência, a Consolidação das Leis do Trabalho e a Educação, nos ditos governos. No governo Collor/Itamar: uma reforma na CLT; duas, na Previdência. Nos governos FHC: seis, na CLT; uma, na Previdência; três, na Educação. Nos governos, Lula/Dilma: cinco, na CLT; quatro, na Previdência; cinco, na Educação. Governo Temer: uma, na CLT e uma, na Educação. Governo Bolsonaro: uma na Previdência⁴².

Essas mudanças radicais vão impactar profundamente o mundo do trabalho, tanto privado, quanto público.

Na esfera privada, a reestruturação produtiva modifica a estrutura e a forma de operar das empresas, as formas de produção, a organização do trabalho, a atuação da organização sindical, tanto de trabalhadores, quanto de empregadores e, ainda, impõe uma nova redistribuição geográfica da divisão nacional do trabalho, na qual uns estados passam a ser fornecedores de matéria-prima mineral e agropecuários, outros passam a fornecedores intermediários da cadeia produtiva das grandes indústrias e alguns, na ponta do sistema, para a ser os credores e os distribuidores do sistema⁴³. Notadamente que o Sudeste, em particular, São Paulo, vai operar na ponta do sistema, com participação predominante nos demais.

Na esfera pública, a privatização das estatais e a abertura das estatais à participação do capital, de um lado, e a Reforma do Estado, extinguindo cargos e terceirizando funções, de outro, compõem um conjunto de medidas, que transformam completamente a estrutura e a função do Estado, em seus três níveis: o federal, o estadual e o municipal. As consequências a curto e a médio prazos são: redução do emprego e da qualidade deste na esfera pública, redução drástica de salários e, por isso, redução da atração por empregos da estrutura média para a superior,

⁴² São contados Emendas Constitucionais, Leis e Decretos; Portarias e Resoluções, por serem regulamentações, não foram contadas. O Quadro completo está na seção analítica.

⁴³ A Zona Franca de Manaus não fica fora desse contexto, de modo que, em meados dos anos 1990, passa por ajustes estruturais tão impactantes, que demarcam um fim de uma fase e o início de outra (Souza e Oliveira Junior, 2020; Mourão, 2006).

participação cada vez maior das Organizações “sem fins lucrativos” na prestação de serviços públicos.

Acontece que o Brasil é uma país muito grande, com enormes distâncias econômicas e sociais (diferentes níveis de desenvolvimento e de capitalismo entre as regiões), decorrência de um modelo de desenvolvimento, que concentrou e continua concentrando os fatores alavancadores da economia nas regiões politicamente dominantes⁴⁴.

Num país assim, tão desigual econômica e politicamente, que fazem as políticas educacionais para responder as demandas sociais por trabalho? É uma pergunta, cuja resposta está no centro do próprio problema da tese.

5.4 O problema da tese sob a perspectiva da relação trabalho/educação

Pensa-se que, agora, já se pode enfim formular, no contexto que se pretende, o problema da tese.

Desde o nascimento da economia política, com Adam Smith, viu-se que o trabalho é um dos eixos fundamentais entre o lado econômico e o lado político, portanto, entre as necessidades do mundo produtivo e as funções do Estado. Pelo prisma teórico adotado aqui, as funções deste não podem ser entendidas sem as necessidades daquele.

A economia liberal opera o valor do trabalho de acordo com a fase do desenvolvimento do capitalismo: na fase clássica, o valor do trabalho se encontra no centro dos fatores de Produção; nas fases neoclássicas assume diferentes naturezas, mas em comum, o fato de que é um fator decorrente da Demanda.

Para os liberais neoclássicos ortodoxos (Menger, Jevons) é totalmente dependente da demanda (consumo) e não da produção; para os neoclássicos liberais não ortodoxos, entre os quais Marshall, o valor do trabalho decorre tanto dos fatores de produção, quanto de consumo, mas este último tem peso maior. Esta é a mesma posição defendida por neoclássicos liberais intervencionistas, como Keynes, mas com o valor do trabalho sob a proteção do Estado. Por fim, os economistas neoclássicos neoliberais, não só são contra a proteção do valor trabalho pelo Estado, mas também retornam à defesa neoclássica ortodoxa do valor trabalho.

⁴⁴ Dados sistematizados por Maciel (2013) demonstram a relação direta entre o PIB e o coeficiente populacional das regiões Sul e Sudeste. Como a representação política, no Congresso Nacional, tem por base esse coeficiente, o número de representantes dessas regiões é infinitamente maior que os das outras regiões. Tal desigualdade determina o direcionamento das políticas de desenvolvimento, segundo os interesses das regiões Sudeste/Sul.

Marx, aqui, está colocado como clássico exatamente por se basear na concepção de valor-trabalho de Ricardo. Este, como sabe todo estudante de economia política, dá origem tanto aos fundamentos liberais, quanto socialistas, via Marx. Para este, o valor-trabalho é relativizado pela adoção de novas tecnologias, que diminuem o valor do tempo e da quantidade de trabalho⁴⁵, valor-trabalho que será ainda mais relativizado, quando se considera o valor médio da destreza e da intensidade do trabalho⁴⁶. Mesmo assim a medida de valor ainda se encontra no âmbito da produção.

Uma das argumentações de Marx (2013, p. 740-746) acerca do valor-trabalho ratifica exatamente esse fundamento, ainda que não desconheça a importância da demanda, mas não ao ponto de colocar os fatores da demanda como determinantes do valor-trabalho. Diz ele (Marx, 2013, p. 744): “Sabemos que o valor diário da força de trabalho é calculado sobre a base de certa duração da vida do trabalhador, a qual corresponde a certa duração da jornada de trabalho”, portanto, o cálculo está baseado no âmbito da produção. Por isso, é sob essa perspectiva que se interessa: “Quando oferta e demanda coincidem, o preço do trabalho é determinado independentemente da relação entre procura e oferta, quer dizer, é seu preço natural, que, desse modo, tornou-se o objeto que realmente se deveria analisar” (Marx, 2013, p. 742).

E para fechar seu raciocínio, Marx assinala (2013, p. 744-745):

Dado que o valor do trabalho é apenas uma expressão irracional para o valor da força de trabalho, conclui-se, evidentemente, que o valor do trabalho tem de ser sempre menor que seu produto de valor, pois o capitalista sempre faz a força de trabalho funcionar por mais tempo do que o necessário para a reprodução do valor desta última.

Com base nisso, enfatiza-se aqui que, por mais que Marx não desconhecasse a importância da demanda, nunca cogitou levar em conta os fatores dela no cálculo do valor-trabalho. Todavia, como se espera ter exposto, a economia clássica, às

⁴⁵ Não esquecer de Marx, nos Grundrisse: “[...] à medida que a grande indústria se desenvolve, a criação da riqueza efetiva passa a depender menos do tempo de trabalho e do *quantum* de trabalho empregado que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, poder que – sua poderosa efetividade –, por sua vez, não tem nenhuma relação com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, mas que depende, ao contrário, do nível geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação dessa ciência à produção”, por citação de Giannotti, ainda na seção 2, desta tese.

⁴⁶ Tempo social médio é que “[...] é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho”, conforme já citado na seção 2, desta tese.

vésperas dos anos 1870, está com os dias contados e o capitalismo prestes a substituí-la definitivamente, pelo menos, o lado liberal.

O caminho analítico que se tentará seguir aqui, filia-se às concepções de Marx, tal como estão postas na subseção “7.1”, e de outros autores marxistas que buscam atualizar a teoria do valor-trabalho, mediante as transformações da sociedade capitalista.

Estes autores marxistas, até onde se pôde alcançar nos estudos, se dividem em três grupos: aqueles (a maioria) que continuam adotando a concepção clássica de valor-trabalho (coisa que o próprio Marx, partindo dela, fez questão de se diferenciar); a outra parte se divide entre aqueles, que defendem a concepção de valor-trabalho conjugada (produção e demanda, determinada pela primeira), sob a proteção do Estado⁴⁷, algo muito próximo às concepções de Marshall e Keynes (produção e demanda, determinada pela primeira), e aqueles, que são contra toda forma de valor-trabalho capitalista.

Mas a questão é: diante das transformações produtivas, grande parte das quais por determinações tecnológicas, é possível operar com uma definição do conceito valor-trabalho apenas com base nos fatores de produção? De acordo com a gênese do valor-trabalho realizada até aqui, já, agora, a resposta é: não.

Se assim for, a partir da distinção desses três grupos, descartam-se o primeiro, por entendê-lo anacrônico, e o terceiro, por entendê-lo utópico⁴⁸.

Assim, tendo a concepção marxiana na base, pretende-se operar com as contribuições de Marshall, no que diz respeito ao fato de que o valor-trabalho depende de fatores, tanto de produção, quanto de demanda, mas, ao contrário dele, com determinação nos fatores de produção. Pretende-se operar com as contribuições de Keynes, no que diz respeito ao fato de que o valor-trabalho precisa da intervenção do Estado para não deixar o mercado ditar as regras livremente, mas, ao contrário dele, com a perspectiva de que as classes trabalhadoras subalternas possam encontrar suas formas de organização e de intervenção políticas, por meio das quais possam

⁴⁷ Uma concepção econômica marxista atualizada, segundo se julga aqui, deve levar em conta a conjugação entre produção e consumo, desde que essa conjugação seja determinada pelos fatores de produção, do contrário, se cai na economia neoclássica. O aspecto da proteção do Estado divide esse grupo em socialdemocratas e socialistas. Como se sabe, para estes últimos o povo deve “educar” o Estado e não o inverso.

⁴⁸ A crítica a toda forma de valor-trabalho capitalista é uma postura compreensível, mas inteiramente inoperante, porque tem como pressuposto a existência de uma sociedade socialista.

“educar” o Estado e, em assim o fazendo, superando concepções socialdemocratas vigentes.

Esse é o contexto no qual surgiu a problemática desta tese: que resposta as políticas de educação de tempo integral do Amazonas têm dado ao mundo do trabalho da Zona Franca de Manaus e o que se poderá esperar delas no sentido de compatibilizar formação integral e formação para o mundo do trabalho?

Ora, para se entender o mundo do trabalho e as metamorfoses deste, caberia, antes de tudo, historicizar sua gênese, o que se fez até aqui.

Agora no próximo capítulo, far-se-á um retrato da Zona Franca de Manaus, dando ênfase à fase que começa em meados dos anos 1990, bem como as políticas educacionais voltadas para responder as demandas dessa fase.

6 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ZONA FRANCA DE MANAUS

As quatro seções (2, 3, 4, 5) sobre as concepções e o conceito trabalho definidos pelas teorias econômicas servirão de paradigmas, por meio dos quais se pode descobrir as concepções existentes hoje, tanto no processo produtivo real, quanto nas análises, críticas ou não, que se fazem sobre o mundo do trabalho e, no caso específico desta investigação, sobre a relação trabalho/educação na Zona Franca de Manaus.

Essa relação, exposta a partir daqui, fará a ponte entre as quatro seções anteriores e a seção seguinte, que terá a incumbência de analisar os resultados encontrados.

Nesse sentido, na primeira subseção caracterizará o mundo do trabalho na Zona Franca de Manaus, por meio de suas várias fases históricas, na tentativa de associá-las aos diferentes momentos das políticas econômicas brasileiras. Na segunda subseção, expor-se-á como a formação para o mundo do trabalho vem sendo tratada pelas políticas educacionais, nas várias formas assumidas pelo nível responsável por isso: Colegial, 2º Grau e Ensino Médio, porém, de modo a distinguir as modalidades e sub-modalidades deste último. Na terceira subseção. Tenta-se mostrar as formas assumidas pelo Ensino Médio Regular de Tempo Integral em Manaus, por meio da legislação existente. Finalmente, na quarta subseção, expor-se-á os resultados da coleta das matrizes curriculares do Ensino Médio Regular de Tempo Integral e os resultados das demandas sociais no mundo do trabalho, de acordo com os dados coletados no Sistema Nacional de Emprego com sede em Manaus – SINE-AM.

6.1 O mundo do trabalho na Zona Franca de Manaus

Como se viu na seção anterior, o desenvolvimento industrial brasileiro se dá a passos muitos lentos, via substituição de importação e indústria de base, até fins dos anos 1950, o que colocava o Brasil, em relação aos países centrais da Europa e aos EUA, num estágio de desenvolvimento industrial muito atrasado. Se isso pode ser constatado por dados, o que dizer da Amazônia em relação ao Brasil? A Amazônia não somente ficou sobrevivendo do extrativismo, mas também, pior do que isso, retrocedeu ao mais primário extrativismo, de tal modo que a maior parte dos analistas das 4 décadas, dos anos 1920 e aos anos 1950, caracteriza esse período como depressão econômica.

Ora, a depressão econômica⁴⁹ se caracteriza por um estado agravado de recessão, portanto, por um longo período de desemprego em massa, falência de empresas, baixo nível de produção e investimento.

Desse modo, se o Brasil, que se industrializava lentamente, mas se industrializava, estava atrasado em relação aos países centrais do capitalismo, a Amazônia se encontrava mais atrasada ainda, pois, por quaisquer dados que se queira analisar, passava não só por um longo processo recessivo, mas também por um isolamento político, com repercussão em todas as áreas sociais.

Para expor, portanto, o que representa o mundo do trabalho da Zona Franca de Manaus hoje e, mais que isso, o que a própria ZF representa para Manaus e para a Amazônia Ocidental, não se pode deixar de tratar ainda que superficialmente do período que antecede à sua institucionalização, em 1967.

De acordo com dados de 1939, a estrutura produtiva da região Norte se encontra, segundo Cano (2013, p. 86) assim distribuída: agricultura: 35,5%; indústria de transformação: 16,6%; Serviços: 47,9%, o que corresponde a 2,6% do PIB nacional.

Do ponto de vista social, recorre-se a Wagley (1988, p. 27-29) para se ter uma ideia da realidade Amazônia:

As condições atuais (1941) do Vale Amazônico qualificam-no, sem sombra de dúvida, como uma área subdesenvolvida. Aproximadamente 60 por cento das pessoas que habitam a Amazônia brasileira são analfabetas [...] Em Manaus, capital do Estado do Amazonas, situada no coração do Vale, o índice de mortalidade infantil era, naquele mesmo ano, 303 em 1.000 [...] Segundo as autoridades sanitárias, entretanto, esses dados são inferiores aos índices reais [...] A impressão geral dos pesquisadores é de que o estado de deficiência alimentar, talvez mesmo de semi-inanição, predomina em todo o Vale [...]. A vida econômica do Vale é francamente 'primitiva e estagnada' [...] O transporte é efetuado por vagarosas embarcações fluviais que em sua maioria são movidas a carvão [...]. Existem apenas uns 2.500 quilômetros de rodovias e cerca de 385 quilômetros de estradas de ferro [...]. A indústria é primitiva e quase inexistente. O comércio da região consiste basicamente em produtores florestais como borracha bruta, óleos vegetais, couros e madeiras tropicais. As instalações de utilidade pública, como esgoto, luz elétrica e água são insignificantes [...]. Diante dessas condições é fácil de se compreender porque não cresceu a população da região amazônica do Brasil no período de 1920 a 1940, quando no país todo seus habitantes aumentaram 36 por cento [...]. A população brasileira só é estática na região árida do Nordeste do Brasil, onde os padrões de vida são quase tão baixos quanto os da Amazônia.

⁴⁹ A tese da depressão é defendida por Petey (1972), Souza (1977), Becker (2013).

Os fragmentos acima são elucidativos quanto ao grau de miséria e abandono a que chegou a região, e mais particularmente uma cidade, Manaus, onde 30 anos antes, usufruía-se das últimas conquistas do mundo moderno⁵⁰, que possuía um comércio vinculado ao mercado mundial e uma indústria manufatureira vinculada a um tipo de extrativismo de forte demanda externa.

Corroborando com essa percepção das condições sociais, Capelato e Cardoso (2018, p. 3), ao tratar do assunto, avisam que a intenção do trabalho deles é “[...] desvendar a Manaus estagnada (1920-1967), afinal, entre o apogeu da borracha e a implantação da Zona Franca, Manaus registrou um hiato temporal junto ao processo de desenvolvimento do Brasil”.

Mahar (1978, p. 9) fundamenta sua explicação para a estagnação do período na estratégia dos planejadores do desenvolvimento:

Assim, o planejamento para a Amazônia no período 1912/45 foi quase exclusivamente dedicado a esforços para recuperar a economia regional da borracha. Por seguirem esse conceito limitado de desenvolvimento, julgaram os planejadores equivocadamente que poderiam reviver a prosperidade do surto da borracha de 1870/1912. Em vez disso, perpetuaram uma mentalidade baseada na extração de produtos florestais que praticamente determinou a estagnação econômica da região por um longo prazo.

A crise afeta profundamente a cidade de Manaus, e não somente em termos de degradação da infraestrutura urbana, mas acima de tudo em sua estrutura social. Bentes (2008, p. 52-53), após farta documentação primária, conclui:

O aprofundamento da crise econômica provocou a saída da população mais rica da cidade de Manaus, transformou o centro da cidade num espaço semelhante ao de um filme de terror, com grande parte dos casarões abandonados. Já na periferia da cidade ocorria justamente o contrário, ela crescia cada vez mais, muito embora, a população mais pobre tivesse que se juntar para morar no mesmo lugar e, assim, dividir as despesas. [...] A crise econômica provocou esse movimento contrário, enquanto a elite debandava do centro da cidade, as classes menos favorecidas eram atraídas para Manaus à busca de melhores condições de vida, uma vez que os seringais não ofereciam mais condições de sobrevivência. A situação ficou tão grave que o governo federal chegou a conceder transporte gratuito para os seringueiros voltarem para seus lugares de origem.

Ferreira e Bastos (2016, p. 5) mostram que a crise, na verdade recessão econômica, não só concorda com a análise econômica de Cano, mas acrescenta que

⁵⁰ Loureiro chega a afirmar: “[...] pela sua população e grande comércio fora a cidade mais rica do mundo” (Bentes, 2008, p. 52).

mesmo os tais “Acordos de Washington” nada mais fizeram que sustentar uma política artificial de preços, pelo que ressalta:

A política de sustentação do extrativismo não se mostrou mais eficaz. O longo período de estagnação da economia amazônica (1912-1942) e, posteriormente, a Batalha da Borracha (1942-1945), modificaram a forma de pensar a região. A criação de instituições como o Banco de Crédito da Borracha (BCB), o Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (Inpa), o Instituto Agrônomo do Norte, concomitantemente com os órgãos envolvidos na “Batalha da Borracha” como Sesp, Semta, Caeta, Sava – Serviço de Abastecimento do Vale Amazônico, além da criação em 1943 dos territórios federais do Guaporé (atual estado de Rondônia), Rio Branco (atual estado de Roraima) e Amapá (atual estado do mesmo nome), modificam o mapa geoeconômico-político da Amazônia, conduzindo as classes dirigentes a uma nova postura.

Portanto, a Zona Franca de Manaus é produto dos sucessivos insucessos das políticas de recuperação econômica da região e da sua incapacidade de reverter o quadro recessivo em que houvera submergido.

O Plano de Defesa da Borracha, criado pelo Decreto Federal n. 2.453/1912 e n. 9.521/1912, teve sua superintendência fechada em 1914; quase 30 anos depois, o Banco de Crédito da Borracha – BCB, criado pelo Decreto-Lei n. 4.451/1942, daria lugar ao Banco da Amazônia S/A, em 1966; por fim, Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia – SPVEA, criada em 1953, é substituída pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, em 1966, e a Zona Franca de Manaus, como “área fechada”, criada em 1957, cede o lugar a Zona Franca de Manaus, como “Porto Livre”, criada em 1967 (D’Almeida, 1982).

Os movimentos da década dos anos 1950 remontam à Constituição de 1946, que em seu Art. 199, preconizava: “Na execução do plano de valorização econômica da Amazônia, a União aplicará durante, pelo menos, vinte anos consecutivos, quantia não inferior a 3% de sua renda tributária” (Brasil, 1946). Desse dispositivo resultou, em 1953, a Lei nº 1.806, de 06/01, o Plano de Valorização Econômica da Amazônia e sua Superintendência. Veja-se que, a partir desse momento, não se trata mais de recuperar a economia da borracha, definitivamente sepultada, enquanto base econômica da região, mas de viabilizar o próprio desenvolvimento da região como um todo.

No entanto, as medidas mais abrangentes e estruturais, advindas com os planos da SPVEA e, logo em seguida, com os da Zona Franca de Manaus, versão 1957, continuavam não correspondendo aos fins para os quais essas instituições

foram criadas. Somente com o Golpe Militar de 64, por meio de medidas de força, a serviço do grande capital, o desenvolvimento da Amazônia vai ser reestruturado sob novas bases técnicas e geopolíticas.

Essa expansão capitalista, de acordo com Martins (1982, p. 81-82):

[...] não é uma expansão de estilo clássico, porque: em primeiro lugar, ela se dá sob uma aliança entre o grande capital monopolista associado ao capital colonialista interno e o Estado autoritário. Em segundo lugar, essa aliança, que converte a burguesia em proprietária da terra, concentrando a propriedade fundiária em suas mãos e introduzindo a grande empresa no campo, a um só tempo, fragmenta o poder regional das oligarquias, submete pequeno e médios produtores, altera as relações de trabalho e de poder e, não satisfeita, converte imensas massas camponesas e indígenas em *populações supérfluas* para, em seguida, transformá-las em massas de intrusos, invasores, violadores da lei; por isso, e em terceiro lugar, tais populações não se transformam, pelo menos a maior parte delas, em proletários, não só porquanto o processo seja violento e rápido, mas também porque os instrumentos tecnológicos, introduzidos na região, representa um salto qualitativo muito grande à tecnologia conhecida pelo modelo extrativista-exportador; por fim, é essa política de expropriação e marginalização sociais no campo (ao contrário do que sustenta a "doutrina de ocupação dos espaços vazios", que fundamenta a retórica oficial), a causa do esvaziamento do interior rural da Amazônia.

Por esta perspectiva se vê, que a expansão capitalista na Amazônia se dá em dimensões muito particulares, cujo resultado, de imediato, foi sentido por Manaus: em meados dos anos 1960, Manaus é uma cidade com não mais de duzentos mil habitantes, se transforma, em três décadas, numa metrópole caótica, sem infraestrutura urbana, saneamento básico e estrutura viária.

Num caderno de discussão do Partido dos Trabalhadores – seção Amazonas (1982, p. 21), assim o define:

O que mais impressiona no caso da Zona Franca de Manaus foi a maneira pela qual a Ditadura colocou uma cidade inteira, dispondo de sua população sem qualquer consulta, a serviço dos interesses do capitalismo monopolista internacional, colando aos limites do município de Manaus um enclave industrial e comercial periférico altamente dependente do exterior, entregando os trabalhadores amazonenses aos apetites dos capitalistas nacionais e estrangeiros, transformando pela violência institucional a capital amazonense em corredor privilegiado por onde o imperialismo teve a chance de, ao mesmo tempo que se aproveitava da força-de-trabalho abundante, barata e sem organização dos amazonenses, invadir o mercado interno nacional nos ramos eletroeletrônicos e de outros bens de consumo imediato e de luxo [...].

A enfática citação do Partido dos Trabalhadores é verdadeira, porquanto expressa o que se observava no início dos anos 1980. Mas só pode ser plenamente

entendida, se levados em consideração os 50 anos de recessão econômica, de empobrecimento da Amazônia, especialmente, de Manaus, e do caos social em que submergiu e da dependência política de suas elites, além, do próprio regime político instalado no Brasil, a partir de 1964.

A Zona Franca foi o congo que veio dar sobrevida à cidade de Manaus e ao Amazonas.

O problema é que o Amazonas se encontrava sob relações sociais de produção muito rudimentares (ou como denominam os economistas sob relações desmonetizadas) em todo o interior do estado e, sob provincianas relações comerciais, na capital.

O Brasil do Sudeste, ainda que estivesse atrasado em relação ao capitalismo dos países centrais, como se disse no início deste capítulo, já vinha tentando acompanhá-los desde os anos 1940. Portanto, não dá para comparar, e foi nesse sentido que se perguntou: o que dizer da Amazônia em relação ao Brasil? Dir-se-ia agora, após as condições descritas acima, o que dizer, então, de Manaus?

O salto para superar o tamanho atraso, em termos econômicos, políticos, sociais e, entre estes, os educacionais, deveria ser – como foi de fato – imenso: do extrativismo para o capitalismo periférico, a Zona Franca de Manaus vai passar, de sua criação aos dias de hoje, por pelo menos quatro fases⁵¹: entreposto comercial, substituição de importação (montagem), modernização (preparação para competição tecnológica global), competição global.

A Zona Franca de Manaus, em sua segunda versão, foi criada pelo Decreto-Lei n. 288, de 28 de fevereiro de 1967, como:

[...] uma área de livre comércio de importação e exportação e de incentivos fiscais e especiais, estabelecida com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitam seu desenvolvimento, em faces dos fatores locais e da grande distância a que se encontram os centros consumidores de seus produtos.⁵²

Desse modo, a Zona Franca de Manaus nascia com a finalidade de desenvolver os três setores da economia (agropecuária, indústria e comércio), em tese, para explorar os recursos locais e, de alguma forma (mais tarde se saberia que seria por meio das rodovias), diminuir as distâncias dos grandes centros

⁵¹ Alguns autores, Rey (2019) e Souza e Oliveira Júnior (2020), por exemplo, trabalham com cinco fases.

⁵² Conforme Art. 1º, do Decreto-Lei n. 288, de 28 de fevereiro de 1967 (Brasil, 1967).

consumidores. Atente-se para o fato dos incentivos fiscais, pois essa medida é um dos princípios do Estado Intervencionista, preconizado por Keynes, que servirá de base para a análise de duas fases por que passou a Zona Franca de Manaus.

Por outro lado, os objetivos implícitos do Decreto-Lei ficam mais claros, quando se analisa os objetivos da SUFRAMA, por meio dos quais se constata que, principalmente, os objetivos sociais (exceto o aumento da absorção e dos gastos com a mão-de-obra regional), os culturais e os referentes a interiorização não estavam sendo atendidos, pelo menos até o final da primeira década de existência (Suframa, 1979, 6-7).

De acordo com o plano de ação, a SUFRAMA também objetivaria a solucionar os problemas de abastecimentos; evitar o deslocamento de mão-de-obra produtiva do meio rural, na direção do setor urbano-industrial; apoiar a produção de matérias-primas regionais para a indústria regional; e implantar o processo industrial na periferia próxima ao núcleo central e nos flancos da Amazônia Ocidental (D'Almeida, 1982, p.70).

Todos esses objetivos que se selecionou visam, com maior ou menor grau, o desenvolvimento do interior da região e nenhum deles foi viabilizado, o que explica a explosão demográfica e a avalanche de problemas sociais verificados em Manaus, no centro da qual a educação da juventude manauara de baixa renda, principalmente no sentido de prepará-la para a nova realidade do trabalho capitalista, que chegava à cidade⁵³.

Da criação aos dias de hoje, a Zona Franca de Manaus tem passado por fases distintas. Os autores, aqui, trabalhados (Mourão, 2006; Mendonça, 2015; Holland, 2019; Rey, 2019; Souza e Oliveira Júnior, 2020) concordam quanto aos períodos das três primeiras fases, com diferença de ano, num ou noutro período, insignificante para a determinação dos mesmos.

A primeira fase, que vai de 1967 a 1975/6, de acordo com os autores citados, a ZFM se caracteriza pela predominância da atividade comercial (liberdade de importação com algumas exceções), associada ao turismo comercial (comercialização de produtos, cuja exclusividade nacional era da ZFM) e pela introdução da indústria de montagem. Poder-se-ia dizer que é a fase de Entrepósito Comercial⁵⁴.

⁵³ Três décadas depois, Mourão (2006, p. 160-161), bem a propósito, mostra que a educação do trabalhador, tanto técnica, quanto política, é será realizada pela própria fábrica.

⁵⁴ Na forma conjugada entre zona franca e porto livre (D'Almeida, 1982, p. 49).

A segunda, que vai de 1975 a 1991, a ZFM, forçada pelos Decretos n. 1.435/75 e n. 1.455/76, que impõem limites mínimos de nacionalização para os produtos industrializados, se caracteriza pelo que pode se chamar de substituição de importações, tal qual houvera ocorrido no Brasil, a partir da Primeira Guerra Mundial (Brasil, 1975 e 1976). Neste caso, visava explorar as potencialidades do mercado nacional e diminuir o ritmo das importações para contribuir com o equilíbrio da balança comercial brasileira, ao mesmo tempo que se intensificava a implantação das indústrias de montagem e se estendia os incentivos fiscais para determinadas áreas da Amazônia Ocidental. Os autores exaltam essa fase como o primeiro grande momento da ZFM, no qual, em 1990, se registra a geração de 80 mil empregos diretos e faturamento de US\$ 8,4 bilhões.

Na terceira, iniciada em 1991, caracteriza-se por um período de crise em função da política industrial e de comércio exterior do governo federal (Mourão. 2006)⁵⁵.

De acordo, ainda, com os cinco autores, a terceira fase começa em 1991 (exceto Rey⁵⁶): Mourão (2006) e Mendonça (2015) não determinam o fim da fase; Holland (2019), Rey (2019) e Souza e Oliveira Júnior (2020), concordam que o final da terceira fase seja 1996. Essa fase se caracteriza pela perda de exclusividade das importações, pelo comércio, como vantagem comparativa, já que a Lei 8.387, de 30 de dezembro de 1991, determinou o redutor de 88% do imposto de importação para a ZFM, mas, trouxe de positivo, a aplicação de 5% do faturamento bruto em bens e serviços de informática, e em pesquisa e desenvolvimento na Amazônia. Além disso estabeleceu a adoção do Processo Produtivo Básico – PPB, em substituição ao Índice Mínimo de Nacionalização (Brasil, 1991).

Esse processo de modernização do parque industrial, com ênfase na automação, qualidade e produtividade (ISOs) possibilita que a ZFM alcance, em 1996, o faturamento recorde na década.

Rey (2019) e Souza e Oliveira Júnior (2020) concordam que outra fase começa em 1996 e termina em 2002, a partir de quando se iniciaria a fase atual. A fase 1996-2002 se caracterizaria, fundamentalmente, pela execução de uma política baseada na prioridade de exportação dos bens e, para isso, prioridade para incentivos à inovação

⁵⁵ Mendonça (2015) e Holland (2019) apontam essas mesmas fases, mas discordam quanto ao período.

⁵⁶ Rey é a única que crava o início dessa fase em 1990, baseada num documento analítico da própria SUFRAMA.

tecnológica e, a última fase, a atual, que começaria em 2003, se caracteriza pela prioridade à internacionalização e à competição global. Portanto, cinco fases.

Analisando, porém, os dados apresentados pelos autores, associando às políticas federais dos períodos e aos resultados de faturamento, tanto total, quanto de exportação, preferiu-se juntar dois períodos (1991-1996 e 1996-2002) em um (1991-2006), por duas razões: a primeira, porque as transformações ocorridas nesse momento, que podem ser sintetizadas como modernização do parque industrial e, no todo, uma preparação do modelo para a competição tecnológica global e que termina com a edição do Decreto n. 6.008, de 29 de dezembro de 2006, que regulamenta a Lei de Informática (Brasil, 2006); e, a segunda, de ordem educacional, porque no final dos anos 1990, as políticas educacionais, para o Ensino Médio, começam a dar mais atenção ao mundo do trabalho⁵⁷.

A quarta fase, portanto, se iniciaria em 2007, e tem se caracterizado pela ampliação da inserção internacional, sobretudo por meio de missões comerciais, acordos de comércio exterior e realização de eventos promocionais; pelo aumento das exportações e maior equilíbrio da balança comercial; pelo fomento ao adensamento tecnológico do parque industrial, por meio de investimentos em institutos de pesquisa regionais, oportunistizados pelos recursos destinados à P&D, por impulso do Decreto nº 6.008, de 29 de dezembro de 2006, que regulamenta a Lei de Informática, nº 8.387, de 30 de dezembro de 1991. Daí porque se considera que a fase anterior tenha sido uma preparação para competição tecnológica global, que é o objetivo da fase atual.

Com os atropelos dos interesses que municiam a política nacional, particularmente do Sudeste⁵⁸, após 56 anos de existência, o Polo Industrial de Manaus – PIM, no âmbito da Zona Franca de Manaus, continua cumprindo, pelo menos em parte, os fins para os quais foi criado.

A Zona Franca de Manaus, aliás, no ano de 2022, gerou faturamento de R\$ 161,50 Bilhões, segundo a SUFRAMA (2023), representando um aumento de 7,97% em comparação ao período de janeiro a novembro de 2021.

”

⁵⁷ O período entre 1997 e 2004, entre a vigência do Decreto 2.208/1997 e sua revogação pelo Decreto 5.154/2002, ambos sobre Educação Profissional, será analisado na próxima subseção.

⁵⁸ Vide as lutas pela renovação da vigência do Decreto-Lei 288, de 1967, que terminaria em 1997: o Decreto n. 92.560/1986 (Brasil, 1986), a estendeu a vigência por 10 anos, portanto, até 2007. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a vigência até 2013. A Emenda Constitucional n. 42, de 19 de dezembro de 2003, a prorrogou por 10 anos, até 2023; e, finalmente, a Emenda Constitucional n. 83, de 5 de agosto de 2014, a prorrogou por 50 anos, até 2073 (Brasil, 1988).

Quadro 2 – Fases da Zona Franca de Manaus, segundo as características de cada período histórico

FASE	PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
1ª	1967-1975/6	Predominância da atividade comercial (liberdade de importação com algumas exceções) e turística; Introdução da indústria de montagem.
2ª	1975/6-1990	Índices mínimos de nacionalização para produtos industrializados (Decretos-Leis Nº 1435/75 e 1455/76); Limites máximos globais anuais de importação; Desenvolvimento da indústria de montagem em Manaus; O comércio permanece como prioridade e os incentivos são estendidos para a Amazônia Ocidental; Em 1990, a ZFM registrou um dos seus melhores desempenhos, com a geração de 80 mil empregos diretos e faturamento de US\$ 8,4 bilhões;
3ª	1991-2006	O comércio perde a exclusividade das importações como vantagem comparativa; A Lei 8.387 de 30 de dezembro de 1991 determina o redutor de 88% do imposto de importação para a ZFM; Lei 8.387/91 obriga a aplicação anual de, no mínimo 5% do faturamento bruto, de bens e serviços de informática, em pesquisa e desenvolvimento na Amazônia; Adoção do Processo Produtivo Básico – PPB (Lei 8.387 de 1991), em substituição ao Índice Mínimo de Nacionalização; Processo de modernização do parque industrial, com ênfase na automação, qualidade e produtividade (ISOs) que, em 1996, alcançou faturamento recorde na década. Incentivo à competitividade tecnológica com a criação do Centro de Biotecnologia da Amazônia (2002) e do CT-PIM (2003); Prioridade para a política de exportação, cujo faturamento saiu de US\$ 140 milhões, em 1996, para US\$ 2 bilhões, em 2005.
4ª	2007- ?	Ampliação da inserção internacional, sobretudo por meio de missões comerciais, acordos de comércio exterior e realização de eventos promocionais; Aumento das exportações e maior equilíbrio da balança comercial; Fomento ao adensamento tecnológico do parque industrial, por meio de investimentos em institutos de pesquisa regionais, oportunistados pelos recursos destinados à Pesquisa e Desenvolvimento (Decreto nº 6.008, de 29 de dezembro de 2006, que regulamenta a Lei de Informática, nº 8.387, de 30 de dezembro de 1991).

Fonte: Adaptação da autora com base em Mourão (2006); Mendonça (2015); Holland (2019); Rey (2019); Souza e Oliveira Júnior (2020).

As mudanças pelas quais a ZFM passou, todavia, não podem ser dissociadas das transformações do capitalismo global, em geral, e do nacional, em particular, na forma como se tentou caracterizar aqui, nas subseções “5.2” e “5.3

Desse modo, para se chegar ao sistema educacional público de Manaus, cujas as políticas se encontram no âmbito das nacionais, far-se-á uma relação possível entre os períodos históricos das fases da ZFM, o paradigma tecnicoeconômico (mundo do trabalho) predominante e a natureza do Estado vigente (origem das políticas educacionais).

A interpretação das características das fases resultou numa periodização, das fases 3ª e 4ª, diferente da que estabeleceram alguns dos autores citados. Como se viu na explicação do Quadro 2, a 3ª fase trabalhada aqui corresponde a duas fases daqueles supracitados autores. Esta fase corresponde ao momento histórico, no qual o Brasil introduzia, de fato, o neoliberalismo e que, por sua vez, determinará as mudanças fundamentais na estrutura produtiva do país, que ficarão conhecidas por reestruturação produtiva.

Quadro 3 – Fases e períodos da Zona Franca de Manaus (ZFM), paradigmas tecnicoeconômicos e natureza do Estado brasileiro correspondentes

Fases da ZFM	Período	Paradigma tecnicoeconômico	Natureza do Estado
1ª	1967-1975/6	Fordismo	Estado Intervencionista Autoritário
2ª	1975/6-1990	Fordismo	Transição Autoritário para democrático
3ª	1991-2006	Transição do Fordismo para o Pós-Fordismo	Neoliberal Democrático
4ª	2007-atual	Pós-fordismo digital	Neoliberal Democrático

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mourão (2006); Maciel (2009, 2022); Mendonça (2015); Holland (2019); Souza e Oliveira Júnior (2020).

O Estado Neoliberal nada mais é do que o retorno aos princípios da economia neoclássica, propostos por Menger e Jevons, na forma como foram aqui expostos, acrescidos das contribuições tecnológicas do mundo produtivo e das teorias modernas da ciência política de Hayek e Friedman, na forma como, também, aqui foram expostas.

Daí porque, no Quadro 3, se caracteriza essa fase como transição do fordismo para o pós-fordismo. Como se sabe, ainda que se chame aqui de transição, trata-se de uma mudança brusca que, por afetar toda a organização de uma empresa e não

só a linha de produção, levou a uma quebra geral das empresas que não conseguiram se adequar ao novo modelo.

De acordo com Maciel (2009), já em 1994, a Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica – FUCAPI, que é uma escola de formação técnica para o Distrito Industrial de Manaus, havia se reestruturado para atender as novas bases produtivas⁵⁹.

Como a FUCAPI e as raras escolas vinculadas ao mundo industrial não poderiam dar conta dessa reeducação, entende-se uma vez mais a constatação de Mourão (2006, p. 161): “ A fábrica é, portanto, um espaço educativo no qual se verifica um processo pedagógico que objetiva a educação técnica e política do trabalhador, de forma implícita ou explícita”.

Se o sistema educacional público não foi capaz de entender (ou não quis?) as profundas mudanças do mundo do trabalho que estavam ocorrendo, teria condições de atender o que viria depois, com as mudanças determinadas pela substituição da produção analógica pela digital, integrada aos processos microeletrônicos de comunicação online e virtual?

Se o sistema público de ensino de Manaus estava (ainda está?) distante do mundo do trabalho, a ZFM se desenvolvia de mãos dadas com a emergência do novo paradigma tecnicoeconômico e, este, em conformidade com o novo tipo de Estado que, também, estava se constituindo no Brasil

Ora, a natureza desse Estado que estava se constituindo no Brasil era o Estado Neoliberal, cujas políticas educacionais irão moldar a nova forma de existência social brasileira, que abrange inúmeras políticas, todas baseadas no princípio político de que o novo cidadão depende daquilo que ele quiser (ou puder?) ser.

É por esse viés que talvez seja possível entender as políticas educacionais do período: o viés da desresponsabilização social do Estado.

6.2 A formação educacional para o mundo do trabalho no Ensino Médio Regular

O que aqui se chama de desresponsabilização social do Estado com a educação, começa por se ter uma lei nacional somente a partir de 1961, passando pelas alterações sistemáticas para livrar a incapacidade de cumprir com a letra da lei,

⁵⁹ É impressionante como há um alinhamento rápido entre as mudanças do mundo do trabalho, as políticas de desenvolvimento do nascente Estado Neoliberal e a mudança de rumo da formação técnica de uma escola visceralmente ligada ao mundo do trabalho. Enquanto isso, que faz a escola pública? Resposta na seção “7”.

até chegar à Lei 9.394, de 1996, e afirmar, em seu Art. 2º, que a “educação é dever da família e do Estado”, transferindo 50% de sua responsabilidade para quem precisa de escola pública (Brasil, 1996). Como essa desresponsabilização se tem dado?

Pois bem. A Lei 4.024/1961, após doze longos anos tramitando no Congresso Nacional, inicia o período das políticas nacionais para a educação, no Brasil.

Produto de uma longa luta político-ideológica entre liberais e católicos, esta lei, já em seu Art. 1º, sintetiza as aspirações, de um lado e de outro daquele momento: “A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]” (Brasil, 1961), princípios de liberdade, na forma como entendem os liberais democráticos⁶⁰ e os ideais de solidariedade humana, vinculados ao solidarismo cristão, a ideologia social da igreja católica.

Essa união, aparentemente, contraditória se consolida na alínea “d”, ainda do Art. 1º, quando determina que a educação nacional tem por fim: “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”, portanto, em conformidade com os fundamentos da educação liberal e o conceito iluminista de cidadania, consagrado pela revolução francesa⁶¹.

A aparente contradição, entre liberais e católicos, não escondia a aspiração de ambas as correntes de modernizar a educação brasileira, e colocá-la num lugar de acordo os ideais de sua revolução burguesa, iniciada havia trinta anos, mas que de fato não havia alcançado à educação, e isso se expressava pelo discurso dos representantes das classes trabalhadoras, dentro e fora do Congresso Nacional, ao enfatizarem a preocupação com a falta de acesso à educação dessas classes.

Esse cenário será mudado drasticamente pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Outorgada no auge do regime militar, como uma emenda à Lei n. 4.024, chega a ser quase uma nova lei, já que reduz a 4.024, praticamente, aos seus fundamentos, revogando tudo o mais que não estivesse de acordo com as novas necessidades da modernização industrial brasileira. Já em seu Art. 1º, a Lei n. 5.692/71 não deixa dúvida, quanto a esse objetivo (Brasil, 1971):

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

⁶⁰ Nesse momento da vida brasileira, comunistas, socialistas e outros grupos política e ideologicamente alinhados à esquerda apoiavam esse bloco (Saviani, 1982).

⁶¹ Conforme análise de Maciel, Mourão e Silva (2020).

A mudança de direção entre uma Lei e outra é nítida: sai a perspectiva psicologizante do “desenvolvimento integral da personalidade humana” entra o “desenvolvimento das potencialidades” individuais visando sua própria realização; sai o “a obra do bem comum” e entra a autorealização. Em síntese: sai a pedagogia tradicional e entra a pedagogia tecnicista com seus preceitos morais, que visam fortalecer a perspectiva liberal do individualismo. Esta perspectiva se consolida ainda mais ao se acrescentar “o preparo para o exercício consciente da cidadania”.

A perspectiva ética vinculada aos preceitos políticos do liberalismo não é novidade, porque está na base de todas as políticas educacionais, desde a Revolução Francesa, e nem poderia ser diferente. A novidade era a “qualificação para o trabalho”, por isso que já se disse que “enfim, a revolução burguesa chegara à educação com quarenta anos de atraso”. Desde então o trabalho passa a figurar em todas as leis nacionais da educação.

Observe-se que, lei 5.692, dos três fundamentos – potencialidades humanas, trabalho e cidadania – a “formação integral” se refere apenas ao trabalho: “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus” (§1º, do Art. 4º), para o que concorreriam a “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde” (Art. 7º) que, no conjunto, circunscreviam mais claramente a concepção de educação da lei.

A forma como a “preparação para o trabalho, como elemento de formação integral”, está concebida na lei interessante: no objetivo específico do 1º grau (Art. 17) não há nada que o indique; já no objetivo específico do 2º grau (Art. 21) é sintética, quando na alínea “a” do Art. 5º, quando esclarece: “terá o objetivo de sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”.

O tema da concepção de trabalho expressa na lei 5.692/1971 será objeto da tese de Warde (1983), haja vista as diferentes terminologias utilizadas “sondagem de aptidões”, “preparação para o trabalho”, “qualificação para o trabalho”, “habilitação profissional”, e de como tudo isso se harmonizaria com a formação geral ou integral.

De acordo com ela (1983, p. 18-19), esse tema é o objeto dos Pareceres 45/1972 e 76/1975. Para o relator do Parecer 45/1972, Pe. José de Vasconcellos, não há contradição entre a concepção humanista da formação integral e a tecnológica, da

formação para o trabalho, uma vez que, em se tratando de currículo, “formação geral e formação especial visam cuidar da cabeça e das mãos”.

Como se vê o problema da dualidade, terminalidade, empregabilidade, propedeuticidade, o Ensino Médio nasce, no Brasil, com a própria necessidade de se juntar, nesse nível de ensino, as duas finalidades⁶².

Os problemas da lei n. 5.692/1971 não eram tão somente conceituais, mas principalmente, infraestruturais e financeiros. Com o fim do Exame de Admissão e, portanto, com a porteira do acesso aberto, enfim, pelo Estado, escolas, às centenas, precisavam ser construídas; professores, contratados; equipamentos, comprados, livros didáticos, produzidos; alimentação escolar, preparada, e assim sucessivamente. No caso das escolas de Ensino Médio, o 2º Grau, escolas foram adaptadas e outras construídas, equipadas, professores readaptados, cursos de formação de professores foram criados. E todas essas questões não se fazem de um dia para o outro.

Dados os imensos desafios, tanto para amenizar o lado do governo, quanto dos críticos, parte do problema foi resolvido, reformulando a lei. Nessas condições, nasceu a Lei 7.044/1982, que sepultou a terminalidade do Ensino de 2º Grau, entre outras coisas, uniformizando as terminologias referentes ao que se esperava da formação para o trabalho, substituindo o termo qualificação por preparação, no Art. 1º (Brasil, 1982), e isto vigorará até a promulgação da Lei 9.394/1996⁶³.

Portanto, a concepção de educação das políticas educacionais, quer enquanto “[...] desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” (Lei 4.024/61), quer como “[...] formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho* e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei 5.692/71) ou como “[...] formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *preparação para o trabalho* e para o exercício consciente da cidadania” (Lei n. 7.044/82), por princípio, possibilitariam a

⁶² Não se pode esquecer que, até a entrada em vigor da Lei 5.692/1971, havia três modalidades de curso de Ensino Médio, cada uma das quais com suas finalidades específicas, que o cursista não podia mudar de uma para outra, sem recomeçar desde o primeiro ano, desse nível. Aproveitando a oportunidade, a observação da Banca de Qualificação sobre empregabilidade, será respondida na subseção “7,4”.

⁶³ A qualificação para o trabalho, sepultada pela Lei 7.044/1982, é ressuscitada pela Lei 11.741/2008 com a terminologia “qualificação profissional”, como formação inicial e continuada, e com a terminologia “educação profissional técnica de nível médio”, podendo ser integradas às modalidades existentes. Numa palavra: volta-se ao problema da dualidade do Ensino Médio. Vale salientar que “a qualificação profissional” será enfatizada pelo Decreto 8.268/2014.

universalização do ensino público, o que, em termos de Ensino Fundamental e nas condições degradantes da escola pública, veio a se alcançar no final dos anos 1990. Em termos de Ensino Médio, essa ainda hoje, mais de meio século depois da Lei 5.692/1971, é uma meta a ser alcançada pela escola pública⁶⁴.

Para explicar tamanho atraso, recorre-se a Saviani (1982), que corroborando com Fernandes (1986), para quem, sem entender a natureza da revolução burguesa brasileira, dificilmente se compreenderá, por isso, ao comparar as Leis 4.024/61 e 5.692/71, fundamenta sua explicação na natureza desta revolução: de acordo com ele, essa revolução, do ponto de vista econômico, consistiu num longo processo, mais precisamente em 33 anos, de substituição de importações para a montagem da indústria nacional e, do ponto de vista político, num processo, também, gradual, no qual as classes dominantes se revezaram, no poder, ora comandadas pelo mais anacrônico conservadorismo elitista da UDN, ora comandadas pelo populismo da aliança entre PSD e PTB, aliança essa que, mesmo também sendo conservadora e elitista, era apoiada pelos setores políticos progressistas, encabeçados por PCB, PSB e outros. Ainda de acordo com a mesma referência (Saviani, 1982, p. 154):

Em todo esse período o pano de fundo ideológico foi o liberalismo. Todos faziam profissão de fé liberal-democrática, assumindo o liberalismo os mais variados matizes. E o denominador comum da industrialização permitiu que os conflitos fossem absorvidos pelo jogo democrático. Quando, porém, ao ser transposto o limiar dos anos 60, esgotou-se o modelo de substituição de importações e a bandeira da industrialização perdeu sentido, as contradições vieram a tona, rompendo anteriores alianças e forçando redefinições. Então, a verdadeira, ou melhor, as verdadeiras faces do liberalismo ficaram expostas. A história brasileira pos-45 documenta bem a condição histórica do liberalismo como ideologia típica de classes dominantes; enquanto estas não estão ameaçadas, ele tem vigência. Quando, porém, paira sobre elas alguma ameaça mais séria, o liberalismo se esboroa. Retenhamos essa observação, pois ela será de capital importância para entendermos o problema da legislação escolar. Antes, porém, devemos esclarecer como se deu o esgotamento do modelo de substituição de importações e qual a contradição que daí emergiu.

A contradição que daí emergiu decorreu do fato de que, alcançada a meta da industrialização, pelo menos em se tratando da produção de manufaturas, a bandeira

⁶⁴ Maciel (2013), em “A Incansável Luta da Escola Pública contra o Diabo às Portas do Inferno”, com base nos fatores de exclusão das classes trabalhadoras e populares da escola pública, referindo-se a Lei 5.692/71, afirma que a revolução burguesa brasileira chega à escola pública com quarenta anos de atraso (contando da data do Manifesto dos Pioneiros). Ao analisar as políticas educacionais de 1971 a 2007, retifica sua afirmação anterior acentuando que não se trata de trinta, mas de setenta e cinco anos (Maciel; Silva, 2017).

desse tipo de industrialização deixa de ser o cimento que amalgamava diferentes interesses na industrialização: os da burguesia internacional (com penetração nas classes médias), representados fortemente pela UDN; os da burguesia nacional, grande parte dos latifundiários e grande parte das classes médias, pelo PSD; e os das classes trabalhadoras, parte das classes médias e pequeno-burguesia, pelo PTB, implodindo o pacto pelo nacional-desenvolvimentismo. No dizer de Saviani (1982, p. 156) “Assim, enquanto para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa”. O golpe militar vem no sentido de solapar os interesses do operariado e avançar com a industrialização, agora, elevando-a a um novo patamar, o da internacionalização.

A Zona Franca de Manaus e as políticas educacionais, que se sucedem são decorrências do novo modelo de desenvolvimento implementado a partir de 1964.

Como se viu, a Lei 4.024/61 é quase que completamente suprimida pela 5.692/71, que, em se tratando de formação para o mundo do trabalho, traz consigo a contradição da terminalidade, ou não, do Ensino Médio. Saviani (1986, p. 13) é contundente quanto a isso:

De fato, do ponto de vista de uma proposta educacional global, o 2º Grau é o que se poderia chamar de um nó [...] O 2º Grau tem ficado espremido entre o 1º e o 3º. E parece-me que há um movimento pendular nas discussões sobre esse grau de ensino: ora ele é concebido como ensino propedêutico, preparatório ao ensino superior, o que supõe uma continuidade e, nesse sentido, o 2º Grau aproxima-se do modelo do 1º Grau; ora é pensado como ensino profissionalizante, recebendo uma função terminal, o que aproxima o 2º Grau do ensino superior, ao qual caberia a formação profissional. Nos dois casos, o que fica patente é uma falta de clareza sobre o papel do 2º Grau. Esse é o nó que precisa ser desfeito

Essa contradição, em parte, havia sido resolvida pela Lei n. 7.044/82, por facultar “a quem interessar possa” (aos sistemas de ensino e às escolas) o destino do papel desse grau de ensino, e que vigeria até a promulgação da Lei n. 9.394, de 1996 (ou LDB-96, doravante).

Mas esta Lei ressuscitará a dualidade, não só porque separa o Ensino Regular da Educação Profissional, mas também porque possibilita a integração de ambos, além de torná-los equivalentes, como o eram antes da Lei n. 5.692/1971.

Se essas possibilidades não se encontram objetivamente definidas na Lei 9.394/1996, em particular, no Art. 22, ao colocar como uma das finalidades da

educação básica fornecer ao educando “[...] meios para progredir no trabalho” e, no Art. 35, como finalidade do ensino médio “[...] a preparação básica para o trabalho [...]” e “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”, no Decreto 2.208/1997, apenas um ano depois, os termos genéricos da Lei são objetivados (BRASIL, 1997).

Com efeito, esse Decreto regulamenta a Educação Profissional, tendo por base o § 2º do Art. 36, que abre a possibilidade de integrar as duas modalidades, quando diz que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá** prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. No Decreto o “poderá”, praticamente, é transformado em “**deverá**”, porque, embora se tratasse de um Decreto sobre Educação Profissional, legisla – indevidamente – sobre Ensino Médio, e assim segue.

Primeiro, determina que a Educação Profissional tem por objetivos “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho [...]” e “proporcionar a formação de profissionais [...], com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior [...]”. Ao torná-la uma modalidade correspondente, o “poderá” se transforma em “deverá”.

Até aqui, as duas modalidades seguiriam suas trajetórias separadas, no entanto, logo em seguida, no Art. 2º, já determina que a “educação profissional **será** desenvolvida em articulação com o ensino regular”, portanto, tal qual se concretizou na forma de educação profissional técnica, no Ensino Médio. A partir desse momento, 1997, a discussão tem sido uma constante sobre as finalidades deste nível de ensino.

Faz-se essa observação, porque o objeto desta pesquisa é o Ensino Médio e não a Educação Profissional, tal como se encontra da Lei 9.394/96 até hoje, mesmo com tantas emendas e mesmo levando em consideração o fato de que, nesse nível, ambas as modalidades, dizerem respeito ao mundo do trabalho e, além disso, de um modo geral, a legislação sobre a Educação Profissional influi diretamente no Ensino Médio regular, embora não devesse e quando assim interessasse⁶⁵.

Por isso, a discussão e a legislação que sucede ao Decreto 2.208/1997, que levam ao Decreto 5.154/2004⁶⁶, e às alterações deste, no que diz respeito ao Ensino

⁶⁵ Duas razões são suficientes para provar o que aqui se diz: legalmente, Ensino Médio e Educação Profissional, desde o texto original da LDB/96, são duas modalidades, tanto é que se encontram em Capítulos diferentes. Há um sem-número de estudos, que as consideram como se fossem uma e mesma coisa, se o fossem não precisavam ser articuladas sob as formas conhecidas. Ademais, a tal articulação ou integração se dá no sentido da Educação Profissional para o Ensino Médio, e não o contrário. Por isso, operacionalmente, como se verá, os currículos do Ensino Médio (do sistema integral ou não) continuaram organizados sem função mais específica para o mundo do trabalho.

⁶⁶ A discussão sobre esse Decreto é longa e faz parte da história da educação brasileira, pelo debate suscitado, no qual se destacam (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012; Ramos, 2003)

Médio regular, serão tratadas sempre na perspectiva da forma como operaram em relação ao mundo do trabalho e, no caso específico da legislação estadual, segundo as fases da Zona Franca de Manaus, até 2017.

Apesar da superestimação da natureza emancipadora, politécnica e integradora do Decreto n. 5.154/2004, a grande diferença reside na transformação oficial da faculdade do “poderá” para a obrigatoriedade do “será”, conforme determina o Art. 4º “A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, **será** desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]”.

O parágrafo primeiro do Art. 4º, do Decreto, esclarece a forma como essa articulação se dará:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Ora, no Decreto 2.208/1997, as formas “concomitante” e “subsequente”, grafada “sequencial” já existiam; o Decreto 5.154/2004 especifica uma forma de concomitância, a integrada que, segundo as aspirações postuladas teoricamente, por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012) alcançariam as finalidades de emancipação, politecnia e superação da dualidade do Ensino Médio, mas não deixam de admitir que este novo Decreto acaba por sair “híbrido”: uma metade 2.208, uma metade 5.154. A dualidade, portanto, era uma realidade, desde a própria confecção da lei.

Para entendê-la cabe olhar para o mundo do trabalho (a reestruturação produtiva em curso no Brasil, mas no interior da globalização) e para os protagonistas do gerenciamento desse mundo: PSDB e PT.

As duas socialdemocracias disputavam, vorazmente, o gerenciamento do Estado liberal-democrático brasileiro: o PSDB mais centro-direita e o PT mais centoesquerda. O primeiro, no governo, até 2002, comandava as mudanças econômicas, sociais e políticas necessárias à inserção do Brasil na concorrência global; o segundo, na oposição, tecia críticas contundentes a essa forma de inserção. Como se sabe, em 2003, os dois invertem os papéis, mas o processo, tanto produtivo, quanto político, continuam em marcha, ainda que de forma menos acelerada. Moral da história: em órgãos como o Conselho Nacional de Educação, a dualidade passou para triabilidade, porque o grupo que fazia oposição ao PSDB se dividiu entre aqueles, que queriam mudanças de fato e aqueles que, atendendo as orientações do novo governo, queriam apenas mudanças possíveis que não implodissem alianças e acordos firmados para que a antiga oposição chegasse ao poder. Em síntese: a natureza do Decreto 2.208/1997, ao ganhar novos adeptos, reduziu o impacto pretendido pelo Decreto 5.154/2004.

E por quê? Porque o mundo do trabalho, de fato, se encontrava, como se caracterizou em seção anterior, num processo turbulento de transição de paradigma técnico-produtivo, a que a grande maioria da literatura chama de transição do fordismo para o pós-fordismo, transição essa que não “quebrou” somente uma parte do empresariado nacional, quebrou, também, milhares de trabalhadores que foram levados ao desemprego, e não só na esfera do setor produtivo direto, na esfera do Estado e dos serviços também. Era o neoliberalismo, em estado puro, que se instalava de vez, agora sob o comando de quem sempre o criticara.

O que vai acontecer, em termos de política educacional, expressos por leis e decretos posteriores a 2004, só podem ser entendidos no âmbito da ordem neoliberal, na qual, quanto mais avança, mais diminuem os espaços reais para propostas educacionais, que visem a utopia da integralidade da formação escolar. As alterações decorrentes da Lei 11.741, de 2008, e do Decreto 8.268, de 2014, vêm no sentido de ajustar as leis aos ditames da ordem neoliberal⁶⁷.

A grande mudança trazida pela Lei 11.741/2008, no que se refere à educação profissional, é a transposição, ajustados os termos técnicos, do Art. 4º do Decreto 5.154/2004, para a Seção IV da LDB/96, tornando, por esta via, a Educação

⁶⁷ Do mesmo modo como vêm as mudanças de rumo do Decreto 7.083, de 2010, em relação à Portaria Interministerial 17, de 2007, que instituem nacionalmente a educação integral, conforme se verá mais adiante.

Profissional Técnica de Nível Médio, uma modalidade do Ensino Médio, que pode ser articulada ao ensino médio regular, ao mesmo tempo em que transforma a Educação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008).

O que isso significaria, em termos de política educacional, só se saberia no final daquele ano. De fato, a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para concretizar as intenções, até então, desafiadoras do Capítulo III, da LDB/96, sucessivamente regulamentada pelos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, este, por sua vez, seria ajustado pelo Decreto 8.268/2014 (Brasil, 2014a).

Na prática, as mudanças, operadas pela Lei 11.741/2008, serviram para instituir, de uma vez por todas, com raríssimas exceções⁶⁸, duas formas de educação técnica: a dos Institutos Federais, que têm servido mais para proporcionar ensino mais qualificado para acesso à Universidade do que para ingresso no mercado de trabalho, e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, geralmente, oferecida pelos Centros de Educação Tecnológica, tal qual o do Amazonas⁶⁹.

Já Ensino Médio Regular, até a reforma promovida pela Lei 13.415/2017, permaneceria com finalidades genéricas e objetivos amplos, dando margem a todo tipo de articulação entre a formação geral, que passaram a ser definidos pela Base Nacional Comum Curricular, e a parte diversificada⁷⁰. Esse é o ponto central a ser analisado

E por quê? Porque os conteúdos curriculares vinculados ao mundo do trabalho devem estar organizados na parte diversificada, de forma orgânica ou integrada, tal qual a Lei ordinária (9.394/1996) e suas regulamentações (Decretos, Resoluções, Portarias), permitem, na forma como se pensa ter exposto.

Em síntese, dada a indefinição reinante, tanto oficial quanto dos críticos, sobre a natureza do Ensino Médio, a partir da tentativa fracassada de torná-lo

⁶⁸ Há pouquíssimas escolas estaduais, no Brasil, que oferecem tanto o ensino médio regular, quanto o ensino médio técnico, oficialmente, desde a Lei 11.741/08, ensino profissional técnico de nível médio.

⁶⁹ O CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas oferece, para comprovar o que aqui se diz, Cursos de Qualificação Profissional e Cursos Formação Técnica. Embora o MEC (Brasil, 2016) adote a terminologia constante da Lei 11.741/2008 (formação inicial e continuada ou qualificação profissional) em detrimento à do Decreto 8.268/2014 (qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores), que acrescenta essa terminologia ao Decreto 5.154/2004, na prática não influi em nada na natureza desses cursos.

⁷⁰ Antes de 2017, alterações do Art. 26, que trata da organização curricular entre as duas partes, haviam sido feitas, pela Lei 12.796/2013, para incluir a Educação Infantil,

profissionalizante por meio da Lei 5.692/1971, faz-se, a seguir, uma interpretação das leis de diretrizes e bases da educação, na forma como a Pedagogia explica a estrutura e o funcionamento de uma lei, para auto esclarecimento conceitual e delimitação do objeto específico desta tese.

Com base nisso, a conclusão a que se chega é a de que, exceto o curto período de vigência da Lei 5.692/1971, regulamentada pelo Parecer 45/1972, com interpretação da natureza modificada desse nível de ensino já pelo Parecer 76/1975 e, finalmente, “desregulamentado” pela Lei 7.044/1982, o Ensino Médio no Brasil têm mantido uma estrutura paralela, desde pelo menos a década dos anos 1940 (Frigotto, 2012, p. 32) até 2007, com os seguintes fluxos de funcionamento:

1º) Anterior a Lei 4.024/1961: sem lei de diretrizes nacionais, os sistemas estaduais organizam o funcionamento do Ensino Médio, de acordo com a finalidade (propedêutico, agrícola, comercial, industrial), sem interação de um fluxo com o outro, ao que alguns autores denominaram de inflexibilidade das trajetórias do ensino médio;

2º) Com a vigência da Lei 4.024/1961, o Brasil passa a ter uma diretriz nacional, mas, por esta lei, a estrutura permanece paralela e o fluxo inflexível;

3º) Com a Lei 5.692/1971, regulamentada pelo Parecer 45/1972, a estrutura do Ensino Médio é unificada, com um **núcleo comum** e uma **parte diversificada**, e o fluxo intercambiável: a parte comum visando à formação geral e a diversificada visava a finalidade profissionalizante, sob a forma de **habilitação profissional**;

3º) Lei 5.692/1971, regulamentada pelo Parecer 76/1975, a estrutura do Ensino Médio permanece unificada, com um **núcleo comum** e uma **parte diversificada**, e o fluxo intercambiável: a parte comum visando à formação geral e a diversificada visava a finalidade profissionalizante, sob as formas de **habilitação profissional plena, habilitação profissional parcial e habilitação básica**;

4º) A Lei 5.692/1971, alterada pela Lei 7.044/1982: a estrutura do Ensino Médio permanece unificada, com um **núcleo comum** e uma **parte diversificada**, e o fluxo intercambiável: a parte comum visando à formação geral e a diversificada **podendo, ou não, “ensejar habilitação profissional**, a critério do estabelecimento de ensino” (§ 2º, Art. 4º), e assim permaneceria até 1996, com a promulgação da Lei 9.394;

5º) Na Lei 9.394/1996 **original**: a estrutura do Ensino Médio volta a ser paralela, com uma **base nacional comum** e, outra, **diversificada**, e o fluxo intercambiável, tanto na estrutura do Ensino Médio propriamente dito (Seção IV) com a Educação de Jovens e Adultos (Seção V), quanto entre essa estrutura (Capítulo II) e a do Ensino

Profissional (Capítulo III): tal como se encontra no Art. 26, a **base nacional comum** visa à formação geral e, a **diversificada, à preparação geral para o trabalho** (§4º, Inciso III, Art. 36), podendo, ou não, **preparar para o exercício de profissões técnicas** (§2º, Inciso III, Art. 36) ou **habilitá-lo profissionalmente** (§4º, Inciso III, Art. 36).

Detalhes: primeiro, isso significa que na própria estrutura do Ensino Médio Regular, um currículo estruturado visando apenas a preparação geral para o trabalho pode, em querendo, ser integrada a uma outra que vise a formação técnica ou a uma terceira que vise à habilitação profissional. Assim, três itinerários formativos⁷¹ são possíveis. Segundo: pela via da Educação de Jovens e Adultos, como há a necessidade de exames apenas sobre a base nacional comum (Art. 38), cria-se um quarto itinerário. Terceiro: observe-se que não há ainda nada, nas seções IV e V, do Capítulo II, sobre Educação Profissional, a não ser a abertura genérica expressa pelo termo habilitação profissional, conforme parágrafo anterior.

Então, abre-se outro Capítulo, o III, destinado à Educação Profissional, pelo qual se determina que o aluno matriculado no ensino regular, ou egresso dele, contará “[...] com a possibilidade de acesso à educação profissional” (parágrafo único, Art. 39), porque a educação profissional será “[...] será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Art. 40). Portanto, “o poderá” do Ensino Médio, da seção IV, se transforma em obrigação no capítulo da educação profissional, mas o vetor é claro: no sentido da educação profissional para o ensino médio, e não o contrário. Além dessa direção, que é um quinto itinerário, a própria educação profissional proporcionará formação técnica e profissional e, em assim sendo, mais dois itinerários, portanto, constituindo assim, sete possibilidades de itinerários formativos⁷².

Tanto é assim, que Cordão (2004, p. 398) é taxativo quanto a identidade de ambos os cursos:

O Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. Não é mais possível colocar a Educação

⁷¹ Utiliza-se aqui o conceito itinerário formativo pela noção que encerra toda a trajetória curricular de um curso e não no sentido estabelecido desde o Decreto 5.154/2004 (Brasil, 2004) como “[...] conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”.

⁷² O problema é que originalmente na lei 9.394/96, esses três itinerários não estão claros, a ponto de o Decreto 2.208/97 deduzir daí apenas dois itinerários: concomitante e sequencial; já o Decreto 5.154/2004 encontra as três possibilidades: integrada, concomitante e subsequente.

Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/71. A Educação Profissional será sempre uma “possibilidade” para o “*aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior*”, bem como ao “*trabalhador em geral, jovem ou adulto*” (Parágrafo Único do Artigo 39) e “*será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*” (Artigo 40). [...] A “*articulação*” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71.

6º) A Lei 9.394/1996, via Decreto 2.208/1997: Esse Decreto regulamenta o capítulo III e, portanto, a Educação Profissional, e não o Ensino Médio. Sobre este, trata apenas de indicar as duas formas – concomitante e sequencial – como a educação profissional poderá, via parte diversificada, se integrar com a modalidade regular do Ensino Médio (Art. 5º e parágrafo único do Decreto).

7º) A Lei 9.394/1996, via Decreto 5.154/2004. Enfatiza-se: esse Decreto, que revoga o 2.208/1997, regulamenta o capítulo III e, portanto, a Educação Profissional, e não o Ensino Médio, mas a discussão que o antecede e, mesmo, que o sucede, intencional ou não, direciona a atenção para a forma como a formação geral deve se relacionar à profissional, confundindo a formação no ensino médio regular, em particular, com a formação no Ensino Médio, em geral. Por isso, se disse anteriormente, que a única novidade deste Decreto é o itinerário formativo integrado, ou como está amplamente conhecido o **ensino médio integrado**, que só será, de fato viável no Brasil, em pouquíssimas escolas de ensino regular equipadas para essa finalidade, nas escolas especializada e nos Institutos Federais, a partir de 2008 e, mesmo assim, para aqueles que podem cursá-los em 4 anos e no diurno. Em 2014, por meio do Decreto 2.268, há a introdução do conceito qualificação profissional (inciso I, Art. 1º) e outras proposições normativas, muito mais para definir termos do que para mudança de conteúdo.

8º) A Lei 9.394/1996, via Lei 11.741/2008. Com essa emenda à LDB/96, esta passa a ter mais uma modalidade de Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (podendo ser articulada integrada, articulada concomitante e subsequente), além do Ensino Médio Regular e da EJA. Desse modo, a partir de 2008 se tem: três modalidades de Ensino Médio: o Regular (Seção IV), a EJA (Seção V) e a Educação Profissional de Nível Médio (Seção IV-A) e suas variações (integrada, concomitante e subsequente), incluídas no Capítulo II.

No Capítulo III, o da Educação Profissional, que a partir de 2008, recebe o nome de Educação Profissional e Tecnológica, tem-se: a **Qualificação Profissional técnica** (inciso I, §2º, Art. 39, Lei 11.741/2008), e a **Educação Profissional Técnica de Nível Médio** (podendo ser articulada integrada, articulada concomitante e subsequente). Numa palavra, a partir de 2008, podem ser construídos, pelo menos sete (excluídas as formas integrada, concomitante e subsequente) itinerários formativos em nível médio e assim permanecerá até 2017.

Em todos os casos, os itinerários formativos correspondem à parte diversificada do currículo⁷³, pelo menos em tese, porque na prática, o ensino médio regular, ao ser obrigado apenas, de fato, à **preparação geral para o trabalho**, continuaria, até 2017, fazendo ensino propedêutico. Pelo menos esse é o caso do Amazonas, conforme se verá, nas estruturas curriculares, que serão apresentadas, após a próxima subseção, que trará das políticas para o Ensino Médio Regular de Tempo Integral.

6.3 A formação educacional para o mundo do trabalho no Ensino Médio Regular de Tempo Integral

Antes disso, porém, a questão é: como a educação integral é posta no contexto das políticas educacionais vigentes para o Ensino Médio?

Oficialmente, em termos nacionais, a educação integral no Brasil tem início em 2007, por meio da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Em termos estaduais, a concepção de educação integral, vem a lume na Bahia, por meio da Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925, quando, nos mesmos termos, já era mundialmente conhecida por meio do “*Rapport et projet de décret sur l’organisation générale de l’instruction publique*”, de Condorcet, apresentado à Assembleia Nacional, em 20 e 21 de abril de 1792, e o “*Plan d’Éducation Nationale*, de Lepelletier”, apresentado à Convenção, em 13 de julho de 1793, e aprovado, em plena Revolução Francesa (Maciel, Mourão e Silva, 2020).

⁷³ A formação geral, na forma como se encontra no Art. 26 da LDB/1996, compete à Base Nacional Comum. A alteração ocorrida, em 2013 (Lei 12.796), apenas a estende à educação infantil que, a partir dali, torna-se obrigatória, desde os 4 anos de idade. A Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024, acrescenta, ao conceito Base Nacional Comum, o termo Curricular, a partir de então BNCC. Em 2016, o MEC, ainda na gestão do PT, apresenta uma versão da BNCC, tal como não poderia ser, orientando a formação geral dos currículos da Educação Básica. Em 16 de fevereiro de 2017, é sancionada a Lei 13.415 (o Novo Ensino Médio), pela qual a finalidade da **parte diversificada** é alterada, devendo, agora, estar **harmonizada** à BNCC (§ 1º, Art. 35-A) que, na forma como se encontra redigido o Art. 36, juntamente com os itinerários formativos, constituem o currículo do Ensino Médio. Em resumo: na prática a BNCC invade a parte diversificada, além de retirar a competência dos sistemas estaduais e das escolas e reduzir a flexibilidade curricular. A versão final da BNCC, homologada em 2018, altera, nesse aspecto, a versão da BNCC de 2016.

Em todos esses instrumentos, educação integral é entendida como formação intelectual, física e moral e, em todas elas, no interior da dimensão física, há a formação para o trabalho, segundo a concepção de trabalho de cada tempo histórico. O que as diferenciam é a forma como se alçaçaria a formação integral e, por conseguinte, a finalidade daí decorrente, principalmente, quando se resolveu separar a educação pública da educação privada. Em todos os casos, a educação visa consiste num processo educativo que visa ao desenvolvimento intelectual, físico e moral do estudante, cuja finalidade, no caso da educação pública, se destinaria às ocupações profissionais subalternas. Essa é a concepção liberal, radicalizada na concepção neoliberal, a partir do último quarto do século XX, acompanhando as mudanças do mundo do trabalho e do Estado capitalistas.

As concepções socialistas, desde os debates ocorridos no Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra em 1866, embora partam das mesmas dimensões (intelectual, física e moral), invertem as concepções para a perspectiva revolucionária: no caso da concepção marxiana (diferente de outras concepções socialistas), a moral, mais que uma moral genérica do viver em sociedade, deve almejar a formação moral voltada para a transformação social e, portanto, revolucionária; a dimensão física deve almejar, mais que a saúde do corpo, a preparação militar; além disso, a formação para o trabalho não faz parte da dimensão física, porque se constitui como síntese das demais, como formação politécnica⁷⁴.

Com base nesses pressupostos, a perspectiva por onde se analisa, baseada nesta última, difere do que está sendo analisado: as políticas educacionais, no Estado capitalista, são necessariamente liberais, e liberais em suas formas históricas, sintetizadas no Quadro 10, que servem para facilitar a compreensão das mudanças de rumo das políticas de educação integral decorrentes da revogação da Portaria interministerial n. 17/2007 pelo Decreto 7.083/2010, que instituíram oficialmente a educação integral, em nível nacional.

Dois pontos, de outros tantos, são suficientes para exprimir a mudança de rumo do Decreto para a Portaria: a perspectiva de educação integral e a forma de apoiar a esta nova perspectiva.

⁷⁴ Uma análise pormenorizada sobre as definições do conceito educação integral, pelas diferentes perspectivas liberais e socialistas, podem ser encontradas em Maciel, Mourão e Silva (2020) e Maciel e Silva (2021).

Na Portaria (Brasil, 2007b), o Programa, em seu preâmbulo “[...] visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar”. Já no Art. 1º, o termo “fomentar” assume a forma de “contribuir”:

[...] de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Mesmo com essa ambiguidade, o termo “formação integral” permanece. No Decreto (Brasil, 2010), apenas três anos depois, sem preâmbulo e sem considerandos, é direto no Art. 1º:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

O termo “formação integral” sai para dá lugar a “melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência”. Além de suprimir a formação integral, agora, o tempo é o elemento determinante para a melhoria da aprendizagem⁷⁵.

De fato, concorda-se plenamente que o tempo de permanência seja importante, mas não que ele por si só ou sendo preenchido de qualquer jeito ou, ainda, a critério dos sistemas e escolas, seja fundamental para almejar a uma educação integral. Esse Decreto retira dos processos educativos a determinação fundamental de visar ao desenvolvimento integral e o delega ao tempo de permanência, esvaziando o sentido da formação integral.

E por quê? Porque, legalmente (ainda), os processos educativos, consubstanciados na relação aluno-professor, não podem ser terceirizados, mas muitos outros processos, da gestão à formação de professores, podem, em função das emendas à LDB/96, conforme se viu anteriormente.

Por esta razão, o segundo ponto, o do “apoio” à implantação da educação integral de tempo integral, reside na terceirização, tal como prescrito no § 3º, do Art. 1º do Decreto de 2010:

As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, **ou fora dele** sob orientação

⁷⁵ Essa determinação do tempo integral sobre a formação integral se repetirá na Meta 6 do PNE/2014, bem como na Lei 13.415/2017 e na BNCC, homologada em 2018.

pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e **do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.**

Como participante de um Curso de Extensão para Gestores e Professores do Sistema de Educação Integral de Rondônia e Amazonas, aprovado pela DICEI/MEC, tem-se acompanhado, desde 2013, as reuniões centrais sobre o processo de expansão da “educação integral de tempo integral”, em Brasília, e observado os “Convênios” com instituições privadas “sem fins lucrativos”, que têm ocupado os espaços no interior dos sistemas de educação integral, sob a forma de assessoria e consultoria. Por isso, já se disse que o Decreto marca a passagem, em termos de política brasileira de educação integral, do liberal para o neoliberal.

E é nesse contexto que emerge a política de educação integral em Manaus e, posteriormente, o sistema de educação integral.

Ocorre, porém, que a origem imediata das experiências efetivas de educação integral em Manaus está envolta numa nebulosidade, que insiste em permanecer nebulosa: a Resolução n. 119, de 22 de agosto de 2000 “aprova as estruturas curriculares dos Cursos de Ensino Fundamental e Médio, das escolas públicas estaduais, capital e interior, com implantação integral, a partir do ano letivo de 2000” (Amazonas, 2000). Disso se deduz que, no caso do Ensino Médio, alguma escola devia estar funcionando com uma estrutura curricular diferente da que estava sendo utilizada no ano de 2000. Mas não é possível precisar essa afirmação, porque, mesmo que o Processo n. 069/00-CEE/AM ainda exista, já que a Resolução faz referência a ele, o acesso ao arquivo físico é quase impossível, dada a burocracia. Por outro lado, se o aposto, “com implantação integral”, se refere a escola de tempo integral, somente o Parecer, que dá origem à resolução, poderia esclarecer. Mas padece da mesma impossibilidade, pois, também, se encontra no dito processo⁷⁶.

A Resolução n. 120, de 22 de outubro de 2002, que aprova “a nova estrutura curricular para o Ensino Fundamental e Médio” (Amazonas, 2002) para as escolas públicas estaduais, capital e interior, a partir de janeiro de 2003, não faz referência nenhuma às escolas de tempo integral. Por outro lado, nada consta na dita Resolução sobre o encerramento do “[...] Ensino Médio/Profissional, passando a

⁷⁶ Informações sobre a “[...] extinção dos Centros de Excelência e Núcleos de Ensino Profissional da Rede Estadual, posteriormente transformados em Instituições Educacionais em tempo integral” (Leite e Mourão, 2013, p. 230) não existe na Resolução.

responsabilidade para o CETAM (Centro Estadual Tecnológico do Amazonas)” (Leite; Mourão, 2013, p. 230).

Outros estudos sobre a origem da educação integral, em Manaus, indicam o ano de 2002 (Ferreira, 2012; Silva, 2017; Oliveira, 2019) como o ano de implantação. As condições, de fato como isso se deu é uma incógnita, porque até o presente momento nenhum documento oficial foi encontrado, apenas referência de sua existência: a Resolução n. 112 (Amazonas, 2008a), do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, que aprova o “Projeto das Escolas de Tempo Integral”, é de 20 de outubro de 2008, e não faz nenhuma referência ao ano de início do Projeto; o Plano Estadual de Educação, do mesmo ano de 2008⁷⁷, indica metas e objetivos, a partir dali (AMAZONAS, 2008b).

Já a Resolução n. 17, do mesmo Conselho Estadual, datada de 15 de março de 2011 (Amazonas, 2011a), aprova “[...] a operacionalização do Projeto de educação de Tempo Integral [...] na Escola Estadual T. I. Marcantonio Vilaça (a partir de 2002) [...]”. Na mesma Resolução e nas mesmas condições se aprova, também, o Projeto de Educação Integral da Escola Senador Petrônio Portela, a partir de 2002⁷⁸. Caberia perguntar: como assim, em 2011, se aprova o funcionamento de um Projeto de 2002?

No histórico da Escola Marcantonio Vilaça I, que se encontra no Projeto Político-Pedagógico da Escola, porém, consta que suas atividades escolares foram iniciadas “[...] no dia 17 de fevereiro de 2001, com a denominação de Centro de Excelência de Ensino Médio, sendo uma das escolas pioneiras no Projeto de Implantação de Escola de Tempo Integral, em caráter de experimentação” (Amazonas, 2015b), embora a escola tenha sido fundada pelo Decreto-Lei 21.671, de 2 de fevereiro de 2001, e inaugurada em 6 de abril de 2001 (Amazonas, 2015b).

Desses dados oficiais, o que se deduz é que as escolas de educação integral, em Manaus, passam a ter legalidade, a partir da Resolução n. 112, de 20 de outubro de 2008, uma vez que esta aprova o “Projeto das Escolas de Tempo Integral, operacionalizado pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM, pelo período de 02 (dois) anos, a contar desta data”. Se é a contar da

⁷⁷ Vale salientar que esse Plano Estadual de Educação vinha sendo elaborado, desde 2003, conforme se pode deduzir do fato de o documento apresentar uma Comissão constituída em 2003.

⁷⁸ Outra evidência da existência, do início no ano de 2002 do Projeto de Tempo Integral, se encontra na seção “Publicações Diversas” do Diário Oficial do Estado do Amazonas, de 13 de maio de 2002, nele consta: “Extrato do Termo de Contrato n. 23/2002-SEDUC [...] termo de contrato de fornecimento de refeições. Data de assinatura: 02.04.2002 [...] Objeto: fornecimento de refeições para a Escola de Tempo Integral Marcantonio Vilaça, conforme descrito no Projeto Básico”.

data de 2 de outubro de 2008, então, as oito escolas em funcionamento de tempo integral, anteriores a esta data, a saber: Petrônio Portela, Marcantonio Vilaça, Djalma Batista, Roxana Pereira Bonessi, Santa Terezinha, Nossa Senhora das Graças, Almirante Barroso e Marquês de Santa Cruz, continuariam ilegais. Esse, certamente, é o motivo pelo qual a Resolução n. 17, de 15 de março de 2011, ao aprovar a operacionalização do “Projeto de Educação de Tempo Integral, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM, explicita que a aprovação retroage ao “início do funcionamento de cada escola”, legalizando, finalmente, o funcionamento das escolas anteriores à Resolução de 2008.

Até 2010, o sistema de educação de tempo integral funcionava por intermédio da adaptação das escolas de tempo parcial. Esses estabelecimentos de ensino passaram a ser chamados de Escolas Estaduais de Tempo Integral, constituindo o Sistema das EETI, ao qual se integrariam, ainda, as escolas: Altair Severino Nunes (2009), Helena Araújo (2009), IEA (2009), Machado de Assis (2009), Leonor Santiago Mourão (2009), Gabriele Cogels (2010), Isaac Benzecry (2010), Rafael Henrique Pinheiro dos Santos (2010), perfazendo 16 EETI.

Em 2010, são inaugurados os primeiros Centros de Educação de Tempo Integral – CETI.

Figura 1 – Centro Educacional de Tempo Integral na Zona Norte de Manaus



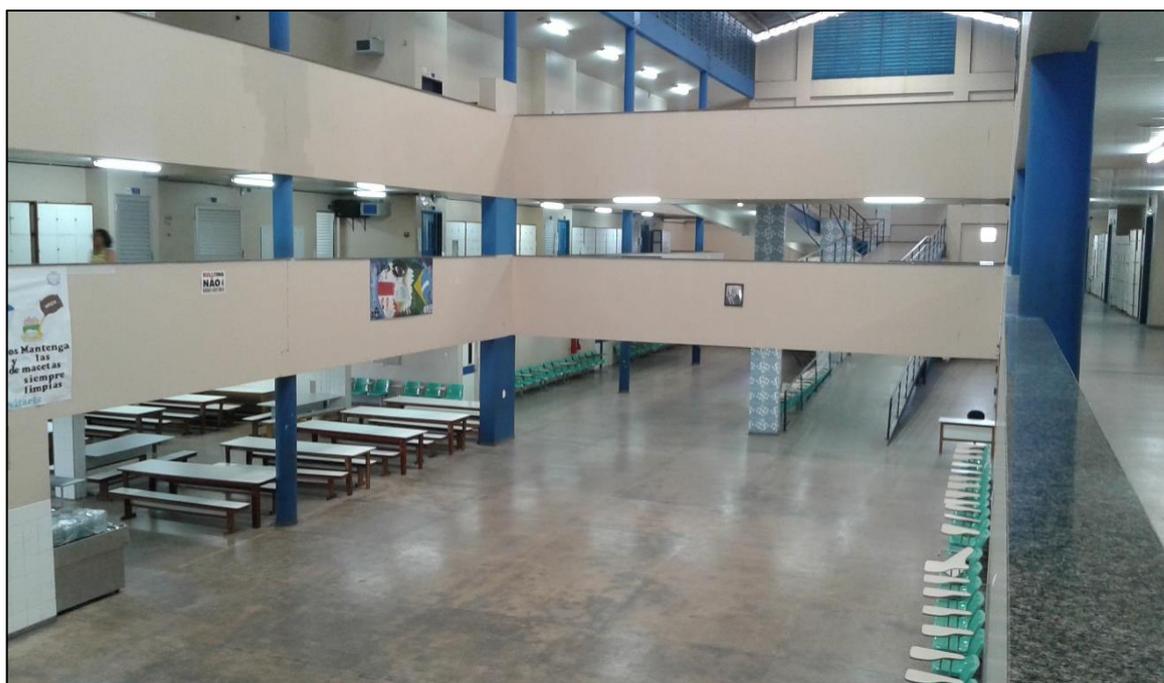
Fonte: Autora, 2022.

Os Centros Educacionais de Tempo Integral são escolas construídas, com estrutura física e arquitetônica, especificamente para atender aos requisitos mínimos da educação integral em tempo integral.

A estrutura arquitetônica dos CETIs contém espaços educativos apropriados à prática esportivas e culturais que, poderiam ser executadas de forma integrada ao ensino regular e, nesse sentido, atender aos requisitos iniciais de qualquer uma das modalidades de educação integral.

A estrutura física dos CETI, geralmente, contém: 3 pisos: térreo; primeiro pavimento e segundo pavimento todos interligado com rampas de acesso também adaptadas a portadores de deficiência ou pessoas com dificuldade de locomoção, conforme pode ser observado na figura 2.

Figura 2 – Imagem panorâmica dos pavimentos dos Centros Educacionais de Tempo Integral



Fonte: Autora, 2023.

No térreo estão localizados: sala odontológica, cozinha, Sala de enfermagem, Centro de Processamento de Dados/CPD, depósito de material limpeza, despensa, sala da Diretoria, escovódromo, laboratório de informática, laboratório de ciências, secretaria, refeitório feminino, refeitório masculino, sala de reuniões, auditório, videoteca, brinquedoteca, banheiro para pessoas com necessidades especiais, banheiro feminino e banheiro masculino. Além dos espaços de atividades coletivas.

Apesar da estrutura do centro possuir um tamanho físico muito maior que as escolas de tempo parcial, esses espaços coletivos e administrativos são interligados uns aos outros e de fácil acessibilidade.

A figura 3 mostra alguns desses ambientes e como eles estão organizados.

Figura 3 – Imagens dos diversos espaços situados no térreo dos CETIs



Fonte: Autora, 2023.

O primeiro e segundo pavimentos possuem as mesmas características: Almojarifado de materiais escolares, coordenadoria pedagógica, sala de orientação educacional, copa, 12 salas de aula climatizadas, sala dos professores, banheiro feminino, masculino, para portadores de necessidades especiais, armários para os alunos guardarem os pertences e depósito de materiais⁷⁹. A figura 4 mostra como são esses espaços.

⁷⁹ De acordo com Silva (2017) a “Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) anunciou mudanças nos projetos arquitetônicos dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETI) do Amazonas [...] Segundo o gerente de planejamento de obras da SEDUC, Pascoal Sírio da Silva, o objetivo visa melhorar o uso da área de circulação dentro das unidades de ensino. – A rampa que possibilita o acesso dos alunos às salas do segundo piso, por exemplo, ficava no centro da área de circulação. Agora, essa rampa vai para o final do bloco, o que amplia as possibilidades de utilização do espaço central do prédio (G1, Amazonas, 2013)”.

Figura 4 – Espaços existentes no primeiro e segundo pavimentos dos Centros Educacionais de Tempo Integral



Fonte: Autora, 2023.

Nos espaços externos ao prédio há, ainda, uma piscina semiolímpica, um campo de futebol e uma quadra poliesportiva.

Figura 5 – Imagens dos espaços na área externa dos Centros Educacionais de Tempo Integral



Fonte: Autora, 2023.

Certamente por isso, a Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação de Tempo Integral, da SEDUC-AM, anexa à Resolução n. 17/2011, do Conselho Estadual de Educação, tendo por base que a finalidade dela “[...] não é só a extensão escolar, mas o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do adolescente e do jovem nas escolas públicas estaduais, mas também a melhoria da aprendizagem”, se propõe ao objetivo geral de: “Implementar e garantir nas “Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral” da rede pública do Estado

do Amazonas, a melhoria do processo ensino aprendizagem elevando a 100% o Índice de aprovação e erradicação a evasão escolar”. Este ambicioso objetivo geral seria alcançado por meio de objetivos específicos assim formulados (Amazonas, 2011b, 11):

Proporcionar aos estudantes uma **experiência educativa que não se limite à instrução escolar**, mas que o leve há organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade. Criar na escola de tempo integral espaços de socialização onde os estudantes possam **vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais**. Proporcionar, aos estudantes, alternativas de **acesso ao campo social, cultural, esportivo e tecnológico**. Desenvolver projetos voltados para a rotina diária (**Hábitos de estudos, alimentação, higiene e recreação**), **favorecendo, assim, a saúde física e mental** dos estudantes. Desenvolver as competências dos estudantes, considerando as divergências múltiplas de seus conhecimentos prévios e aprendizagem. **Proporcionar um relacionamento com a família dos estudantes**, integrando a comunidade escolar, em seus aspectos: sociais, políticos, humanos e pedagógicos. Estruturar a Escola com recursos materiais e humanos para a execução das atividades pedagógicas e complementares.

Apesar da ambição dos objetivos, que não se limitam à “instrução escolar”, avança pela formação moral, social, cultural e esportiva, chegando à formação comunitária, já que envolve a família dos estudantes, o que salta aos olhos é a ausência de referência ao mundo do trabalho. Essa concepção, da qual o mundo do trabalho não faz parte, é ratificada mais adiante (Amazonas, 2011b, p. 15), quando são expressos os fundamentos curriculares:

Na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral será oportunizando um currículo onde compreenda os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão por meio de projetos e oficinas, a possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações **que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante**.

Quanto são mencionadas algumas atividades, que merecem atenção especial: o reforço escolar e a avaliação da aprendizagem dos alunos, que deve buscar “o desempenho escolar no Plano Cognitivo” (Amazonas, 2011b, p. 16), de forma a oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos; o planejamento das atividades curriculares e as prioridades dos temas transversais, enfatizando as fanfarras, a biblioteca e os programas de saúde do escolar (Amazonas, 2011b, p. 17).

Quando a Proposta Pedagógica lembra que, curricularmente, tem de estar embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, o documento (Amazonas, 2011b, p. 22-23) enfatiza:

São incorporadas pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: **aprender a conhecer** (descobrir os caminhos do conhecimento, conhecer onde e como se organiza), **aprender a fazer (vincular a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais)**, **aprender a viver** (trabalhar a aprendizagem da convivência, pois todos dependemos uns dos outros) e **aprender a ser** (capacidade de autonomia, julgamento e responsabilidade consigo e com o outro).

E, mesmo assim, com suporte no Relatório Delors⁸⁰, faz uma breve menção no sentido de vincular a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais que, na verdade é a repetição do que consta, até hoje, no § 2º, Art. 1º da Lei n. 9.394/1996.

De acordo, ainda, com a Proposta Pedagógica (Amazonas, 2011b, p. 15-16), a escola deve funcionar das 7h às 11h15, no matutino; com intervalo das 11h15 às 13h para almoço e atividades recreativas ou repouso; e das 13h às 17h15, no vespertino. Com a ressalva de que os alunos permanecem, na escola, até as 16h, enquanto os professores, das 16h às 17h15, organizam suas atividades pedagógicas.

O distanciamento da Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação de Tempo Integral, da SEDUC-AM, para o Referencial válido até aquele momento, Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, é nítido. Neste (Brasil, 2000, p. 6) se pressupõe que:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: **as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de**

⁸⁰ De acordo com Delors et al. (2010, p. 13-14): “Esta tomada de posição levou a Comissão a conferir relevância a um dos quatro pilares que apresentou e ilustrou como as bases da educação: trata-se de *Aprender a conviver*, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. [...] *Aprender a conhecer*. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. [...] A seguir, *Aprender a fazer*. Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. [...] Por último e acima de tudo, *Aprender a ser*, aliás, o tema predominante do *Relatório de Edgar Faure*², publicado em 1972, sob os auspícios da UNESCO”.

qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade
(negrito no original).

Primeiro, estava-se atento às mudanças estruturais, pelas quais a sociedade brasileira passava, mudanças essas como se viu em seção anterior, chegavam ao Brasil com 20 anos de atraso, alterando a organização do trabalho e as relações sociais de produção. Segundo, apontava para padrões de qualidade do setor público para atender as novas demandas da sociedade, entre as quais, obviamente, a formação para o mundo do trabalho⁸¹. Pelo menos, em tese, nesse documento (Brasil, 2000, p. 11), o Ministério da Educação entendia que “O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”.

Portanto, o referencial curricular nacional estava atento às mudanças estruturais que aconteciam, tanto na sociedade, quanto no aparelho do Estado, e não podia ser diferente já que era aquele governo que as comandavam. Para além de seu controle, porém, o reordenamento estrutural ultrapassa os limites geográficos do território nacional, e as mudanças globais indicavam uma nova relação entre os setores secundário e terciário, e até quanto a isso o documento não se eximiu, quando avisa (Brasil, 2000, p. 13):

Se o deslocamento das oportunidades de trabalho do setor industrial para o terciário é uma realidade, isso não significa que seja menor nesse a exigência em relação à qualificação do trabalhador. [...] Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social garantia um ambiente educacional relativamente estável. Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão.

Se esse documento é de 2000 e a Proposta Pedagógica é de 2011, dá para imaginar, que o Governo do Amazonas e a gestão da SEDUC-AM da época estavam vivendo outro mundo. Essa dissociação, entre a formação escolar e o mundo do trabalho, exposta pelo documento da SEDUC-AM, aparecerá nos currículos das escolas de Ensino Médio? Aguarde-se um pouco mais.

Antes, porém, para entender (se é que é possível) esse apagão normativo no Amazonas, cabe mencionar que no período, entre 1997 e 2008, o Ensino Médio foi

⁸¹ As mudanças ocorrem, independentemente do fato de se concordar ou não com elas, como assinala Marx no 18 de Brumário. Uma proposta crítica ou parte delas ou estará fadada ao fracasso.

regulado pela legislação nacional (a própria Lei 9.394/96, incluída a emenda efetuada pela Lei 11.741/2008; os Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, que não dizem respeito propriamente ao Ensino Médio; e, no caso da educação integral, a Portaria Interministerial 17/2007 e Decreto 7.083/2010), simplesmente porque, desde a criação da Comissão para elaborá-lo, em 2003, o Plano Estadual de Educação demora 5 (cinco) anos, para ser aprovado pela Lei n. 3.268, de 7 de julho de 2008. Como se demorou 2 (dois) anos (PNE é aprovado em 2001) para formar a primeira Comissão, em 2003, são, portanto, 7 (sete) anos de atraso.

A exceção é a Resolução n. 085, que estabelece normas regulamentares para a parte diversificada do currículo do Ensino Médio no Estado do Amazonas, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, em 25 de abril de 2000, para atender a Resolução CEB/CNE n. 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Aqui, chama-se à atenção para três questões importantes para fundamentar análise posterior. Da Resolução do CEE/AM, os componentes curriculares da parte diversificada: **Desenho, Geometria, Antropologia, Língua Espanhola, Informática Básica, Metodologia do Estudo, Economia Política do Amazonas, Políticas Sociais (com ênfase para etnias amazônicas)**. Da Resolução da CEB, o estabelecimento da carga horária mínima de 2.400 horas para a integralização do Ensino Médio Regular, das quais, pelo menos 75% ou 1.800 horas, devem fazer parte da base nacional comum. Significa que 25% ou menos, devem constituir a parte diversificada. Terceira questão: pela primeira vez, estabelece-se que a base nacional comum será organizada por áreas de conhecimento que, pela Resolução da CEB de 1998, baseada no Parecer 15/1998, de Guiomar Namó de Mello: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Assim, excetuando, portanto, a Resolução 85/2000, do CEE/AM, a referência legal, no estado do Amazonas, é o Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei 3.268, de 7 de julho de 2008 (Amazonas, 2008c), para que a política estadual se ajuste às orientações do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10.172/2001.

No Plano Estadual as diretrizes para o Ensino Médio se expressão assim (Amazonas, 2008b, p. 38-39):

As políticas, metas e ações para o Ensino Médio do Estado do Amazonas deverão privilegiar o que segue: [...] - Garantia da excelência do Ensino, mediante uma formação que articule uma visão

sóciohumanística abrangente com o exercício da cidadania, **base para o acesso às atividades produtivas**, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, cujo perfil deve incluir: a) A articulação entre teoria e prática; b) Flexibilidade na Organização Curricular; c) Domínio de competências e habilidades; d) A capacidade de compreender a dinâmica social, especialmente no Brasil e no Amazonas; e) **A preparação para o desenvolvimento sustentável, mudanças tecnológicas e adaptação às novas formas de organização do trabalho**; f) Estímulo à criatividade, ao espírito inventivo, a curiosidade e afetividade; g) A sensibilização ao respeito, ao bem comum com protagonismo, que se expressa por condutas de participação e solidariedade; h) Aprimoramento do educando como pessoa humana, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. [...] – **Expansão gradual do número de escolas públicas de Ensino Médio com infra-estrutura física** que ofereça segurança, corpo docente, técnico e administrativo suficientes para a efetividade do processo ensino-aprendizagem. [...] – **Ampliação da Jornada Escolar**, possibilitando um ambiente de maior aprendizagem aos alunos (grifos da autora para fins de subsequente análise).

Dos objetivos e metas, destaca-se o de número 7, que está formulado da seguinte forma (Amazonas, 2008b, p. 40):

Assegurar que, no prazo de seis anos, todas as escolas de Ensino Médio possuam os padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos, a saber: – Salas de aula com número máximo de 40 alunos, obedecendo às recomendações de 1m² por aluno, determinados pelo MEC; – Instalações para laboratórios de Informática (com acesso à Internet), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; – Instalação de ambiente multidisciplinar para atender às áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas; – Espaço para biblioteca com mobiliário e acervo bibliográfico de apoio aos docentes e discentes; – Construção e manutenção de quadras cobertas nas dependências das escolas para prática da Educação Física e Desporto Escolar; – Instalações sanitárias e condições para manutenção da higiene nas escolas; – Acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Esse plano, que teria validade por dez anos, é substituído, em 2015, por novo Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei n. 4.183, de 26 de junho de 2015, em decorrência da aprovação do novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014⁸² (Brasil, 2014b).

A meta 3, desse Plano, se propõe a “Universalizar até 2016 (sic!, certamente é 2026) o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o

⁸² O trabalho eficiente da SEDUC/AM e do CEE/AM, bem como da Assembleia Legislativa do Amazonas não se pode deixar de mencionar, principalmente, em relação ao processo anterior. Desta feita, em apenas um ano o PEE/AM foi elaborado e aprovado.

final do período de vigência deste PEE/AM, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 70% (Amazonas, 2015a, p. 17).

Das 18 (dezoito) estratégias da Meta 3, que diz respeito ao Ensino Médio, somente a de número 15 diz respeito ao mundo do trabalho e, mesmo assim, de forma indireta, pois se refere à integração com a Educação Profissional, nos seguintes termos “Implantar e implementar gradativamente o **Ensino Médio Integrado e concomitante à Educação Profissional**, observando as peculiaridades do estado” (Amazonas, 2015a, p. 18).

Destaca-se, ainda, para fins de análise a Meta 6, que trata da educação em tempo integral, já que é a vinculação dessas escolas com o mundo do trabalho, o centro deste estudo. Das estratégias da Meta 6 (Amazonas, 2015a, p. 33-34), vale à pena destacar algumas, que possibilitam entender a opção por certas estruturas curriculares:

1 Ofertar Educação Básica pública em tempo integral por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive, culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 4 Garantir às escolas de tempo integral, priorizando a lotação de professores e pedagogos de regime de 40h e equipe multiprofissionais, assegurando funcionários administrativos, agente de portaria, recreadores, professores ou formadores de música, teatro e dança em número suficiente durante a vigência deste PEE/AM;

Trata-se, sem dúvida, de uma meta ambiciosa de um sistema que, desde a inauguração do primeiro Centro Educacional de Tempo Integral – CETI, em 2010, vem ampliando o atendimento, nessa modalidade, inclusive com um percentual elevado de professores, que trabalham num único CETI, conforme dados demonstrados por Silva (2017). Do mesmo modo, quando se propõe a:

2 Instituir programa de construção e adequação de escolas com padrão arquitetônico, acessibilidade e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, em regime de colaboração com os demais entes federados; 3 Ampliar a reestruturação das escolas públicas em regime de colaboração com a esfera federal, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, escovódromo, vestiário, banheiros, sala de descanso para os professores e alunos e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

Visa recuperar não somente os espaços educativos, negados por quase meio século (desde o processo de universalização do Ensino Fundamental, iniciado com a Lei 5.692/71), das escolas públicas, particularmente, àquelas destinadas à população das periferias urbanas, tão bem demonstradas por Maciel (2013), ao definir o conceito *continuum urbano-periferia*, no artigo “A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno” ou, ainda, comprovada com dados estatísticos, por Ribeiro (1984), em seu opúsculo “Nossa escola é uma calamidade”. No mesmo sentido, vem a meta 5, quando visa: “Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”, articulando os múltiplos espaços educativos internos aos externos.

Lamentavelmente, quando se refere ao mundo do trabalho, a concepção estreita de profissionalização, emerge sem meias palavras, quando se propõe a:

Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculada ao sistema “S”, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 9 Promover programa transversal sobre empreendedorismo e outras atividades profissionalizantes à matriz curricular do Ensino Médio integral visando o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.

E, praticamente, destrói todo o esforço das outras metas de construir escolas com múltiplos espaços educativos integrados aos da comunidade, com equipamentos didático-pedagógicos e tecnológicos de acordo com as necessidades contemporâneas e com os profissionais da educação lotadas numa única escola.

Essas duas metas, intercaladas pelas metas 7 e 8, talvez para não se perceber a sequência desastrosa, também, não deixa dúvida de que a formação para o mundo do trabalho, nessa modalidade de ensino, é tão secundária que mal merece os verbos “estimular” e a expressão “promover programa transversal sobre empreendedorismo”. Certamente, cabe verificar como isso aparece, na prática irrepreensível das estruturas curriculares⁸³ e nas necessidades das demandas sociais à procura de emprego.

⁸³ A legislação, dependo da época, alterna “grade curricular”, “estrutura curricular” e “matriz curricular” para se referir ao conjunto de disciplinas (hoje chamadas de componentes curriculares), que integram a carga horária total dos cursos. Nesse trabalho, sempre se utilizará “estrutura curricular”.

6.4 As matrizes curriculares do Ensino Médio Regular de Tempo Integral

No alvorecer da ciência moderna, séculos XV e XVI, toda pesquisa, que não fosse filosófica, começava com a investigação empírica, de onde iam-se tirando princípios e conclusões, que iam-se tornando teorias. Assim, o método de investigação nascia ao mesmo tempo em que as teorias iam nascendo. Com a consolidação das teorias, hoje, para se investigar um tema, começa-se pelo estudo teórico do tema e pela forma (o método) como a teoria, que se adota, faz para estudar o tema.

Se assim é, por que, geralmente, as dissertações e teses, quando tratam de metodologia, reduzem esta às técnicas de coleta de dados? Se se seguisse este modelo, esta subseção seria uma seção e se intitularia algo como “metodologia: os resultados da coleta de dados ou da pesquisa de campo”. Não é esse o caminho que se segue aqui, isto será feito no início da análise, seguindo as orientações de Marx (1983) e, entre outros, de Netto (2011) e de Maciel (2023, p. 18), particularmente quando este diz:

É comum nas dissertações e teses, que os autores façam um capítulo sobre a metodologia, o que é até compreensível, quando o referencial teórico analítico se baseia na epistemologia funcionalista com elevado grau de positivismo ou, por outro lado, que construam um sistema conceitual a priori (que chamam indevidamente de categoria, já que a categoria é a unidade do discurso filosófico), como fazem os estruturalistas. Mas, quando se trata do marxismo (se preferir) materialismo histórico-dialético, torna-se um problema conceitual, que merece correção epistemológica. Esse autor caiu nesse equívoco, mesmo algum tempo após a defesa da dissertação, quando o primeiro alerta foi dado. Com uma leitura mais cuidadosa, principalmente, da forma como o método está explicado no Prefácio e na seção sobre o método da economia política (MARX, 1983, p. 23-27; 218-226), descobre-se que a relação entre teoria e método é indissociável e que, uma vez adotada essa perspectiva analítica – o materialismo histórico-dialético – uma pesquisa se divide em duas partes: a primeira, quando se trata da investigação (do teórico ao empírico ou vice-versa, mas sempre tratando das duas dimensões); a segunda, da exposição, quando se mostra o caminho metodológico da investigação até os resultados (ida) e o caminho de volta – a análise dos resultados.

Desse modo, como parte continua do processo de investigação: do estudo teórico, da coleta documental e da tabulação dos resultados, passa-se agora aos resultados desses dois últimos. Não sem antes, expor a excepcionalidade do momento histórico vivido no período destinado à coleta de dados (dois anos de Pandemia da COVID-19) e as dificuldades de acesso a informações no pós-pandemia.

O que estava planejado, em termos de coleta de dados para agosto/2021 até julho/2022, do lado do trabalho era: coleta, por amostragem, do grau de instrução dos empregados em uma empresa do Distrito Industrial (setor secundário), de três redes de Lojas locais (setor terciário do comércio) e três empresas do setor de serviços (também setor terciário). Sabe-se que a Zona Franca abrange os três setores (primário, secundário, terciário e que este se subdivide em dois), mas o primário nunca esteve nos planos. Com a pandemia, nada disso pode ser feito. Toda a coleta do grau de instrução das demandas por emprego foi reduzida, após demorada negociação no primeiro semestre de 2022, às fichas por procura por emprego, nos arquivos do Sistema Nacional de Emprego – SINE/Manaus, cujos resultados, em parte, foram apresentados na qualificação em outubro de 2022.

Do lado da educação, esperava-se repetir a pesquisa de campo realizada para o Mestrado, agora com foco na formação para o trabalho, a técnica da observação participante e a aplicação de survey multifatorial, ao que se tem chamado de survey multifatorial participativo, às seis escolas (4 CETI e duas EETI), já que duas EETI não oferecem Ensino Médio e, durante a pesquisa de campo nessas escolas, se coletaria todas as matrizes curriculares, de acordo com períodos de vigência de cada uma. Mas, evidentemente que, pelos mesmo motivos anteriores, isso não foi possível. Restaria, em 2022, então, coletar as matrizes curriculares (chamadas nas Resoluções por estruturas curriculares e, nos certificados e diplomas, por histórico escolar).

Mas o acesso a esses documentos, nas escolas, foi – quando possível – extremamente burocrático e demorado: inicialmente, por contatos presenciais, as escolas solicitaram que se dirigisse às Coordenadorias Distritais. Estas, por sua vez, informavam que nada poderiam fazer sem autorização da SEDUC.

Dirigindo-se, por ofício, à SEDUC, aguardou-se quatro meses para que o processo tramitasse pelos setores competentes, incluindo, o setor jurídico, para que, enfim, a autorização fosse emitida, não sem a indicação de que o atendimento continuava restrito, em função das medidas pós-pandêmicas e mesmo da greve realizada, já no ano de 2023.

Das seis, quatro escolas ainda não entregaram as matrizes solicitadas referentes aos anos de 2004, 2008 e 2011, uma vez que as da última década são de fácil acesso, pois estão disponibilizadas, tanto na página do Conselho Estadual de Educação, quanto na página da SEDUC.

No Conselho Estadual de Educação, acessou-se vários documentos, mas não foi possível acessar os Processos Administrativos, uma vez que toda documentação com mais de dez anos é remetida para os arquivos da SEDUC, e na SEDUC teríamos que passar por todo o processo novamente o que demandaria mais tempo.

Em síntese: as políticas educacionais, no que se relaciona ao processo direto de formação, são efetivadas por um currículo escolar. Saber se este consegue atender ao que as políticas, em tese, se propõem, só é possível via matriz curricular, o que se conseguiu ou por intermédio de outras coletas de dados ou por certificados de Conclusão do Ensino Médio, de particulares.

E é isso o que se vai apresentar, aqui nesta subseção: matrizes curriculares do Ensino Médio Regular de Tempo Integral, não raramente, comparando-as com as do Ensino Médio Regular de Tempo parcial.

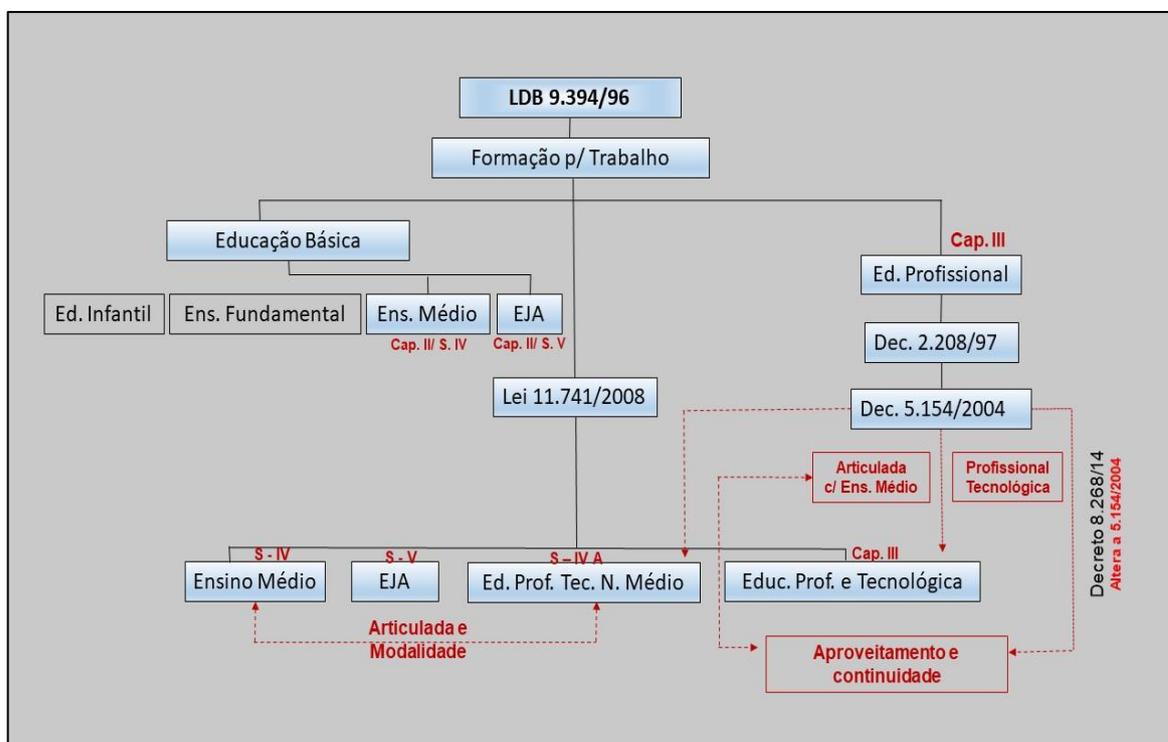
Pois bem, analisados os aspectos das políticas nacionais caras ao tema, tanto o Ensino Médio Regular e suas relações com o Ensino Médio Profissionalizante (6.2), quanto o Ensino Médio Regular de Tempo Integral, bem como a parca legislação estadual derivada de ambas (6.3), opta-se por uma breve síntese, antes de tratar propriamente das matrizes curriculares, como forma de organizar o raciocínio e a relação entre a legislação nacional e a estadual.

Entre 1996 e 2008, houve quatro alterações na Lei 9.394: o Decreto n. 2.208/1997, o Decreto n. 5.154/2004, que normatizam o Capítulo III, relativa ao Educação Profissional e sua relação com o Ensino Médio; a Portaria Interministerial n. 17/2007, que institui o Programa Mais Educação, abrindo espaço para o Tempo Integral; e a Lei n. 11.741/2008, que inclui a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Seção IV Capítulo II, nomeando-a Seção IV-A; e muda o título do Capítulo III de Educação Profissional para Educação Profissional e Tecnológica, reestruturando, portanto, tanto a Seção do Ensino Médio, quanto o Capítulo da Educação Profissional.

A partir daí, para os fins desse estudo, há o Decreto n. 7.083/2010, que revoga a Portaria Interministerial n. 17/2007; o Decreto n. 8.268/2014, que faz pequenas alterações no Decreto n. 5.154, no sentido de afirmar princípios e enfatizar flexibilidade para aproveitamento e continuidade de estudos, de uma modalidade para outra ou para nível superior; a Lei 13.005/2014 (PNE), porque coloca a Base Nacional Comum Curricular como direito e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ensino Médio (estratégia 3.3). Mas a lei do PNE/2014 não altera em nada a Lei

9.394/1996, o mesmo não ocorre com a Lei n. 13.415/2017, que modifica os fundamentos e a estrutura do Ensino Médio⁸⁴ (BRASIL, 2017).

Figura 6 – Síntese das Alterações mais significativas Lei 9.394/1996, com implicações no Ensino Médio, até 2017



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Essa síntese facilita, para relacionar os períodos de vigência das matrizes curriculares implementadas pela SEDUC/AM. Com base no que foi nem sempre de fonte primária, como se gostaria, pode-se enumerar quatro períodos até 2017: o primeiro de 2002 a 2008; o segundo, de 2009 a 2013; o terceiro, de 2012 a 2014; e, o quarto, de 2015 a 2017, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Períodos de Vigência das Matrizes Curriculares em Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral e respectivos instrumentos legais

P.V	P. Val.	Instrumentos Legais	Observações
2002-2008	2002-2008	Res. CNE n. 03/1998 Res. CEE/AM n. 085/2000 Res. CEE/AM n. 17, de 15 de março de 2011.	A alínea “B”, do Art. 2º, da Resolução 17/2011, valida retroativamente as matrizes curriculares das escolas de tempo integral, de 2002 a 2008.
2009-2011	2009-2013	Res. CEE/AM n.112, de 20 de outubro de 2008.	Aprova as matrizes curriculares por dois anos (2009 e 2010).

⁸⁴ Por se tratar de tema polêmico, sob ampla discussão no presente momento da história da educação no Brasil, não se entrará no mérito, quando muito, far-se-á, quando necessário, referência às alterações na matriz curricular do Ensino Médio Regular de Tempo Integral, no Amazonas.

		Res. CEE/AM n. 17/2011	Aprova matriz 2011 e autoriza finalizá-la em 2013.
2012-2014	2012-2014	Res. CNE n. 03/1998 Res. CEE/AM n. 17, de 15 de março de 2011.	Resolução 17/2011 aprova matrizes curriculares para o período 2012-2014.
2015-2017	2015-2017	Res. CNE n. 04/2010 Res. CNE n. 02/2012 Res. CEE/AM n. 085/2000 Res. CEE/AM n. 165, de 17 de dezembro de 2014.	Resolução 165/2014 aprova matriz curricular para o período 2015-2017.
2018	2018	Res. CEE/AM n. 137, de 3 de outubro de 2018. Errata do CEE/AM, de 19 de outubro de 2018.	Aprova matriz curricular para 2018 e seguintes. Restringe validade para somente o ano de 2018. Nota: errata só é publicada, no DOE, em 1º/02/2019, mesmo dia da publicação da Resolução 262.
2019 a ...		Res. CEE/AM n. 262, de 2018	Aprova a nova matriz curricular, a partir do ano de 2019.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Legenda: P.V – Período de Vigência; P. Val. – Período de validade; Res – Resolução; CEE – Conselho Estadual de Educação; CNE – Conselho Nacional de Educação; AM – Amazonas.

Após a matriz em vigor no período 2015-2017, há uma matriz que vigora somente no ano de 2018 e, outra, que passa a vigorar, a partir de 2019, ambas não serão objeto de análise, mas em função da referência serão incluídas nos Anexos.

Do primeiro período, 2002-2008, como não há legislação estadual ou se há se encontra em arquivos inacessíveis e, no caso das escolas, ficaram de fazer a pesquisa em seus arquivos, porém, por mais que se tenha insistido e, até se prontificado a realizar o trabalho, não há até o momento resposta das escolas.

Então, para se ter uma ideia da diferença, de carga horária e componentes curriculares, entre as matrizes do Ensino Médio regular de Tempo Parcial, tanto público, quanto privado, comparou-se com a matriz do Ensino Médio Público de Tempo Integral, aprovada em 2008.

Quadro 5 - Matriz curricular do Ensino Médio regular de Tempo Parcial da escola pública 1 – 2007-2009

Legislação	Áreas de Conhecimento	Componente Curricular	1ªsérie		2ªsérie		3ªsérie		C.H. Total	
			AS	HA	AS	HA	AS	HA		
LDB 9.394/96 Resolução nº 03/1998 CNE	Formação Geral	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	L. Portuguesa/ Literatura	4	160	4	160	4	160	480
			L. E. Mod. Espanhol		80		80		80	240
		Artes	2	80	-	-	-	-	80	
		Ed. Física	2	80	2	80	2	80	240	
		Física	3	120	3	120	3	120	360	

	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química	3	120	3	120	3	120	360	
		Biologia	2	80	2	80	2	80	240	
		Matemática	3	120	3	120	3	120	360	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	80	2	80	2	80	240	
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240	
		Sociologia			2	80			80	
		Filosofia					2	80	80	
	Sub total			23	920	23	920	23	920	3000
	Parte Diversificada	História	3	120						
		Matemática	5	200						
C. Naturais		3	120							
Ens. Religioso		1	40							
Ens. das Artes		1	40							
Ed. física		2	80							
L. E. Mod. Inglês		2	80							
Sub Total			17	680					680	
Carga Horária Total			17	680					3680	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Certificado da Escola, fundamentado pelas Resoluções CEE/AM n. 120/2002 e CEE/AM n. 132/2006, no Anexo – Documentos.

Legenda: L. – Língua; E. – Estrangeira; C. Ciências; Ens. – Ensino; Ed. Educação; C.H. – Carga Horária; AS – Aula semanal; HA – Hora aula.

O que se pode deduzir é que à carga horária do Ensino Médio regular, no caso da escola pública, que é de 3.680h, foi acrescentada uma carga horária de 1.720h, se levado em consideração o caso da escola pública 1, é 1.880h, no caso da escola privada 1, cujas matrizes se encontram na sequência.

De onde se deduz isso? Do fato de que a carga horária da matriz aprovada, em 2008, pela Resolução n. 112 do CEE/AM, para o período, que começa em 2009, é de 5.400 horas.

Pois bem, a carga horária de 5.400 horas é aprovada pela Resolução 112/2008-CEE/AM, mas o período de vigência vai até 2013, para não prejudicar os alunos que ingressaram em 2011, conforme determina a Resolução n. 17/2011, quando, no Art. 3º, recomenda “[...] a continuidade dos estudos para os alunos que iniciaram pela estrutura curricular anterior para que não haja perdas de componentes curriculares”.

Quadro 6 – Matriz curricular do Ensino Médio de Tempo Parcial da escola privada 1 – 2011-2013

Legislação	Áreas de Conhecimento	Componente Curricular	1ªsérie		2ªsérie		3ªsérie		C.H. Total	
			AS	HA	AS	HA	AS	HA		
LDB 9.394/96 Resolução nº 03/1998 CNE	Formação Geral	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	L. Portuguesa	5	200	5	200	5	200	600
		Arte	1	40	-	-	-	-	40	
		Ed. Física	1	40	1	40	1	40	120	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	3	120	3	120	3	120	360	
		Química	3	120	3	120	3	120	360	
		Biologia	3	120	3	120	3	120	360	
		Matemática	4	160	5	200	5	200	560	
		História	2	80	2	80	2	80	240	

	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
Sub total			24	960	24	960	23	960	2.880
Parte Diversificada	Língua Inglesa			80		80		80	240
	L. Espanhola			40		-		-	40
	Ed. Religiosa			120		-		-	120
	Filosofia			-		120		-	120
	Sociologia			-		-		120	120
Sub Total			17	240		200		200	640
Carga Horária Total			17	1200		1160		1160	3520

Fonte: Elaborado pela autora com base em Certificado da Escola fundamentado na Resolução CEE/AM n. 99/1997, no Anexo – Documentos.

Legenda: L. – Língua; Ed. – Educação; C.H. – Carga Horária; AS – Aula semanal; HA – Hora aula.

De todas as matrizes, que se verá, nesse estudo, a matriz curricular de 2008, do Ensino Médio de Tempo Integral, é mais inovadora. Como foi obtida de fonte secundária e, nesta fonte, também, não há indicação de como foi obtida, salienta-se apenas que merecerá análise da parte intitulada de “Construção de Temas”, uma vez que a estrutura curricular dela evidencia inúmeros aspectos da Resolução n. 03/1998 do CNE, da n. 02/2010, também do CNE, que estabelece as Diretrizes Gerais da Educação Básica, embora, como se vê, a resolução do CNE seja de 2010 e a do CEE/AM, de 2008.

Observe-se que é nítida a indefinição do período, no que tange a natureza do componente “matemática”, ora no grupo das “Ciências Naturais”, ora isolada. Tal indefinição representa bem um período no qual os legisladores se dividiam entre aqueles que eram remanescentes do Governo Fernando Henrique Cardoso e aqueles alinhados ao Governo Lula da Silva.

Observe-se, também, que a “Parte Diversificada”, que desde a Lei 5.692/71 vinha sendo pensada para atender “as especificidades regionais”, na verdade se constitui de uma parte, com mais ou menos componentes curriculares, para aumentar a carga da “Formação Geral”.

O mesmo se pode dizer da “inovação”, concebida como uma parte curricular “Construção de Temas” para o Ensino Médio regular de tempo integral. Os componentes curriculares: língua portuguesa e literatura, física, química, biologia, matemática, história e geografia, nem ao menos tiveram suas nomenclaturas alteradas para disfarçar que, de fato, são continuidade da parte “Formação Geral”; o mesmo acontece aos componentes: língua estrangeira moderna – inglês e espanhol, e metodologia do trabalho científico, com relação à parte diversificada.

Quadro 7 – Matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, aprova pela Resolução n. 112/2008 – CEE/AM, em vigor no período 2009-2013

Legislação Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96	Base Nacional Comum	Área de conhecimento	Componente Curricular	C.H.T	
		Linguagens	Língua portuguesa e Literatura	480	
			Artes	80	
			Educação Física	240	
		Ciências da Natureza	Física	360	
			Química	360	
			Biologia	240	
		Matemática	Matemática	360	
		Ciências Humanas	História	240	
			Geografia	240	
			Sociologia	80	
			Filosofia	80	
		Sub Total			2760
		Parte Diversificada	Língua estrangeira moderna Inglês e Espanhol	240	
			Metodologia do Trabalho Científico	120	
		Sub Total			360
		Construção de Temas	Atividades complementares artísticas	240	
			Atividade desportiva	240	
			Informática básica	120	
			Língua portuguesa e literatura	240	
Prática de redação	240				
Língua estrangeira moderna Inglês e Espanhol	120				
Física	120				
Química	120				
Biologia	120				
Matemática	120				
História	120				
Geografia	120				
Metodologia do trabalho científico	120				
Projetos complementares	240				
Sub total			2280		
Total			5400		

Fonte: elaborado pela autora com base em Elisiário, 2017.

Legenda: C.H.T: Carga Horária Total.

Em se tratando de educação integral, pode-se dizer que os componentes: atividades complementares artísticas, atividades desportivas podem se encaixar nesse perfil.

E quanto à formação para o trabalho? Com muito esforço, pode-se dizer que a preocupação com esta formação se expressa pelos componentes: prática de redação e informática básica, ou seja, quase nada.

Ainda que o período de vigência da matriz de 2009 vá até 2013, o novo período começa em 2012 para os novos alunos. Essa matriz é normatizada pela Resolução n. 17/2011, e, novamente, o fato de se ter obtido a Resolução de fonte primária, a matriz, por se encontrar no Processo n. 16/2011 – CEE/AM, foi obtida de fonte secundária (Elisiário, 2017, p. 49; Pereira, 2018, p. 40).

Quadro 8 – Matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, aprova pela Resolução n. 17/2011 – CEE/AM, em vigor no período 2012-2014

LDB Nº 9.394/96 e Resolução Nº 03/98 CNE Base Nacional Comum	Área do conhecimento	Componente curricular	1ªsérie		2ªsérie		3ªsérie		C.H. Total
			AS	HA	AS	HA	AS	HA	
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		6	240	6	240	6	240	720
	L. Inglesa		3	120	3	120	3	120	360
	L. Espanhola		3	120	3	120	3	120	360
	Artes		2	80	2	80	2	80	240
	Educ. Física		3	120	3	120	3	120	360
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física		4	160	4	160	4	160	480
	Química		4	160	4	160	4	160	480
	Biologia		4	160	4	160	4	160	480
	Matemática		5	200	5	200	5	200	600
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História		3	120	3	120	3	120	360
	Geografia		3	120	3	120	3	120	360
	Filosofia		2	80	2	80	2	80	240
	Sociologia		2	80	2	80	2	80	240
Sub Total			44	1760	44	1760	44	1760	5280
Parte Diversificada	Metodologia do Estudo		1	40	1	40	1	40	120
Carga Horária Total			45	1800	45	1800	45	1800	5400

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Elisiário (2017, p. 49) e Pereira (2018, p. 40).

Legenda: L. Língua.

Essa matriz permanece com as mesmas 5.400 horas de carga horária total, mas a parte chamada de construção temas é suprimida com a carga horária de cada componente curricular passando a compor a Base Nacional Comum, com uma pequena mudança de nomenclatura para o componente curricular “metodologia”, deixando de ser “do trabalho científico” para “do estudo”, certamente, atendendo o Parecer n. 085/2000 – CEE/AM.

A matriz vigente no quarto período, entre 2015 e 2017, decorre da Resolução n. 165/2014, a primeira que se encontra anexa à própria resolução. É importante, desde logo, atentar para o fato de que essa matriz se respalda nas Resoluções n. 4/2010 e 2/2012, na Lei 13.005/2014 (PNE) e ainda assim diminui em 1.200 horas a carga horária do Ensino Médio nas escolas de tempo integral, conforme se pode se ver pelo Quadro 9.

Quadro 9 – Matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, aprova pela Resolução n. 165/2014 – CEE/AM, em vigor no período 2015-2017

LDB Nº 9.394/96 Resolução CNE/CEB nº 04/10 – 2/12 CNE Resolução nº 85/00 CEE/AM	Base Nacional Comum	Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1ª Série		2ª Série		3ª Série		C.H Total
				HS	HA	HS	HA	HS	HA	
		Linguagens	L. Portuguesa	5	200	5	200	5	200	600
			Arte	2	80	2	80	2	80	240
			Educ. Física	3	120	3	120	3	120	360
		Ciências da Natureza	Física	4	160	4	160	4	160	480
			Química	3	120	3	120	3	120	360
			Biologia	3	120	3	120	3	120	360
		Matemática	Matemática	4	160	4	160	4	160	480
		Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	240
			Geografia	2	80	2	80	2	80	240
			Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
			Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
		Sub total		30	1200	30	1200	30	1200	3600
	Parte Diversificadas	Metodologia do Estudo	Metodologia do Estudo	1	40	1	40	1	40	120
		Linguagens	L. Estrangeira Moderna - Inglês	2	80	2	80	2	80	240
			L. Espanhola	2	80	2	80	2	80	240
		Sub Total		5	200	5	200	5	200	600
		Carga Horária Total		35	1400	35	1400	35	1400	4200

Fonte: Amazonas, 2014.

Legenda: H.S = Horas Semanal; H.A = Hora Anual; Semanas: 40; Duração da hora aula: 60 minutos.

Observações contidas na própria fonte:

1. Serão trabalhados de forma transversal e integradora, permeando todo o currículo:

1.1 O processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. (Lei nº 10.741/2003 – Estatuto do Idoso);

1.2 A Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012);

1.3 Educação para o trânsito (Lei Federal nº9.503/97 – Código de Trânsito Brasileiro);

1.4 A Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP 1/2012);

1.5 Os princípios da proteção e defesa civil e educação Ambiental (Lei 12.608/2012).

2. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras (11.645/08) e Resolução nº 12.287/10).

3. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório (Lei nº 12.287/10).

4. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Artes (Lei 11.769/08).

5. A preparação para o mundo do trabalho deverá destacar a relação da Teoria com a prática em todos os conteúdos curriculares.

6. Os conteúdos de História e Geografia do Amazonas serão trabalhados nos componentes curriculares de História e Geografia de acordo com a Resolução 98/97 CEE/AM.

7. Os conteúdos de Redação e Literatura Brasileira serão trabalhados no Componente Curricular de Língua Portuguesa.

8. Carga Horária diária de 7h e anual de 1.400h (Art. 36 da Res. CNE/ CEB Nº 07/10).

A matriz vigente, no período 2015-2017, encerra sua vigência por meio da edição da resolução n.137/2018 que, ainda em 2018, é revogada pela resolução n. 262/2018, que determina a vigência da matriz da resolução 137/2018 somente para o ano de 2018 (resolução e matrizes, nos anexos).

7 ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO REGULAR, PARCIAL E INTEGRAL, FRENTE ÀS DEMANDAS DA ZONA FRANCA DE MANAUS

Esta seção tem por finalidade demonstrar a importância de se entender a gênese do valor-trabalho para a formação escolar e para o mundo do trabalho que, pela perspectiva por onde se analisa, é um caminho determinante para encontrar alternativas críticas, que façam frente aos paradigmas de políticas educacionais para o dito mundo do trabalho. Somente após a exposição dessas premissas e com base nelas, passa-se a analisar como o Ensino Médio regular, parcial e integral, do estado do Amazonas se portou diante das demandas do mundo do trabalho da Zona Franca de Manaus. Não sem, antes, fazer um breve esclarecimento sobre a opção metodológica para exposição deste trabalho. Portanto:

7.1 Questão de método: a opção pela forma de exposição da pesquisa

Um dos pontos que se guarda com muito apreço da orientação de mestrado e da análise da professora-orientadora desta tese, que, na época, fez parte da Banca Examinadora de Defesa da Dissertação de Mestrado, trata do processo de investigação, de exposição e análise de um trabalho desse tipo, pelo marxismo.

Expôs-se, ali, por direcionamento do orientador, que não havia norma para se fazer uma seção exclusiva para expor a metodologia, muito menos reduzi-la ao trabalho empírico de coleta de dados, o que não estaria coerente o método marxista. Essa é uma técnica cara a funcionalistas e estruturalistas, e muito criticada por eles, quando, num trabalho acadêmico, se diz fazer isso numa seção e não se aplica ao conjunto do trabalho (Durham, 1986; Cardoso, 1986).

Com efeito, Netto (2011, p. 11-19), após mostrar alguns equívocos, mesmo de seguidores do marxismo, entre os quais as deduções de supostas leis gerais, a determinação econômica, a irrelevância da dimensão cultural-simbólica e a teleologia evolucionista em direção ao socialismo, avisa que a teoria marxista, partindo da crítica ao conhecimento acumulado, visa a descoberta da estrutura e da dinâmica da sociedade burguesa. Referindo-se à teoria de Marx, Netto assinala (2011, p. 20):

Para ele, a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para as relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista.

Portanto, se concorda aqui com a crítica feita, aos trabalhos acadêmicos, por Durham e Cardoso, sendo estes de outra linha teórica. Para Marx, então, ainda de acordo com Netto, a teoria é (p.20);

[...] uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso - cf. Marx, 1982, p.15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.

Ao colocar que a teoria é o conhecimento do objeto independentemente da vontade do pesquisador, mas de que forma? Por meio da reprodução ideal do movimento real do objeto, que é o fundamento do método, tal como interpreta Netto a seguinte passagem de Marx (1980, p. 16):

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

Por esta concepção, ratifica-se que, para Marx, o método é inseparável da teoria e, mais do que isso, que a forma de investigar é algo inverso da forma de expor os resultados da investigação, conforme ele próprio (1983, p. 218) descreve o processo em sua inteireza:

A primeira via foi a que, historicamente, a economia política adotou ao seu nascimento. Os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre por uma totalidade viva: população, Nação, Estado, diversos Estados, mas acabam sempre por formular, através da análise, algumas relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. A partir do momento em que esses fatores isolados foram mais ou menos fixados e teoricamente formulados, surgiram sistemas econômicos que partindo de noções simples tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca, se elevavam até o Estado, às trocas internacionais e ao mercado mundial. Este segundo método é evidentemente o método científico correto. O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade e diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as

determinações abstratas condizem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

De acordo com Maciel (2023, p. 18), em diferentes momentos e em diferentes textos, Marx insiste em observar duas coisas em seu método: primeiramente, de que parte, sempre, do próprio conhecimento acumulado; a segunda, a de que sua crítica não o impede, já que absorve parte do conhecimento acumulado, de aproveitar essa contribuição naquilo que é pertinente a uma nova visão de mundo tal qual aproveita a contribuição de Hegel. Por isso, as duas vias históricas dos métodos existentes (o dedutivo: da totalidade aos fatores isolados; e o indutivo, dos fatores isolados à totalidade), ele constrói o seu próprio método. E o sintetiza no posfácio de 1873 (1980, p. 16), quando é lapidar:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.

As longas citações são necessárias, por três razões: a primeira, para justificar a colocação breve do método exatamente aqui no começo da análise; a segunda, porque partes específicas delas serão utilizadas para justificar a opção por fazer a gênese do conceito “trabalho”, iniciando, desde seu surgimento como “valor-trabalho” e por consequência, mostrar que, se se quiser trabalhar com o conceito trabalho, “independentemente da vontade do pesquisador”, deve-se levar em consideração as transformações impostas, ao significado do conceito, pelas definições levadas a cabo pelos diferentes momentos históricos do capitalismo e respectivas formas de Estado; finalmente, a terceira, para identificar como as políticas educacionais o concebem, os currículos o operacionalizam e os estudiosos o interpretam, tendo por base a delimitação temporal e o objeto desse estudo, circunscrito à Manaus.

Uma explicação sobre o método, no começo da análise dos resultados, se justifica, portanto, para identificar o início do processo inverso da via de mão dupla: investigação e exposição, e que a investigação não começa e termina na técnica de coleta de dados empíricos, pelo que, volta-se a insistir (Marx, 1980, p.16):

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir

a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.

Desse modo, para demonstrar que o processo de investigação começa com a pesquisa bibliográfica e não pode ser reduzido à coleta de dados empíricos, busca-se a gênese do conceito “valor-trabalho”, porque este, na verdade, é o fundamento e o fim último desta pesquisa, quer como realidade empírica, quer como unidade conceitual por meio da qual se traduz⁸⁵ a realidade.

Se essa premissa for seguida, a análise deve começar pela natureza da investigação bibliográfica: a análise histórico-crítica.

Observe-se que, para se ler, existe técnica e toda técnica de leitura tem sua finalidade. A análise histórico-crítica ou o método histórico-crítico de formação acadêmica, criado por Maciel (2008) como aperfeiçoamento da técnica de leitura analítica, de Severino (2000), e que se fundamenta em Saviani (2000) e em Garcia (2000), instrui como a pesquisa bibliográfica deve ser executada para que, de um lado, ao mesmo tempo em que cumpre a perquirição das fontes, alcance, nessa relação, o aguçamento das faculdades humanas (sensíveis e cognitivas), fundamentais para a apropriação do objeto pesquisado; de outro, combata o dogmatismo de se trabalhar somente com autores da própria linha epistemológica, do contrário não se parte do conhecimento acumulado, parte do qual pode ser absorvido⁸⁶. A análise histórico-crítica propõe, como método de testagem de consistência epistemológica, o confronto entre epistemologias, o que só se pode alcançar, analisando autores de epistemologias diferentes, quer sejam divergentes, quer sejam contrárias, quer sejam antagônicas.

Particularmente, essa técnica foi aplicada em sua inteireza, ao estudo da gênese do conceito “valor-trabalho”. Metade do tempo de todo o trabalho de tese foi

⁸⁵ Maciel (1992, p. 80, 2018, p. 98), com base em Romano (1985) e inúmeros textos de Marx, tem feito uma longa discussão epistemológica sobre a utilização indiferenciada dos conceitos reflexão (da mecânica empirista e positivista), interpretação (mais adequada aos estruturalistas), reprodução (como em muitos textos marxistas), pintura ou desenho (pela tradição hegeliana) e tradução (na forma como Roberto Romano interpreta o termo direto da língua alemã) e que, segundo Maciel, não escondem a falta de domínio básico sobre epistemologia.

⁸⁶ Na primeira seção desta tese, quando se classifica Marx como pertencente a Escola Econômica Clássica, utiliza-se exatamente essa técnica, pela qual, ao se comparar os fundamentos epistemológicos dos três autores – Smith, Ricardo e Marx – descobre-se que, em se tratando de “valor-trabalho”, mesmo levando a diferença de momento histórico do capitalismo e o tempo em cada um produziu, a unidade entre ambos é a definição de trabalho como origem e dispêndio de energia. Não é à toa, que Marx chega a dizer que a noção adotada por ele é a mesma de Ricardo, só para dar o exemplo de uma citação, daqui, do próprio texto.

dispendido para dar conta desta parte. Se não foi alcançado o que se poderia esperar de um trabalho como esse, serviu para esclarecer a esta autora sobre muitos pontos controversos do momento presente, e para apresentar o que será exposto na próxima subseção.

7.2 A importância da gênese do valor-trabalho para a formação escolar e para o mundo do trabalho

Na área da educação, existe uma vasta literatura científica sobre a relação trabalho/educação; poucas, porém, trabalham a gênese do conceito “trabalho” ou desde sua origem como “valor-trabalho”, tendo por base a forma como a própria área da economia analisa, por diferentes perspectivas teóricas, a evolução e o lugar do trabalho, como fator de produção, nos diferentes momentos da história do desenvolvimento capitalista.

Busca-se, com isso, não incorrer a análises conjunturais, porque estas, tão logo a conjuntura mude ou os partidos políticos, que comandam a economia brasileira, mudem, a análise perde todo o valor.

Nessa perspectiva se encontram os trabalhos que, na década 80/90 do século passado, combatiam ferozmente a teoria do capital humano, mas que com o advento do neoliberalismo, aquela teoria parece não ser tão nociva, quanto os mesmos autores a pintaram.

Para entender, essa mudança de postura, não se teve outra solução que não a de ir direto à fonte e às teorias econômicas, na forma como são trabalhadas nos cursos de economia.

A primeira coisa que se descobre ou que se ratifica, e que é um princípio da epistemologia marxista, é que um conceito não pode ser entendido sem o contexto histórico no qual se encontra e, a partir do qual, fora formulado.

Nesse sentido, a proposição “o trabalho é a única fonte de riqueza” é verdadeira, mas o mesmo não se pode dizer de “o trabalhador é a única fonte de riqueza”, nem mesmo nos primórdios do capitalismo, quando Adam Smith a formulou, menos ainda, quando Ricardo parte dela, criticando-a e, muito menos, quando Marx absorve a proposição de Ricardo, embora coloque duas objeções, uma das quais, quando diz que Ricardo “[...] desconhece qualquer variação, seja da extensão da jornada de trabalho, seja da intensidade do trabalho, de modo que, para ele, a produtividade do trabalho se converte, por si mesma, no único fator variável” (MARX,

2013, p. 725), pelo que se mostrou aqui, na primeira seção, não é verdade. Certamente, a outra: sobre a mais-valia é primorosa.

Independentemente disso, admite que Ricardo foi o primeiro a tratar a questão de modo rigoroso (Marx, 2013, p. 725) e que “O valor da força de trabalho é determinado pelo valor de certa quantidade de meios de subsistência” (Marx, 2013, p. 724). Certa quantidade não é toda a quantidade.

Para se chegar a isso, Smith, num momento em que a produção capitalista ainda era bastante rudimentar, muito mais artesanal que manufatureira, formulava, diante da realidade que observava, que “[...] o trabalho é a medida real do valor de troca de todas as mercadorias” (1996, p. 87). Trabalho e não trabalhador; mercadoria e não riqueza. De tal modo que, embora reconheça quantidade iguais de trabalho tenham o mesmo valor “[...] para a pessoa que as emprega, essas quantidades de trabalho apresentam valor ora maior, ora menor, o empregador compra o trabalho do operário ora por uma quantidade maior de bens, ora por uma quantidade menor” (1996, p. 90). Não se esqueça de que, nesse momento, quantidade é tempo e não intensidade e de que o valor pago pelo trabalho (ora maior, ora menor), já dependia de fatores que extrapolavam a produção em si.

Ricardo, por sua vez, quatro décadas depois, e vivendo um momento em que as manufaturas se expandiam a todo vapor e a vapor e, além disso, trabalhando no coração financeiro dessas transformações, pode acrescentar não somente outros fatores que comporiam o valor da mercadoria, mas – acima de tudo – a importância, não do trabalho, sim do capital.

A lógica, aparentemente simples, é complexa porque haveria a necessidade de demonstrar, de um lado, a imprescindibilidade desses outros fatores e, de outro, a suprema necessidade de capital para toda e qualquer tipo de produção.

Com essa intenção sistematicamente demonstra a necessidade, para a produção de mercadorias, da qualidade do trabalho, entendendo por este habilidade e intensidade em ramos diferentes de produção. Desse modo, o mesmo tempo dispendido, em ofícios diferentes, resultariam em valor-trabalho diferentes e assim ele acaba com a universalidade do tempo-trabalho. Com a diferença de qualidade de trabalho, no mesmo ofício, ele acaba com o valor-trabalho absoluto e, ao mesmo tempo, cria o valor-trabalho médio, na forma como se conhece até hoje.

A partir desse momento, não bastaria, ao trabalhador, apenas trabalhar, sob um tempo diário determinado, porque esse tempo seria tão mais remunerado de acordo com sua habilidade, e segundo a intensidade de sua habilidade, o que se poderia aprender pela experiência, pelo estudo ou por ambos⁸⁷.

Ora, se o valor-trabalho não é absoluto, a mercadoria, também, não pode ser, já que esta deriva daquele. Desse modo, Ricardo desloca o valor das mercadorias derivado do valor-trabalho para o valor relativo das mercadorias.

Desse modo não é o trabalho e, se o fosse, não seria absoluto o único fator a compor o valor da mercadoria. E quanto a isso, é taxativo: “Não só o trabalho aplicado diretamente às mercadorias afeta o seu valor, mas também o trabalho gasto em implementos, ferramentas e edifícios que contribuem para sua execução” (Ricardo, 1996, p. 30). Assim, se na composição do valor da mercadoria entram outros favores, além do trabalho, logo o valor deste diminui na proporção em que outros fatores são incluídos. E, desse jeito, o valor do trabalho não só é relativo, em função das diferentes habilidades e intensidades, que determinam o valor médio do trabalho, mas também o é em razão de ser apenas um entre outros fatores de produção. Como, sem esses fatores, que demandam grande investimento de capital, mesmo antes de a produção começar a produzir, e se, sem estes não há produção e por serem em maior número, então, o elemento, que possibilita a compra dos meios de produção, é mais importante que o trabalho: o capital.

As conclusões que se tira do período clássico, que interessam a esse trabalho são: em cem anos, o trabalho deixa de ser o fator fundamental na produção da mercadoria para ser apenas mais um fator. Para Ricardo, nem sequer é o fator mais importante que, para ele, é o capital; para Marx, ao contrário, o trabalho continua sendo o fator mais importante.

Tanto para Ricardo, quanto para Marx, todavia, as qualidades do trabalho e, por conseguinte do trabalhador, se sobressaem tanto em razão da natureza da atividade exercida, quanto do próprio desenvolvimento do capitalismo, cada vez mais exigente em termos de domínio tecnológico, donde decorre a importância da

⁸⁷ Como se viu, o próprio Marx concorda com isso quando diz que a força produtiva do trabalho é determinada por múltiplas circunstâncias, entre as quais “[...] grau médio de destreza dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e de sua aplicabilidade tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais” (2013, p. 163).

educação: para Ricardo, como necessidade a ser distribuída de acordo com a demanda e segundo a capacidade de pagamento privado; para Marx, como necessidade sem a qual as classes trabalhadoras subalternas não alcançariam superar as classes burguesas.

Essa concepção continua sendo de suma importância, hoje, porque dela se deduz que a formação da força de trabalho do trabalhador é um processo imprescindível, tanto para a sua formação técnica, quanto para a sua formação política e, cada vez mais determinante para a venda de sua mercadoria, a própria força de trabalho, no mercado. Em assim sendo, tanto do ponto de vista da produção, quando do consumo, a educação é mercadoria.

Uma mercadoria, que depende de determinadas circunstâncias do mercado. Quais circunstâncias? Certamente, da demanda. Marx (2013, p, 348) não desconhece tais circunstâncias, senão, do contrário, não afirmaria:

A circunstância na qual a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, embora a força de trabalho possa atuar por uma jornada inteira, e, conseqüentemente, o valor que ela cria durante uma jornada seja o dobro de seu próprio valor diário – tal circunstância é, certamente, uma grande vantagem para o comprador, mas de modo algum uma injustiça para com o vendedor.

Mas, até aquele momento, o problema do valor da mercadoria, como fonte direta do trabalho, não se circunscrevia como um problema determinado pela demanda. Por isso, o problema de ambas concepções – liberal e marxiana – reside no fato de que as análises se restringem às determinações da produção.

Quadro 10 – Períodos econômicos, clássico e neoclássico, de acordo com as determinações dos fatores econômicos (produção e demanda) e suas respectivas ideologias e expoentes

Economia Clássica			Economia Neoclássica		
Produção			Produção	P-C (D)	C (D)
Concorrencial			monopolista	intervencionista	Neoliberal
Liberalismo	Socialismo		E. Liberal	Welfare State	E. Neolib.
Smith Ricardo	Marx		Jevons Menger Walras	Marshall Keynes Shultz	Hayek Friedman Bresser- Pereira
	SD	Socialismo			
	Autores?	Antunes Mourão Maciel			

Fonte: Adaptação da autora com base em Maciel (2022b).

Legenda: SD: Socialdemocracia; E: Estado; P: Produção; C: Consumo; C (D): Consumo por determinação de demanda; Neolib.: Neoliberal.

A partir de 1871, porém, surge um grupo de economistas, que passariam para a história da economia como neoclássicos que, ao isolar os fatores de produção do valor da mercadoria, dão a esta um sobrevalor decorrente de sua procura, portanto, de sua demanda no mercado.

Para os economistas neoclássicos, Jevons, Menger, Walras e todos os seus seguidores ortodoxos, o valor da mercadoria depende única e exclusivamente da demanda por ela, porque o valor de sua produção não pode ser menor ou igual ao preço de consumo. Desse modo, o valor da produção é um custo, cujo valor já está dado, ao passo que o preço ao consumidor depende das variáveis de mercado.

Poder-se-ia perguntar: e se não houver demanda? Se o produto chegou ao mercado é porque há demanda. E se a demanda for menor que a quantidade de mercadoria no mercado, então, se tem um problema de duas ordens: uma sobre a falta de controle da produção, como aconteceu na crise de 1929; outra, de conhecimento de mercado, em duas direções: para distinguir criação de inovação e outra para distinguir os diferentes tipos de mercado.

Antes que essas providências fossem tomadas, de fato, a partir da década dos anos 1930, Marshall já havia alertado, a esses economistas, para o equívoco de se desconsiderar os fatores de produção. Para ele, ainda que os fatores de demanda, num mercado evoluído, fossem determinantes (por isso é considerado neoclássico), ainda assim, os fatores de produção não poderiam ser desconsiderados. Aliás, a falta de conhecimento sobre o que de fato tem demanda (inovação) e o que não tem (criação), que é uma equação entre viabilidade econômica (custos de produção de um produto versus capacidade de consumo de um determinado mercado), indica exatamente isso.

O fato é que, a partir de Marshall, mas principalmente no período posterior à crise de 1929, tanto os fatores de produção, quanto de consumo passaram a ser levados em consideração, ainda que, nessa bivalência, os fatores de demanda fossem determinantes (e por isso, todos os períodos e economistas seguintes, a serviço do capitalismo, são chamados de neoclássicos), apesar como se viu, das concepções opostas (mas não contraditórias) sobre o papel do Estado na economia.

O que sobrevêm à crise de 1929 é uma forma de liberalismo, chamado de intervencionista, porque aciona o Estado para pôr ordem no caos da crise.

Da crise nasce uma variação de capitalismo, chamado de capitalismo monopolista por uns e selvagem por outros, um capitalismo que atinge, pelo menos nos países centrais, grande desenvolvimento econômico, social, político e tecnológico, ao ápice do qual o próprio Hobsbawm chamou de “a era de ouro do capitalismo”.

A intervenção do Estado na economia, a contragosto dos neoclássicos ortodoxos, proporcionou uma expansão nunca antes vista, pela forma de produção fordista, em particular, movida a intensificação tecnológica e ao domínio cada vez maior da ciência, a tal ponto que esse período é conhecido por fordismo. Grandes conquistas sociais trabalhistas foram obtidas nesse período, além da elevação da qualidade de vida e dos direitos previdenciários, tanto que se no âmbito das ciências administrativas, o período é conhecido por fordismo, nas econômicas por intervencionista; no âmbito da ciência política, o Estado recebe o nome de *Welfare State* ou Estado do Bem-Estar Social.

Esse período e a concepção de trabalho desenvolvida nele têm uma importância crucial hoje, porque se, no interior do período, a luta sindical se desenvolveu contra ele; no neoliberalismo, ao que parece os setores progressistas e movimentos sociais caminham no sentido restabelecê-lo. Ou não? Resposta já-já, na próxima subseção.

As crises nas relações de trabalho e o esgotamento do modelo produtivo, entre outros fatores, agravados pelas crises do petróleo dos anos 1970, em particular, pela de 1973, pôs o capitalismo à procura de um novo ajuste da relação Estado-Economia.

Os críticos do *Welfare State*, de um lado, e a reestruturação do modelo produtivo, de outro, impulsionados pelo, já na década de 70 do século passado, pelas revoluções tecnológicas dos países centrais, emplacaram nova relação para o binômio Estado-Economia, que se conhece hoje por neoliberalismo. Na verdade, um retorno aos velhos princípios econômicos das teorias econômicas neoclássicas, revertidos pela atualidade tecnológica, pelo aprimoramento político, pela capacidade midiática, enfim, por todos os instrumentos político-ideológicos, científicos e tecnológicos, que o capital tem a seu dispor. E tudo em detrimento das condições sociais da maioria absoluta das classes trabalhadoras subalternas.

É por isso que, a partir de 1871, todos os períodos, aqui, são chamados de neoclássicos: liberal-monopolista, entre aproximadamente 1880 a 1930, liberal-

intervencionista, aproximadamente 1930-1975/1980, e neoliberal após 1975/1980. Com a ressalva de que essa é uma periodização aproximada para os países do capitalismo central; no Brasil, tal como foi exposto, as transformações neoliberais, de fato, começam em meados dos anos 1990.

Desse modo a gênese do conceito “valor-trabalho” expressa sua importância, na medida em que o neoliberalismo recupera a concepção do período monopolista, com o aperfeiçoamento adquirido pelo capitalismo durante os últimos cem anos e não é pouca coisa. Ao que parece indicar, os críticos ao capitalismo se encontram entre a concepção do período intervencionista, na qual o Estado detém controle na economia, e a concepção clássica, particularmente, quando trata do trabalho teoricamente.

Para o campo epistemológico, que se considera crítico da economia capitalista, pensa-se que há, tendo por base as premissas dos períodos neoclássicos, dois grandes desafios: o primeiro, de superar a concepção de trabalho como decorrente apenas dos fatores de produção; o segundo, decorrente desse primeiro, o de encontrar uma alternativa que equacione as determinações do paradigma técnico-produtivo pós-fordista de natureza neoliberal das políticas educacionais e as aspirações da juventude das classes trabalhadoras subalternas. Capitular-se-á à perspectiva socialdemocrata ou há alguma possibilidade de se trabalhar uma perspectiva socialista, porém, de modo a não se isolar no ostracismo das utopias impossíveis?

Se o capitalismo selvagem agora não usa a força, pelo menos como base para sua existência, usa a tecnologia e a mídia; o que, aqueles que se colocam do lado da crítica a esse movimento do capital, pode fazer em se tratando de educação e de sua relação com o trabalho.

7.3 As alternativas críticas frente aos paradigmas de políticas educacionais para o mundo do trabalho

A subseção “5.2” tentou sintetizar o descompasso entre o processo de desenvolvimento dos países centrais do capitalismo ocidental (Europa e EUA), exposto nas seções anteriores, tomando por base o valor-trabalho, e o desenvolvimento brasileiro, com a finalidade de desviar da maioria das análises, que tratam desse processo como homogêneo, como se o que acontecia “lá fora”, também, acontecesse no Brasil.

Ao contrário, além das peculiaridades brasileiras relacionadas à industrialização – sem esquecer que toda concepção de desenvolvimento passa pela noção de desenvolvimento industrial – e o modo como as classes abastadas têm dirigido o Estado brasileiro e, portanto, todas as políticas de governo, entre as quais, a educacional, há as históricas desigualdades regionais, as quais só foram levadas relativamente a sério, a partir da década de 50 do século passado⁸⁸, quando as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste começaram a receber tratamento diferenciado e, ainda assim, dentro dos limites de sua condição de produtoras de matéria-prima e exportação de força de trabalho barata, portanto, reproduzindo, nacionalmente, a divisão internacional do trabalho⁸⁹.

Desse modo, há um descompasso, pelo menos de duas décadas, para que os novos processos produtivos (mundo do trabalho), indutores de paradigmas técnico-científicos (e, portanto, de políticas educacionais para o mundo do trabalho) cheguem ao Brasil e, deste, às diferentes regiões brasileiras. Esse descompasso tem impacto direto nos processos produtivos e, por conseguinte, nas políticas educacionais, sobretudo, na política educacional de formação para o trabalho.

Somente assim, talvez, se possa entender porque a Lei 4.024/1961, praticamente, não teve o impacto que se esperava dela: tramitando desde 1948, chegava à sua aprovação completamente ultrapassada em relação à industrialização brasileira e extemporânea ao circuito temporal do paradigma técnico-científico determinado pelo fordismo, mesmo em se tratando do processo brasileiro, caracterizado por transferência de tecnologia e produtos importados prontos, incluindo, o automobilístico.

A primeira LDB nascia morta. Não à toa, a Lei 5.692/1971, que é uma emenda e não uma LDB, como muitos ainda imaginam que seja, só deixa vivos apenas os princípios gerais de seus fundamentos.

Como se viu, os intentos dessa lei de profissionalizar o Ensino Médio (2º Grau, na letra da lei) só foram alcançados em parte, em função da crise mundial do petróleo,

⁸⁸ Refere-se à SUDAM, 1953, criada ainda como SPVEA –Superintendência do Plano de Valorização da Borracha e à SUDENE, 1959, excetua-se, portanto, a SUDECO, criada em 1967.

⁸⁹ Nesse sentido, poder-se-ia acrescentar ao “duplo caráter das desigualdades brasileiras” (Maciel, 2013), quando expõe as desigualdades Norte/Sul-Sudeste e a reprodução desse modelo entre os estados da Região Norte, as muito conhecidas desigualdades entre os países “desenvolvidos e subdesenvolvidos”, que confirma o atraso em cadeia.

de 1973, e suas consequências, uma vez que os financiamentos externos foram diminuindo até cessar com o fim dos acordos internacionais.

O mais interessante, para os fins do que se precisa para este trabalho, é o fato de que esta lei está inteiramente de acordo com o paradigma fordista que, se nos países centrais, já se encontrava quase completamente esgotado, convinha pensar que no Brasil, mal começara e que, portanto, haveria um longo caminho de desenvolvimento desse paradigma.

Claro está a teoria econômica do desenvolvimento por etapas dava, nesse momento, as orientações basilares: um país, para se desenvolver precisa se industrializar e, conseqüentemente, deve passar pelo mesmo processo industrial pelo qual passou os países desenvolvidos. Portanto, a política educacional estava de acordo com o paradigma técnico-científico que, por sua vez, estava coerente com o que demandaria o processo produtivo. Pelo menos, essa era a lógica do desenvolvimento por etapas.

Mas adveio a crise do petróleo. E a lei, reorientada pelo parecer 76/1975, seria novamente redirecionada pela Lei 7.044/1982, e, assim, a profissionalização, sob as intenções do parecer 45/1972, deixou de existir, para dá lugar à profissionalização, de acordo com interesses e disponibilidade dos sistemas estaduais. Na prática, a grande maioria das escolas retornou ao ensino propedêutico, restando a algumas poucas, o ensino profissionalizante⁹⁰.

Toda a crítica à Lei 5.692/1971, após 1982, é uma crítica que ataca um ente morto, abortado externamente pela falta de financiamento decorrente da crise do petróleo e, internamente, pela insuficiência de financiamento, que impossibilitava a adaptação das escolas propedêuticas às necessidades técnicas do ensino profissionalizante.

As poucas escolas, que continuaram com o ensino profissionalizante, em Manaus, todavia, ao se restringir a funções administrativas dos vários setores produtivos, eram suficientes para atender principalmente ao comércio e aos serviços, enquanto o conjunto das escolas, dada a fase pela qual passava a Zona Franca de Manaus (um enclave apenas de montagem de peças de produtos) concorria para atender às linhas de montagem, cuja formação ou a própria fábrica completava

⁹⁰ O estudo de Leite e Mourão (2013, p. 212-213) identifica as escolas, que continuaram a oferecer ensino profissionalizante.

(Mourão, 2006) ou, no caso das funções mais técnicas, as próprias instituições, públicas e privadas, federais e estaduais, ligadas ao setor, cuidaram de criar escolas.

Não é à toa que a FUCAPI – Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica, seja criada exatamente em 1982, para resolver, inicialmente, a formação de força de trabalho para o Distrito Industrial, além dos sempre indispensáveis cursos do sistema “S, dos três setores da economia.

Fato que não pode passar despercebido é que, nos anos 1970, como já se disse, estava em curso uma espécie de reestruturação mundial, pela qual as matrizes produtivas (linhas de produção, organização técnica do trabalho e estruturas administrativas) começaram a ser repassadas para os países “subdesenvolvidos”, que de acordo com a lógica da teoria de desenvolvimento hegemônica, precisariam passar pelo que os países centrais já haviam passado.

O mesmo processo vai acontecer na reestruturação nacional, nos anos 1990, quando as matrizes do Sudeste são distribuídas para o Nordeste e para o Sul, vez que o Sudeste, particularmente, São Paulo manteria a administração das fábricas distribuídas e concentraria todo o sistema financeiro e o setor de serviços altamente especializados.

No caso, especificamente da Zona Franca de Manaus, ao contrário das regiões Nordeste e Sul, o enclave industrial, que puxava a produção não era o metal-mecânico, mas o eletrônico. Essa vantagem sobre outras áreas e regiões, especialmente Norte e Nordeste possibilitou, rapidamente, a adaptação ao novo paradigma mundial e nacional, baseado na microeletrônica e, posteriormente, nas tecnologias digitais.

Observe-se que a transição de um paradigma ao outro, na Zona Franca de Manaus, acontece na terceira fase, aqui, compreendida entre 1991-2006, na qual, mesmo de forma atabalhoada, ocorrem grandes transformações no sistema escolar.

Em 1996, as “escolas isoladas”, que ofereciam Ensino Profissionalizante, foram transformadas em Centros de Excelência Profissional, ao que tudo indica, pelo Programa de Reestruturação do Ensino Médio – PROMED, oriundo do Projeto dos Centros de Excelência (Ferreira, 2012), pelo qual algumas escolas passam a funcionar, a partir de 1997 (Ferreira, 2012; Leite e Mourão, 2013), imbuídos do espírito do movimento pela Qualidade Total (Oliveira, 2021). Centros esses que serão, imediatamente, adaptados, ainda em 1997, em função do Programa Federal “Escola

Jovem”, criado Secretaria de Ensino Médio Tecnológico do Ministério da Educação, “[...] com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) cujo objetivo é melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, garantir maior acesso, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do País” (Menezes, 2001) e, assim, capacitar-se para o recebimento das verbas destinadas à implantação de escolas profissionalizantes e técnicas voltadas para as novas determinações produtivas.

Certamente por isso, a extinção dos Centros de Excelência ocorre ao mesmo tempo em que os cursos profissionalizantes estaduais passam para a responsabilidade do CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas⁹¹ e uma dessas escolas – Petrônio Portela e outra criada – Marcantônio Vilaça iniciam a jornada do tempo integral, em 2002.

Com as novas determinações paradigmáticas, é compreensível que o sistema profissionalizante, a partir de então, e subsequentemente técnico e tecnológico, tomasse o rumo de um sistema paralelo, com as possibilidades de integração ao Ensino Médio regular.

Estranho é o fato de o sistema de tempo integral, instalado em 2002, com o dobro do tempo letivo disponível, não aproveitar para fazer formação integrada (ensino regular com o profissional), na forma postulada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e na forma como determina a lei, em especial, a legislação, a partir de 2004? As teorias do desenvolvimento científico e tecnológico (Maciel, 2009), desde os anos 1980, aprofundadas com as experiências dos novos países industrializados do Oeste asiático (New Industrial Countries – NIC), não tinham demonstrado a importância da formação escolar direcionada para as características do paradigma técnico-produtivo emergente? Some-se a isso, os espaços físicos demandados pelas novas tecnologias digitais (microeletrônica, computação e internet), baseadas na interface entre inovação tecnológica (Lastres e Cassiolato, 2006; Albagli, 2005; Carmo, 2008) e conhecimento social regional (Cassiolato e Lastres, 2005), não são infinitamente menores do que os do paradigma anterior? É o que se tentará responder na última seção desta análise.

⁹¹ Conforme Leite e Mourão (2013) e Ferreira (2012).

7.4 O Ensino Médio regular de tempo integral frente às demandas da Zona Franca de Manaus

Além das três perguntas do último parágrafo da subseção anterior, muitas outras formuladas anteriormente serão respondidas aqui. Começa-se pelo fato de que, desde os anos 1980, as teorias do desenvolvimento científico-tecnológico já haviam demonstrado a importância da formação escolar para um mundo de trabalho, totalmente baseado nas novas tecnologias.

Na verdade, pela parte que cabe ao liberalismo econômico, a importância dessa relação tem sido objeto sistemático, como se viu, desde Adam Smith, afinal, tratava-se de formar força de trabalho para movimentar seu próprio sistema.

Marx, ao perceber a objetificação dos trabalhadores da classe operária, pelas políticas educacionais, concretizadas pelas escolas a estas classes destinadas, propõe, baseado na própria educação existente, uma proposta educacional, que poderia libertar a classe operária dos grilhões da exploração burguesa. Mas, observe-se: propõe com base na escola existente, para não se limitar à arma da crítica, que não se transforma na crítica das armas⁹².

Ocorre, porém, que no mundo da educação progressista brasileira, sempre com as honrosas exceções, os estudos críticos só enxergavam (e ainda enxergam?) alienação e exploração do trabalhador, de um lado, e lucro capitalista, de outro. O que é verdade. Mas como deve se comportar o trabalhador que precisa trabalhar para sobreviver? Como trabalhadora, respondo: precisa trabalhar. Para trabalhar precisa de uma educação, que lhe possibilite se inserir no mercado de trabalho (o mundo para quem é trabalhador, é algo demasiadamente genérico). E que mercado de trabalho lhe é reservado? Aquele para o qual a escola pública pode formar sua força de trabalho.

O que o estudo, que se faz nesta tese, revela, para a consciência da própria autora principalmente, é que a escola pública do Ensino Médio, em geral, desde a reforma de 1971, num primeiro momento, reservou a formação para o mercado de trabalho a poucas escolas e, num segundo momento, a partir de 1996, a um sistema

⁹² A famosa formulação de Marx (2010, p. 147-151) sobre a insuficiência da crítica em-si, é lembrada aqui para ratificar que o denunciamento, que se basta a si mesmo, mal serve como catarse especulativa momentânea, individual ou coletiva, do mesmo modo como a crítica à educação burguesa, sem alternativas práticas a elas, não passa de denúncias sem poder nenhum de mudança social, do contrário pelas centenas análises críticas que se têm, a escola pública não estaria tão ruim.

paralelo de ensino. Não há como negar isso pela análise das políticas expostas nas subseções “6.2” e “6.3”.

E o que fizeram os críticos? Criticaram ferozmente a Lei n. 5.692/1971. E que proposta apresentaram em contrapartida? Pode ser que haja, mas essa autora não a encontrou. O máximo que conseguiram foi a revogação das finalidades dessa lei que, aliás, vinha ao encontro dos interesses dos governos de então, em razão da crise do petróleo. Alguém fez alguma autocrítica? Desconhece-se.

Veio a Lei 9.394/1996, que foi aprovada pelo Congresso Nacional sob vaias e críticas de todos os setores progressistas, principalmente, pela forma como Darcy Ribeiro substituiu as propostas discutidas nos movimentos sociais. Mas quando se observou que, no essencial, a proposta, na verdade, incorporou as propostas existentes, as críticas cessaram e, quase todos, se puseram a lutar pela implementação da lei. É bem verdade que os novos tempos democráticos ajudam a esse espírito entusiasmado, mesmo que, tal como se assinalou, é a primeira lei que retira a responsabilidade total do Estado e a divide ou compartilha com a família. Nunca esquecer: pela Lei 9.394/1996, a educação é responsabilidade do Estado e da família, e não só do Estado como muitos pressupõem.

Admitindo ou não, os avanços, em termos de acesso e, portanto, em termos quantitativos vinham ocorrendo desde a reforma de 1971, e não apenas a partir de 1996. Em se tratando de Ensino Médio, a grande novidade é a parte que compete ao Educação Profissional, por meio da qual, a partir do Decreto 2.208/1997, possibilita a articulação com o Ensino Médio, conforme está expresso em seu Art. 2º. Desse modo, toda a novidade do Decreto 5.154/2004 tem origem nesse decreto anterior.

Mas daí resulta um grande avanço: após a criação (muitos dos quais apenas transformação de antigas Escolas Técnicas Industriais e Agrícolas) dos Institutos Tecnológicos, que é o Ensino Médio Integral Integrado, embora restrito a quem possa cursá-lo, sob suas condições.

O outro grande avanço educacional, na primeira década dos anos 2000, é a instituição do Tempo Integral que, em algumas situações, tomou a forma de educação integral, em especial, por se concretizar na rede estadual de ensino e, portanto, muito mais democratizada, no acesso e condição de classe social, do que nos Institutos Federais. Repete-se aqui o que se diz, com frequência, nas discussões do grupo de

pesquisa, quando se trata de educação integral: a revolução burguesa chega à escola pública com 75 anos de atraso.

No caso de Manaus, querendo ou não, uma cidade industrial, os dados incontestáveis, aqui expostos pelas matrizes curriculares dos certificados do Ensino Médio, mostram que, mesmo o Ensino Médio do sistema de tempo integral, continuaram com a formação propedêutica.

E, então, se passa a outra questão: que razão haveria para que as escolas de tempo integral, a partir de 2002, não reservasse, pelo menos parte do tempo, de dois turnos, à discussão das profundas transformações pelas quais o mundo do trabalho passava por decorrência das, cada vez mais influentes, novas tecnologias?

Parece não haver mais dúvida, após vários estudos, alguns dos quais com acesso a informações privilegiadas de que este não teve acesso⁹³, de que entre 2002 e 2011, quando, enfim, os cursos ministrados, em sistema de tempo integral, foram regularizados, houve um descaso, intencional ou não, generalizado.

Por assim dizer, completou-se a carga horária, com algumas disciplinas artísticas e esportivas, além de priorizar as disciplinas, de maior peso, nos exames de acesso à universidade. Se essa era a intenção, caberia comparar os resultados anteriores e posteriores a 2011⁹⁴. E por que 2011? Porque, em 2010, começam a sair as turmas do IFAM, cujas condições de formação, conforme demonstram estudos, são muitos superiores, mesmo ao do tempo integral.

Fato é que quando se fala de paradigma técnico-produtivo, não se fala apenas das funções técnicas da linha de produção, fala-se de todo o conjunto de funções necessárias ao processo produtivo, inclusive administrativas e executivas, mesmo aquelas não ligadas diretamente ao mundo da produção, vinculadas ao comércio e aos serviços, das empresas mistas e de todos os órgãos de governo⁹⁵.

⁹³ Vários profissionais da SEDUC/AM, por convênio entre esta e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cursaram o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Onze dessas dissertações tratam a educação de tempo integral da SEDUCA/AM (Mendes da Costa, 2015; Mendes Rodrigues, 2015; Silva, 2015; Cardoso, 2016; Ribeiro Costa, 2017; Elisiário, 2017; Rivera, 2017; Monte Rodrigues, 2017; Batista Rodrigues, 2017; Pereira, 2018; Santos, 2018)

⁹⁴ O ensino propedêutico, pró-forma, facilitaria o acesso à universidade. Mas hoje, como ademais, antes, esse acesso não é somente limitado pela quantidade de vagas oferecidas pelos cursos mais concorridos, de maior prestígio social e de maior retorno financeiro. Por outro lado, o impacto do descaso com a formação para o trabalho se constata pelas taxas apresentadas, nesta tese, pelos trabalhadores à procura de emprego, cuja formação técnica ou profissional, é amplamente proporcionada pelo sistema “S” e por cursos profissionalizantes ou técnicos privados.

⁹⁵ Maciel (2009, p. 47), com base em Perez (1984, p. 2-10), Guimarães (1993, p. 06), Rocha Neto (1994, p. 11-12) e Galvão (1994, p. 04), define paradigma técnico-produtivo como “[...] o conjunto das formas e meios de produção caracterizados por uma dada revolução tecnológica, cujo ciclo se completa

Nesse sentido, as mudanças operadas nos anos 1990, são tão profundas e, por isso, mesmo não poderiam ter sido desconsideradas ou, no máximo, criticadas como se a crítica fosse mudar o curso da história, mesmo porque essa história, também, foi e vem sendo construída por partidos, supostamente de esquerda.

Por se tratar de Manaus, volta-se a FUCAPI. Doze anos após sua fundação, portanto, em 1994, esta escola já redirecionava sua política educacional para as, então, incipientes características do novo paradigma técnico-produtivo. O CNPq, no mesmo momento, abria grande discussão nacional sobre a necessidade de reformulação da indústria brasileira⁹⁶.

O lado privado e do Estado faziam sua parte, ligados que estavam nas mudanças globais, particularmente, atentos às teorias que indicavam caminhos para os países de desenvolvimento tecnológico atrasado. E foi nesse sentido, que se afirmou, anteriormente, que é impressionante como há um alinhamento rápido entre as mudanças do mundo do trabalho, as políticas de desenvolvimento do nascente Estado Neoliberal e a mudança de rumo da formação técnica de uma escola ligada ao mundo do trabalho, como a FUCAPI.

Enquanto isso, que faz a escola pública? Permanece atrelada a um ensino propedêutico de um mundo que estava deixando de existir, pelo qual, hoje, nem mesmo as classes trabalhadoras subalternas parecem se interessar. Mas a escola pública tem, pelo menos, uma razão de assim ser: as classes médias conservadoras, que dominam os sistemas de ensino estão a serviço das classes dominantes.

E que fazem os críticos? De onde se vê, com as honrosas exceções de sempre, por um lado, parecem se contentar em reafirmar a natureza desumana do capitalismo e de toda e qualquer metamorfose levada a cabo por este sistema; por outro, no apoio, sempre necessário, ao cambaleante movimento sindical, que não consegue superar as imediatas reivindicações salariais.

algo em torno de cinquenta anos ou uma onda Kondratieff. Para este economista russo, o capitalismo se desenvolve por ciclos – constituídos de expansão, pico, recessão e crise – cujas fases envolvem mudanças comportamentais, tanto nas instituições públicas, quanto privadas.

⁹⁶ Entre agosto de 1994 e junho de 1995, o Departamento de Administração da UFAM e o ISAE – Instituto Superior de Administração e Economia do Amazonas, em parceria com o CNPq e a ABIPTI – Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa Tecnológica e Inovação, ofertou o primeiro Curso de Especialização em Inovação e Difusão Tecnológica para professores de Institutos e Universidades brasileiros, cujo objetivo, entre outros, era discutir o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia em face das desigualdades regionais do desenvolvimento brasileiro (Maciel, 2009).

Os extratos citados aqui de Marx parecem indicar o contrário: não basta a crítica; cabe entender as mudanças, participar delas, para alçar os caminhos de sua transformação. Nesse sentido, não se entende porque, ainda hoje, muitos críticos trabalham com o conceito clássico de trabalho, com formulações que levam uma multidão de jovens a gritar que educação não é mercadoria, que os novos paradigmas técnico-produtivos são apenas mais uma forma de aumentar a mais-valia do capitalista, como se tudo na vida só tivesse um lado, sem contrários, sem antagonismos.

O conceito clássico de trabalho, vinculado aos fatores de produção, é um conceito que não se sustenta, no mundo do trabalho capitalista, pelo menos desde Marshall e, portanto, desde o final do século XIX. Não se trata de capitular aos encantos neoclássicos dos poderes da demanda; trata-se de considerar os fatores desta, para se reconectar ao mundo do trabalho. Para esta autora, como para a grande maioria de jovens, a admissão apenas do conceito clássico de trabalho vai de encontro à muralha do mundo real de trabalho, porque o valor-trabalho, que se manifesta pelo salário, é um produto, hoje, cujo acesso (emprego) depende de inúmeros fatores, tanto de oferta, quanto de procura. E sob todos os aspectos, depende da necessidade de quem procura.

Os slogans de que a educação não é mercadoria são importantes como mobilizadores da opinião pública, mas pelo que foi exposto aqui, são um desserviço à compreensão do que a educação representa para a formação da força de trabalho e para a interpretação do próprio Marx. Esse estudo, ainda que seja para uma tese, são iniciais, mas levando em consideração o que, por ora se entende teoricamente sobre educação e trabalho, e observando o ambiente que rodeia o mundo onde se vive, poder-se-ia dizer, ao contrário, que tudo é mercadoria.

Que os novos paradigmas técnico-produtivos do capitalismo são apenas novas formas de extração de mais-valia não é e nem deveria ser novidade, entranho seria, se não o fosse. Mas dada a natureza desses novos paradigmas, ou dada a natureza de sua metamorfose atual, que educação pública se deve postular para não ficar à margem do mercado de trabalho, como as evidências coletadas no SINE-Manaus

comprovam? Que fazer para superar o denunciamento e os diagnósticos, ou, como perguntaria Marx, como passar da arma da crítica à crítica das armas⁹⁷?

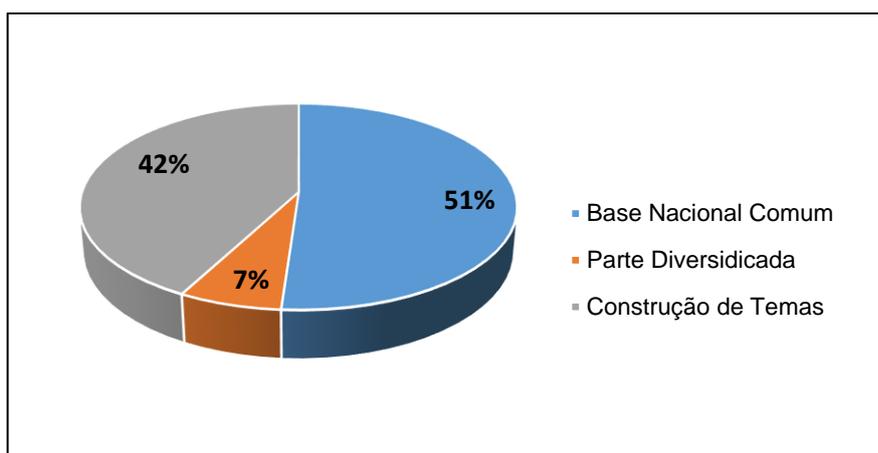
Esta autora pode estar equivocada, mas os estudos realizados e a discussão no grupo de pesquisa, nesse momento, levam a isso. Até porque não se está generalizando, insiste-se em expressar: salvo honrosas exceções.

Há quatro anos, quando esta autora se propôs a pesquisar a relação entre educação de tempo integral em Manaus e o mundo do trabalho, tinha-se a esperança de que com o que se observou, em termos de estrutura física e disponibilidade de os professores em participar de mudanças, em oito escolas de tempo integral de Manaus, pudesse, também, observar nos currículos das escolas e comprovar sua efetividade no mercado de trabalho.

A pandemia pôs por terra a relação, mas, ao se comprovar que os currículos não têm espaço para a formação para o trabalho, pelo menos se comprova o desvinculo com esta formação.

Com efeito, a análise das matrizes curriculares do sistema de educação de tempo integral do estado do Amazonas, dos anos de 2008, 2011 e 2014, comprovam o desvinculo da formação escolar, oferecida por essas escolas, do mundo do trabalho.

Gráfico 1 – Taxa de participação das partes curriculares na composição da Estrutura Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral – 2008 (Construção de temas inclui componentes do trabalho)



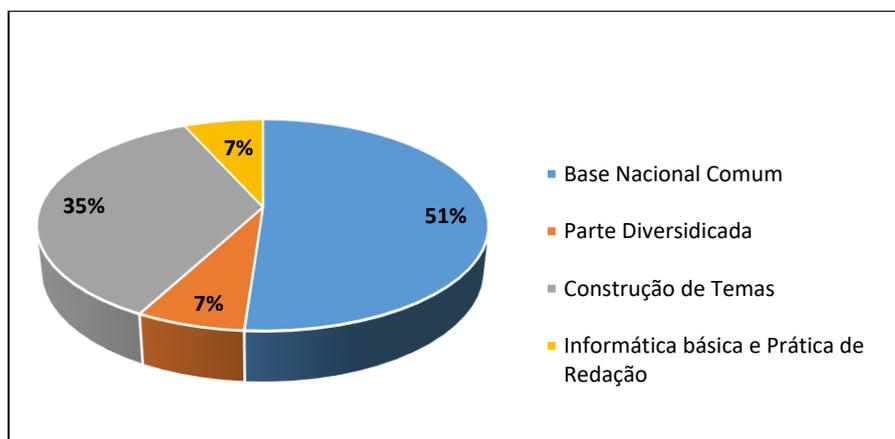
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

⁹⁷ Interpreta-se a expressão “crítica das armas” como programas e projetos factíveis de execução nos diferentes sistemas de ensino, com todos os riscos que isso representa. Mas ficar na crítica e em propostas inexecutáveis, ao ver dessa autora, só prejudica a juventude das classes trabalhadoras subalternas, que não dispõe dos equipamentos e acessos das classes médias. A taxa de empregados com Ensino Médio completo no Brasil, na região Norte e no Amazonas, conforme tabela que se encontram nesta subseção, não deixa dúvida quanto a isso.

Das três, a única matriz curricular que apresenta dois componentes curriculares, que se poderia considerar com uma inserção para o mundo do trabalho, é a de 2008. Isto porque, aqui, se considera que “Prática de Redação” e “Informática Básica” que estão inseridas dentro do componente “Construção de temas”, como habilidades essenciais ao candidato a emprego, conforme se verifica no Quadro 7.

A matriz curricular de 2008 está composta por três partes: Base Nacional Comum com 51%, Parte Diversificada 7% e, Construção de Temas 42%. Destacam-se dois componentes curriculares desses 42%, informática básica e prática de redação, verificar gráfico 2.

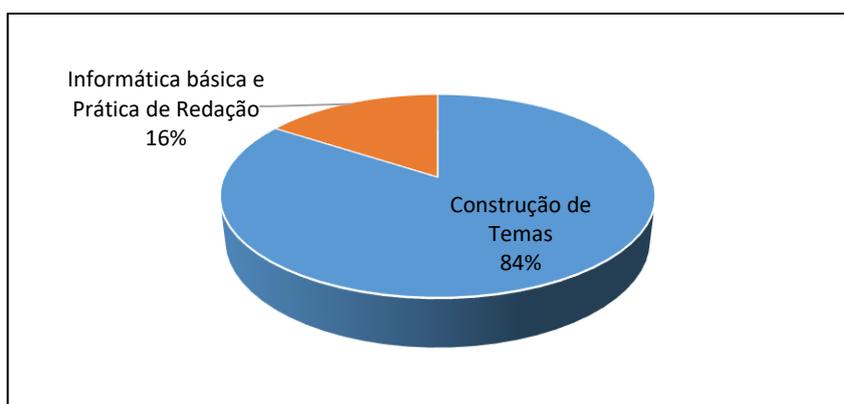
Gráfico 2 – Taxa de participação das partes curriculares na composição da Estrutura Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral – 2008 (Construção de temas não inclui componentes do trabalho)



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Informática básica e prática de redação, que se encontram inseridos na parte podem ser voltados a formação para o trabalho, isso representa 7% da “carga horária total” e 16%, da parte “construção de temas” como se pode observar no gráfico 3.

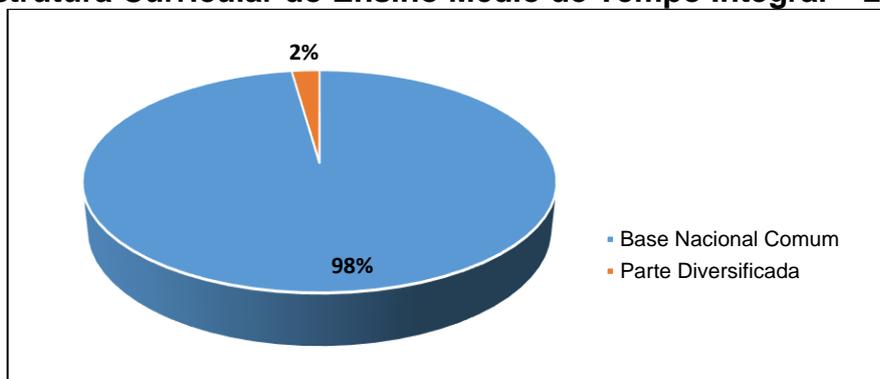
Gráfico 3 – Taxa de participação dos componentes do trabalho na parte Construção de Temas – 2008



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As outras duas matrizes curriculares não apresentam absolutamente nada relacionado ao mundo do trabalho. Nem mesmo a parte diversificada, que é reduzida ao máximo, a 2%, na matriz curricular de 2011.

Gráfico 4 – Taxa de participação das partes curriculares na composição da Estrutura Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral – 2011

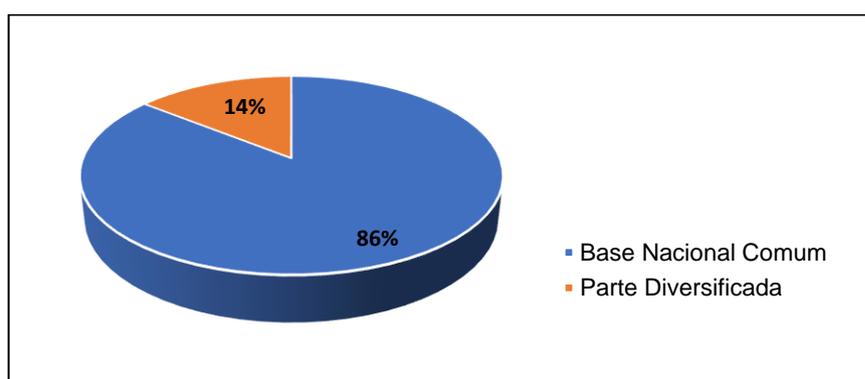


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A simplicidade do gráfico não deixa dúvida, quanto à natureza absolutamente propedêutica dessa matriz curricular. Nela, até a parte diversificada some, sendo reduzida a apenas um componente curricular: metodologia do estudo, conforme se pode conferir pelo Quadro 8.

Não fosse pela taxa de participação da parte diversificada, que sobe 12%, passando de 2% para 14%, poder-se-ia dizer que o mesmo acontece com a matriz curricular de 2014.

Gráfico 5 – Taxa de participação das partes curriculares na composição da Estrutura Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral – 2014



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Não deixa de ser irônico que, no rodapé da matriz, as observações façam as seguintes referenciais: “A preparação para o mundo do trabalho deverá destacar a relação da Teoria com a prática em todos os conteúdos curriculares”. Como assim, todos os conteúdos curriculares? Imagine-se vincular determinado conteúdo, de cada

componente curricular, para o mundo do trabalho? E para que mundo do trabalho? Acaso, se fez um diagnóstico do mundo do trabalho para o qual a formação escolar pode se dirigir? Vê-se bem, que não se trata somente da negligência entre 2002 e 2008, em 2014, os dirigentes da educação pública estadual do Amazonas continuavam formulando políticas educacionais como quem escreve versos.

Na nota seguinte, do rodapé, observa: “Os conteúdos de Redação e Literatura Brasileira serão trabalhados no Componente Curricular de Língua Portuguesa”. Menos mal que não se quisesse literatura brasileira para o mundo do trabalho, mas a forma genérica da formulação não deixa dúvida do descaso.

Os dados coletados no SINE-Manaus, por outro lado, não são suficientes para vincular o trabalhador à origem do sistema de Ensino Médio (regular parcial, regular integral, EJA, profissional, em suas variações, integrado) do qual ele é egresso, mas os resultados, tanto do lado da oferta de emprego, quanto do lado da procura por emprego, surpreendem não só pela constatação da importância do Ensino Médio, mas também pelo modo como estão sincronizados com dados nacionais. Um desses resultados, o último a ser analisados nesta subseção, demonstra com a força de um dado estatístico a consequência da dissociação entre a educação e o mundo do trabalho, no nível médio de ensino⁹⁸.

Assim, antes de passar aos resultados da coleta de dados primários, pensa-se importante verificar como se encontra a admissão de trabalhadores brasileiros, por grau de instrução, segundo as regiões do Brasil.

Tabela 1 – Admissão de trabalhadores, por grau de instrução, segundo as Regiões do Brasil – 2021

Grau de Instrução	Regiões do Brasil				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Analfabeto	3.232	22.145	39.455	17.062	7.557
Fundamental Incompleto	67.762	265.129	801.038	382.549	162.587
Fundamental Completo	66.812	165.908	786.123	390.689	124.842
Médio Incompleto	66.396	165.523	751.641	443.046	179.706
Médio Completo	667.950	1.832.096	6.780.788	2.494.589	1.176.973
Superior Incompleto	30.587	94.848	456.190	235.112	79.262
Superior Completo	77.987	244.585	1.277.323	381.003	176.809
Total	979.723	2.790.234	10.892.558	4.344.050	1.907.736

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Ministério do Trabalho e Previdência, 2022.

⁹⁸ A relação trabalho/educação, ainda que se tenha invertido o par binário para indicar a determinação do trabalho nesta relação, é entendida aqui como resposta que a educação deve dar às demandas do mundo do trabalho.

A tabela demonstra, em números absolutos, a importância do Ensino Médio para o acesso ao mercado de trabalho, em todas as regiões do país. No caso da região Norte, em termos relativos isso significa que o Ensino Médio completo representa 68,2% dos trabalhadores empregados em relação ao total de todos os outros graus de instrução empregados.

Os dados absolutos por grau de instrução não permitem, pelo Ministério do Trabalho e Previdência, detalhar como este grau se distribui por modalidade (médio regular parcial, médio regular integral, educação de jovens e adultos, médio integrado, médio integral integrado), mas é suficiente para demonstrar a importância, e não é uma importância qualquer, trata-se de um grau absolutamente imprescindível, pelos dados expostos, ao desenvolvimento brasileiro.

Tabela 2 - Admissão de trabalhadores, por grau de instrução, segundo os estados da Região Norte – 2021

Grau de Instrução	Estados da Região Norte do Brasil						
	RO	AC	AM	RR	PA	AP	TO
Analfabeto	498	132	323	127	1.755	69	328
Fundamental Incompleto	9.739	1.632	6.969	1.561	39.444	1.415	7.002
Fundamental Completo	5.993	1.853	8.972	2.295	40.391	2.579	4.729
Médio Incompleto	14.783	1.864	9.998	2.267	27.862	2.134	7.488
Médio Completo	90.234	31.637	163.568	26.716	263.474	23.784	68.537
Superior Incompleto	5.729	1.780	6.999	1.069	9.682	1.366	3.962
Superior Completo	9.699	3.637	20.422	3.131	30.998	3.360	6.740
Total	136.675	42.535	217.251	37.166	413.606	34.707	98.786

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Ministério do Trabalho e Previdência, 2022.

Legenda: RO – Rondônia; AC – Acre; AM – Amazonas; RR – Roraima; PA – Pará; AP - Amapá; TO – Tocantins.

Quando se organizam os mesmos dados para os estados da região Norte, conforme se pode observar pela Tabela 2, a admissão de trabalhadores, por grau de instrução, confirma a mesma importância que o Ensino Médio tem nacionalmente. Em todos os estados, esse grau de formação escolar é, em números absolutos, disparadamente superior aos demais graus de instrução.

No caso do estado do Amazonas, o Ensino Médio representa 75,3% contra 0,2% de empregados analfabetos; 3,2% com Ensino Fundamental incompleto; 4,1% com Ensino Fundamental completo; 4,6% com Ensino Médio incompleto; 3,2% com Ensino Superior incompleto; e 9,4% com Ensino Superior completo.

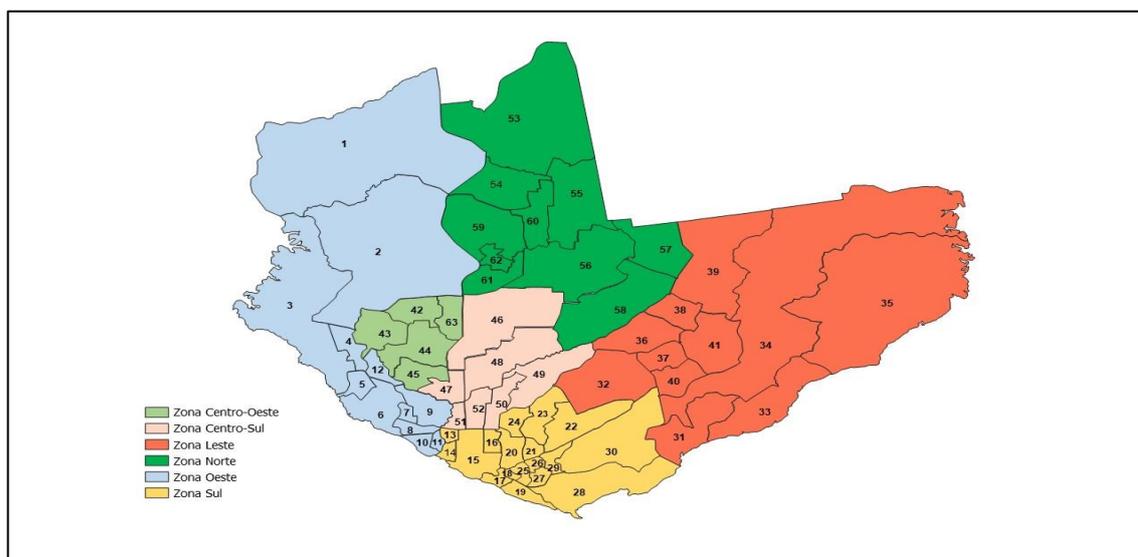
Aqui, também, não é possível distinguir como as modalidades (médio regular parcial, médio regular integral, educação de jovens e adultos, médio integrado, médio integral integrado) estão distribuídas, mas suficiente para ratificar a importância do

Ensino Médio, como grau de instrução, para o mundo do trabalho. Desconsiderar essa importância em detrimento de aspirações teóricas, por mais melhor intencionadas que sejam, é desconhecer as condições concretas em que vivem a grande maioria, cujo emprego é tudo. E os dados são acachapantes.

Dada, portanto, essa importância, a relação trabalho/educação poderia considerar, ainda, contribuições de estudos econômicos, que mostram o desperdício de tempo, ou estudos da psicologia, que indicam predisposição a distúrbios psicológicos, por não se considerar as distâncias entre trabalho/moradia/escola.

Ao observar o caso de Manaus, cujo trânsito, tal qual nas grandes cidades brasileiras, é estressante, pareceu para esta autora observar as distâncias de localização entre trabalho/moradia/escola, e se encontrou o seguinte:

Figura 7 – Mapa da Localização dos Bairros de Manaus, por Zona Geográfica



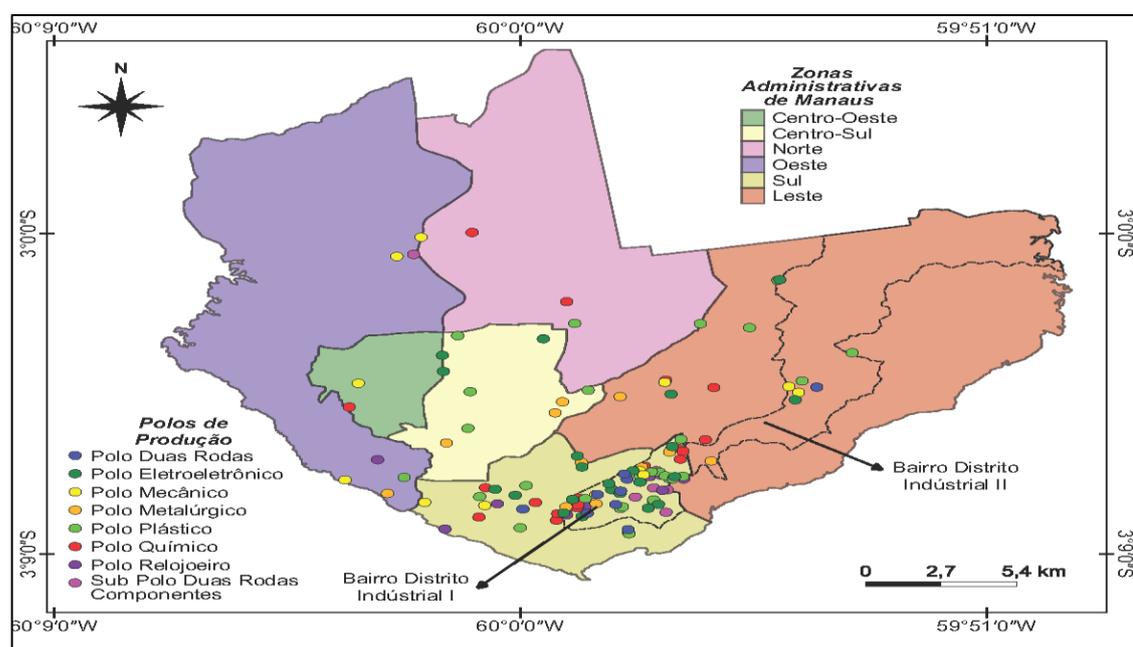
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Prefeitura de Manaus, 2010.

Legenda: 1- Tatumã-Açu; 2- Tatumã; 3- Ponta Negra; 4- Lírio do Vale; 5- Santo Agostinho; 6- Compensa; 7 – Vila da Prata; 8- Santo Antônio; 9- São Jorge; 10- São Raimundo; 11- Glória; 12- Nova Esperança; 13- Presidente Vargas; 14- Aparecida; 15- Centro; 16- Praça 14 de janeiro; 17- Educandos; 18- Santa Luzia; 19- Colônia Oliveira Machado; 20- Cachoeirinha; 21- Raiz; 22- Japiim; 23- Petrópolis; 24- São Francisco; 25- Morro da Liberdade; 26- Betânia; 27- São Lázaro; 28- Vila Buriti; 29- Crespo; 30- Distrito Industrial I; 31- Mauzinho; 32- Coroado; 33- Colônia Santo Aleixo; 34- Distrito Industrial II; 35- Puraquequara; 36- São José Operário; 37- Zumbi dos Palmares; 38- Tancredo Neves; 39- Jorge Teixeira; 40- Armando Mendes; 41- Gilberto Mestrinho; 42- Redenção; 43- Planalto; 44- Alvorada; 45- Dom Pedro I; 46- Flores; 47- Chapada; 48- Parque 10 de Novembro; 49- Aleixo; 50- Adrianópolis; 51- São Geraldo; 52- Nossa senhora das Graças; 53- Lago Azul; 54- Santa Etelvina; 55- Nova Cidade; 56- Cidade Nova; 57- Cidade de Deus; 58- Novo Aleixo; 59- Colônia Terra Nova; 60- Monte das Oliveiras; 61- Colônia Santo Antônio; 62- Novo Israel; 63- Da paz.

A Figura 2 apresenta a localização dos bairros de Manaus, em suas respectivas regiões, informando desde já, que a maioria absoluta dos polos da Zona Franca de Manaus se encontram na Zona Leste (Polo Industrial I), em área contígua à Centro-

Sul, onde se encontra a segunda maior concentração de polos (ver Figura 3). Como a maior concentração de empresas industriais se encontra localizada na fronteira entre a Zona Centro-Sul e a Zona Leste, pelo menos no caso de Manaus, parece que o problema da distância entre trabalho e moradia não é dos maiores, até porque as empresas industriais mantêm contrato de com empresas de transportes para o traslado dos trabalhadores. Mas isso é uma impressão, cuja confirmação carece de dados precisos.

Figura 8 – Mapa da localização dos Polos de Produção Industrial de Manaus



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Suframa.

Quando, porém, se cruza a localização das escolas de tempo integral (ver relação completa nos anexos), a configuração muda, porque a grande maioria de CETI e EETI se encontra na Zona Norte.

Na seleção, de EETI e de CETI, feita para a amostragem, que serviu de base para a coleta de dados, em pesquisa anterior, em 2016-17, pode-se confirmar o desencontro entre a localização das escolas e a localização dos Polos Industriais. Para sobrepor à localização dos Polos Industriais, a Figura 4 apresenta a localização das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, tanto os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI), quanto as Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI), na cidade de Manaus.

Cruzando as informações das três localizações, se chega à conclusão de que quem estuda ou trabalha nas Zonas Norte e Oeste, certamente têm mais propensão

à fadiga, ao estresse, a diminuição do desempenho escolar, por desgaste físico e mental, do que quem estuda ou trabalha nas outras regiões, tal como constatado pelo próprio SAEB “[...] cada hora diária a mais de trabalho implica em uma diminuição no rendimento”, de acordo com pesquisa realizada em 6.720 e cerca de 300 mil discentes, segundo Cardilli (2006).

Figura 9 – Mapa da localização dos Centros (CETI) e Escolas (EETI) na Cidade de Manaus



Fonte: Adaptação feita com base no Google Maps, 2023.

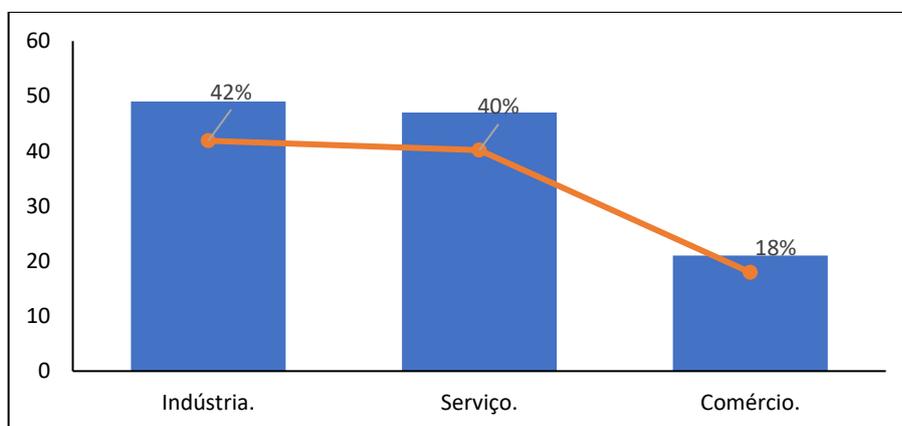
Com essas três referências geográficas (mapas da localização dos bairros, dos polos industriais e de oito das principais escolas de tempo integral), pensa-se possível pelo menos visualizar a relação educação/trabalho/moradia, pela necessidade de deslocamento diário da população atendida.

Dadas as dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19, a coleta de dados não pode ser realizada como planejada. Inicialmente, pensava-se em coletar dados no SINE-Manaus e, por amostragem, no Setor de Recursos Humanos de Empresas do Distrito Industrial. Não sendo isso possível, os dados aqui apresentados são o universo da oferta de emprego cadastrada no SINE, no período de 2 de dezembro de 2021 e 7 de janeiro de 2022, para os oito Polos de Produção do Polo Industrial de Manaus⁹⁹.

⁹⁹ O Polo Industrial de Manaus está composto por 8 Polos de Produção: Duas Rodas, Eletroeletrônico, Mecânico, Metalúrgico, Plástico, Químico, Relojoeiro e Duas Rodas Componentes, conforme se pode verificar pela Figura 3.

A seguir, dividiu-se a exposição e análise de dados em dois grupos: o primeiro, da oferta de emprego pelas empresas; o segundo, da procura por emprego com base nos currículos disponibilizados pelos SINE-Manaus.

Gráfico 6 – Taxa de Oferta de Emprego por Setor de Atividade Econômica

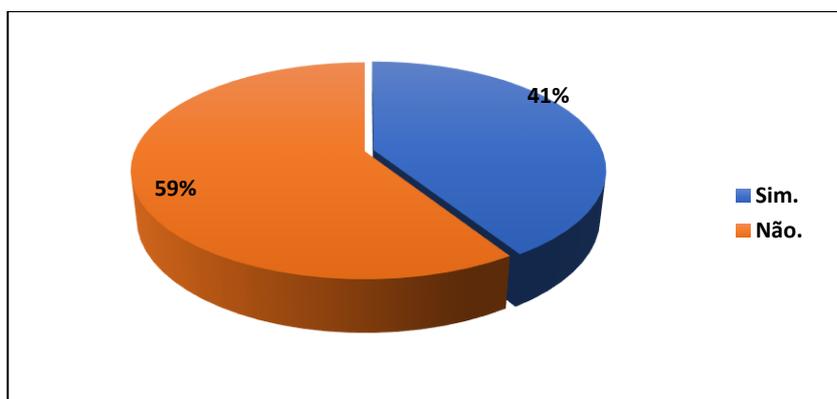


Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

O primeiro dado trata da oferta de emprego por setor de atividade econômica. De acordo com o Gráfico 6, dois setores, o industrial e o de serviços, totalizam 82% da oferta de emprego, sendo, portanto, absolutamente majoritários; enquanto que ao comércio cabe os demais 18%.

Esse dado, desde logo, já aponta os setores para onde a formação escolar deveria caminhar, uma vez admitida, tal como determina a lei, que uma das finalidades primordiais da formação escolar, em especial do Ensino Médio, é a formação para o trabalho.

Gráfico 7 – Taxa de formação escolar exigida como pré-requisito



Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

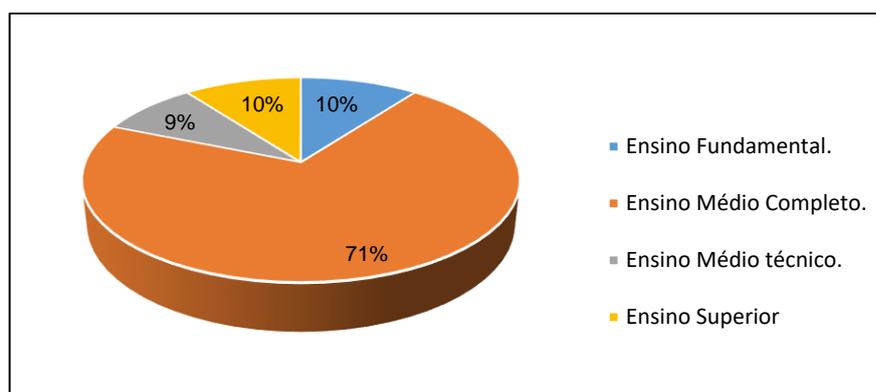
O resultado da formação escolar, como pré-requisito para se candidatar à vaga oferecida, mostra que 59% das empresas não exigiam esse pré-requisito, o que não significa que o candidato não devesse ter formação escolar. Pelas funções de trabalho

oferecidas, significa muito mais que, por exemplo, pode ser desde um candidato que saiba ler e escrever até qualquer um que tenha o Ensino Médio ou o Ensino Fundamental incompletos.

Donde se deduz que os 59% da oferta de emprego, pelo SINE, no período da coleta, era para funções de apoio e serviços não especializados. Mas, como se distribuem as vagas oferecidas dos 41%, que exigem, como pré-requisito, grau de instrução?

Observe-se que, no grupo, onde consta explicitamente o grau de instrução, como pré-requisito, a exigência do Ensino Médio completo é disparadamente absoluta, ao totalizar 71% das vagas. Coincidentemente, um dado muito próximo dos 75,3% da tabela organizada, a partir de dados do Ministério do Trabalho e Previdência.

Gráfico 8 – Taxa do grau de instrução como pré-requisito



Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

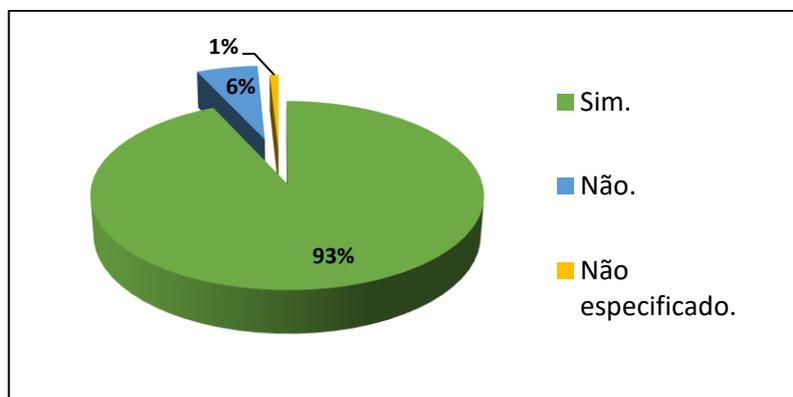
Essa constatação, aparentemente banal, não somente expõe a importância da formação no Ensino Médio, mas dadas as condições da estrutura do mercado de empregos – no Brasil, na região Norte, no Amazonas e em Manaus – conforme não mentem os dados, põe em dúvida aqueles que defendem o ensino propedêutico, em particular, na forma displicente como existiu, no período aqui estudado, em Manaus. As matrizes curriculares são a prova contundente da negligência ou desconhecimento dessa realidade.

Poder-se-ia contra-argumentar que, para isso, se tem, no Amazonas, o CETAM, mas aqui não se trata de ensino profissional, técnico ou tecnológico, trata-se do Ensino Médio.

Além disso, os dados apresentados de empregados, segundo o Ministério do Trabalho e Previdência, e de procura por emprego, de acordo com o SINE-Manaus,

explicitam o alcance tanto da formação universitária, quanto do ensino técnico e tecnológico de nível médio.

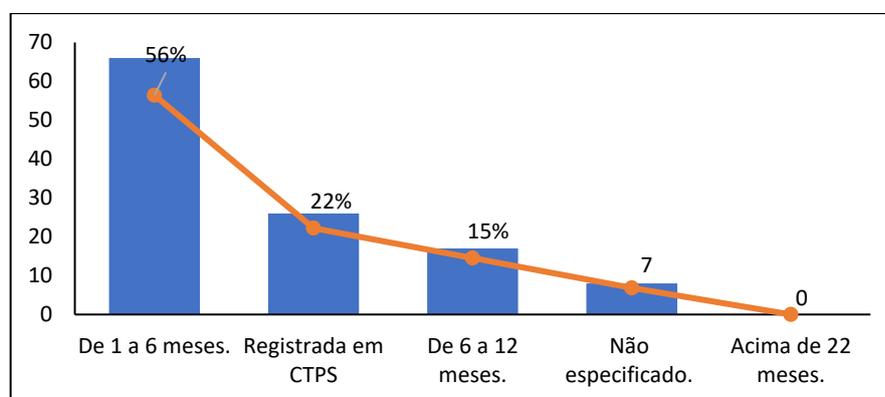
Gráfico 9 – Taxa da experiência profissional como pré-requisito



Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

Por outro lado, a taxa da experiência profissional como pré-requisito para a condição de candidato a emprego é impressionante, já que 93% das vagas disponíveis a exige.

Gráfico 10 – Taxa da exigência do tempo de experiência profissional



Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

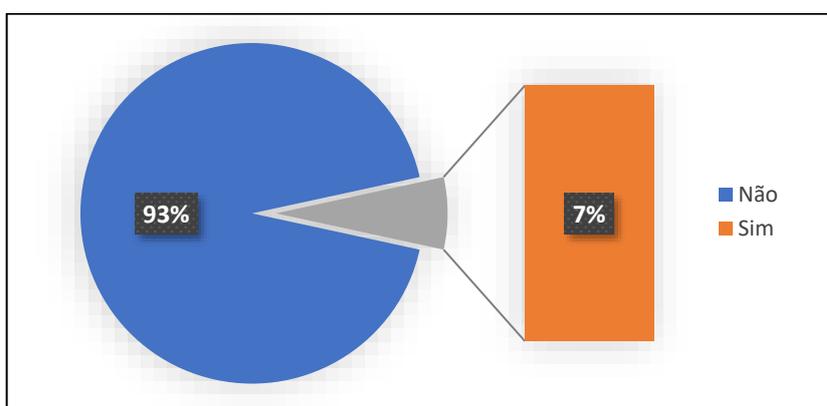
Mas o que à primeira vista parece impressionar, pelo menos aos defensores da tese de que o acesso ao mercado de trabalho é dificultado pela exigência do tempo de experiência, torna-se normal, quando se constata que 56% da oferta de emprego exige apenas de 1 a 6 meses e, além disso, que somente 22%, do total, necessita comprovar a experiência pelo registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS.

Algumas demandas por emprego são especiais, tais são os casos daquelas que visam incentivar a iniciação do trabalho de jovens e pessoas com deficiência. No

caso dos jovens, embora haja iniciativas desde os anos 1940, somente na primeira década dos anos 2000, foram concretizadas.

Mas a taxa de vagas destinadas ao Primeiro Emprego (Lei 10.748/2003) e ao Programa Menor Aprendiz (Lei 10.097/2000) é insignificante. Tão insignificante que pode indicar, certamente, uma estratégia orquestrada, pelos sindicatos patronais, para que os primeiros seis meses de serviço sejam pagos com salários bem abaixo do valor de mercado.

Gráfico 11 – Taxa de vagas destinadas ao primeiro emprego ou ao Programa Menor Aprendiz

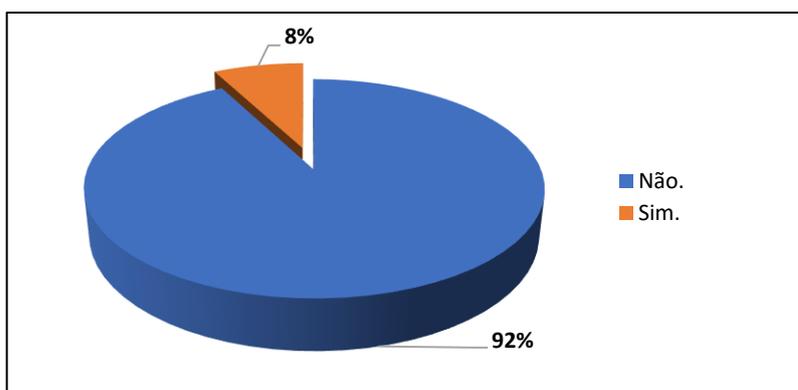


Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

Já a Lei n. 8.213/1991 (BRASIL, 1991), que dispõe sobre os planos e benefícios da previdência social, por meio do Art. 93, determina que a empresa, com 100 ou mais empregados, está obrigada a preencher, de 2% a 5% dos seus cargos, com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência.

No levantamento de dados realizado no SINE-Manaus, a oferta para esse segmento social, surpreende positivamente, pois, conforme mostra o Gráfico 12, referente às vagas destinadas às Pessoas com Deficiência, a taxa chega a 8%.

Gráfico 12 – Taxa de vagas destinadas as Pessoas com Deficiências – PCD



Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

Além da oferta de vagas cadastradas pelas empresas, no período de 2 de dezembro a 7 de janeiro de 2022, o SINE-Manaus perimiu o levantamento de dados, nos currículos, dos candidatos a procura de emprego.

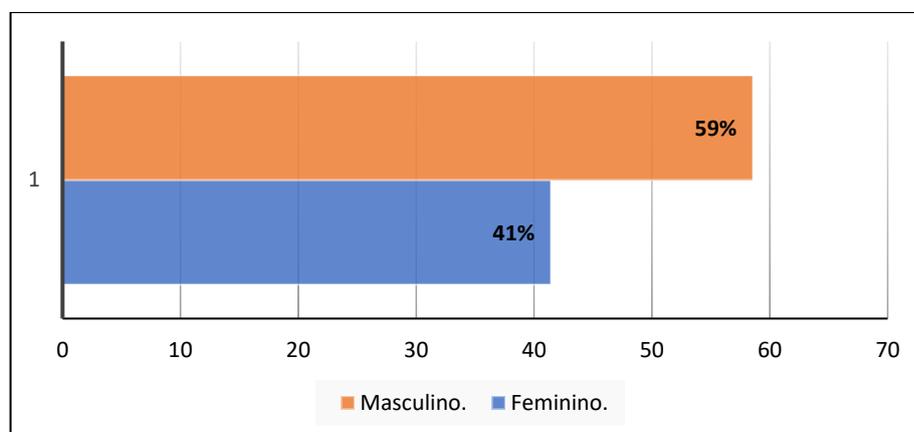
A necessidade de levantar tanto a oferta de trabalho, quanto a demanda por trabalho residia no fato de que se precisava contrapor a oferta à procura, segundo os mesmos requisitos e, assim, poder analisar o grau de equivalência.

Por uma questão de estratégia, para expor e analisar os dados da procura, começar-se-á pela demanda, segundo o gênero e pessoas com deficiência, ao contrário da análise sobre a oferta de emprego, seguido do grau de instrução e da natureza institucional da escola de onde são egressos, experiência profissional, faixa etária, formação técnica complementar e oferta de vagas por setor produtivo, para permitir o confronto entre dados de oferta e procura de emprego, tendo por base a oferta por setor produtivo e a formação escolar no Ensino Médio.

O gráfico, referente a taxa do gênero da demanda por trabalho, mostra que 59% é do gênero masculino e 41%, do feminino. Interessante notar que, mesmo no currículo, no qual o candidato teria toda a liberdade de informar seu gênero efetivo, só se encontram os dois tradicionais.

No levantamento anterior (2016-2017), com professores das escolas de tempo integral de Manaus, mesmo nesse nível, alguns professores chamaram esta autora, no particular, para saber se haveria alguma forma de identificar sua opção de gênero. Evidências, como essa, estão a indicar a condição psicológica com que tais pessoas se defrontam para conviver em sociedade.

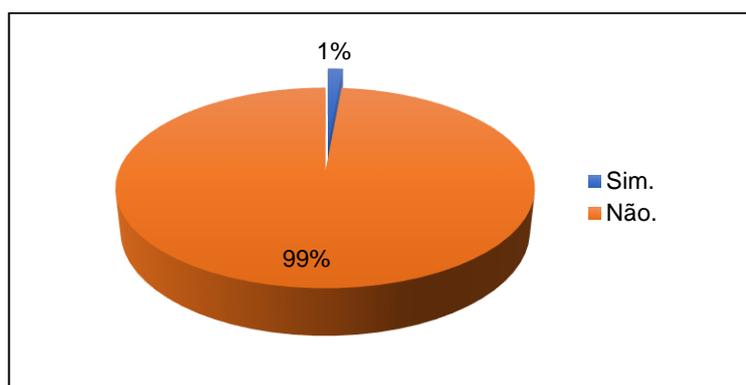
Gráfico 13 – Taxa de gênero da demanda por trabalho



Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

Quando se trata da demanda por emprego de pessoas com deficiência, surpreende, no período da coleta, que apenas 1% apresente a indicação de pessoa com deficiência. Sem elementos técnicos para maior inferência, pode-se imaginar que a pouca demanda decorre das difíceis condições de vida pessoal, de deslocamento para estudar, de deslocamento para procurar emprego. Em todo caso, como a oferta é de 8%, esse 1% de procura estaria selecionado.

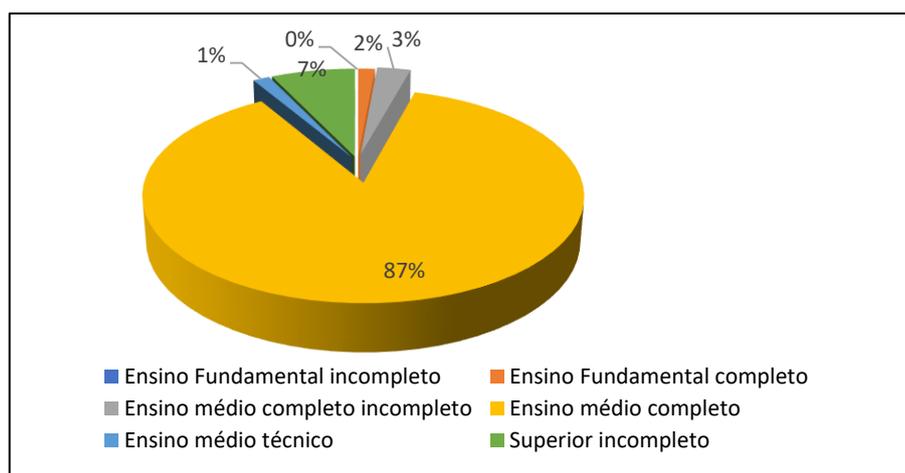
Gráfico 14 - Taxa da demanda de Pessoas Com Deficiência – PCD



Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

No quesito grau de instrução, novamente prevalece a demanda com Ensino Médio, que atinge 87%. Não houve demanda com ensino superior e somente 7% declarou possuir ensino superior incompleto.

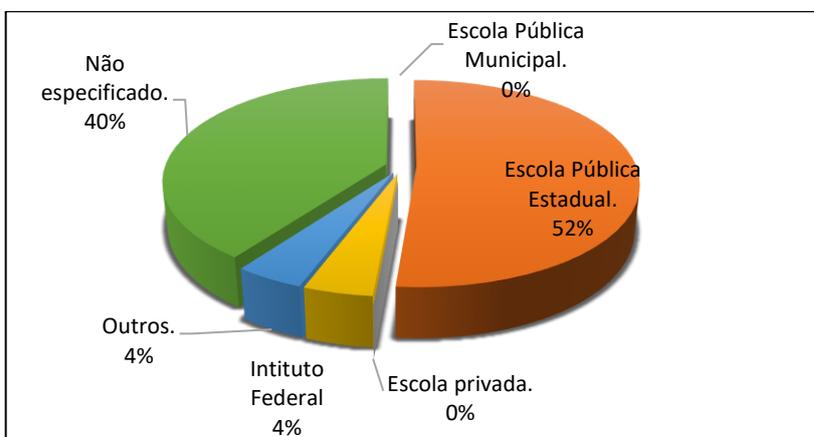
Gráfico 15 – Taxa do grau de instrução dos candidatos à vaga



Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

Dos 87% da demanda com Ensino Médio completo, 52% o concluíram em escola pública, 40% que não declararam; 4% estrangeiros venezuelanos ou haitianos, classificados como “Outros” e 4% oriundos de Instituto Federal.

Gráfico 16 – Taxa da natureza institucional onde o candidato concluiu o Ensino Médio

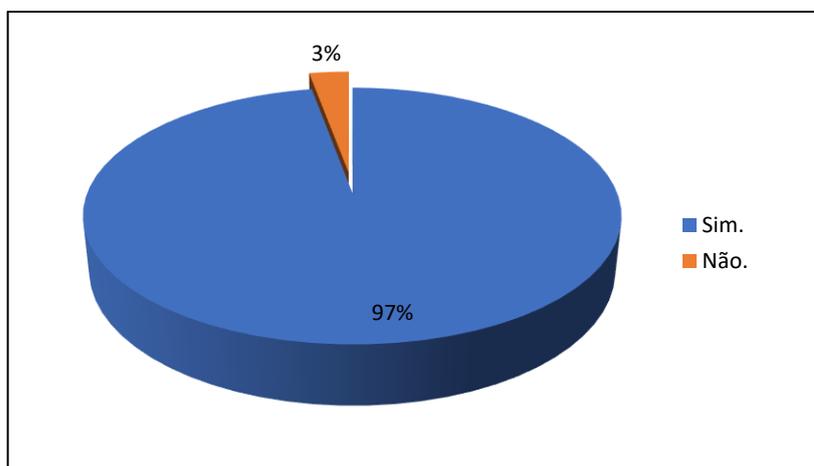


Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

Os dados, portanto, são inequívocos quanto a demanda por emprego com Ensino Médio completo.

Praticamente todos os candidatos, 97%, colocaram no currículo possuir experiência profissional, mas como, no currículo, não há a indicação do cargo ao qual está se candidatando, não dá para precisar que tipo de experiência é indicada, pelo candidato.

Gráfico 17 – Taxa da experiência profissional dos trabalhadores



Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

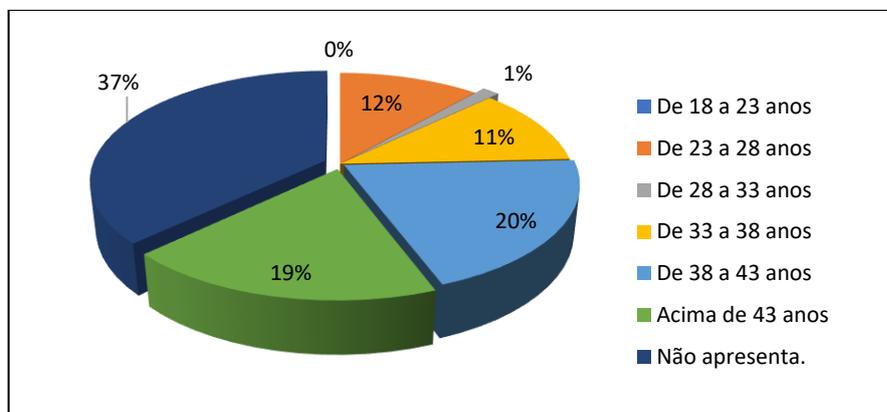
Da constatação de que 97% dos candidatos, ali cadastrados, tem experiência profissional, deduz-se que, ou estão desempregados, ou pretendem mudar de emprego ou, ainda, são candidatos que, pelo menos, já estiveram empregados, não importando o tempo de experiência.

A dedução acima corrobora com a taxa encontrada, dos candidatos, por faixa etária. Excluídos os currículos, que não declararam a idade (37%), as duas maiores

taxas de faixas etárias se encontram a partir de 38 anos, com 39%, sendo 20% para o intervalo 38/43 anos e 19% para o acima de 43 anos.

Portanto, uma demanda com elevada faixa etária.

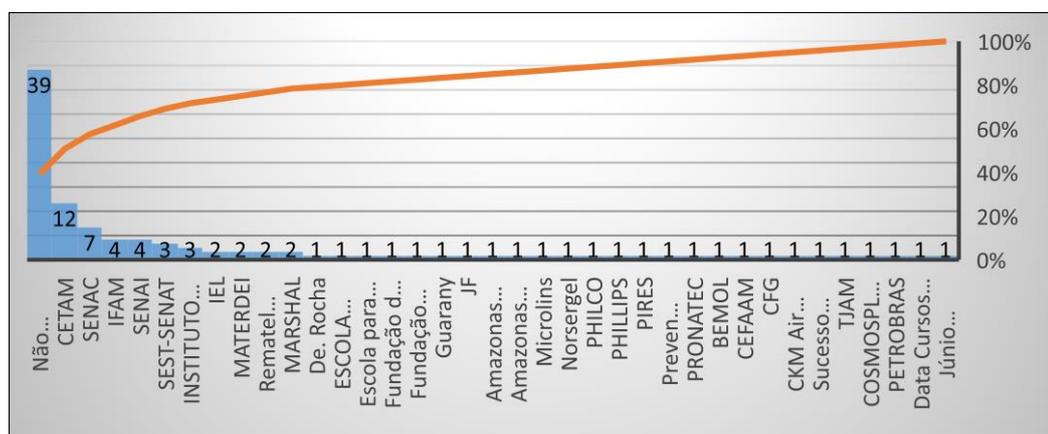
Gráfico 18 – Taxa da idade dos candidatos, por faixa etária



Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

Levando em consideração, por consequência, que 87% possui Ensino Médio completo, 51%, que 52% dos concluintes são egressos de escolas estaduais (numa amostragem em que 40% não declarou a escola e 4% é de origem estrangeira e 4% de origem federal), pode-se deduzir, no mínimo, que a taxa de egressos de escolas públicas estaduais beira os 90%, considerando suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Talvez, isso justifique a elevada taxa da faixa etária e, ainda, a elevada taxa da demanda, que possui curso profissionalizante complementar, conforme se verifica no Gráfico 19.

Gráfico 19 – Taxa da demanda com formação profissional ou técnica no Ensino Médio ou com formação complementar ao Ensino Médio



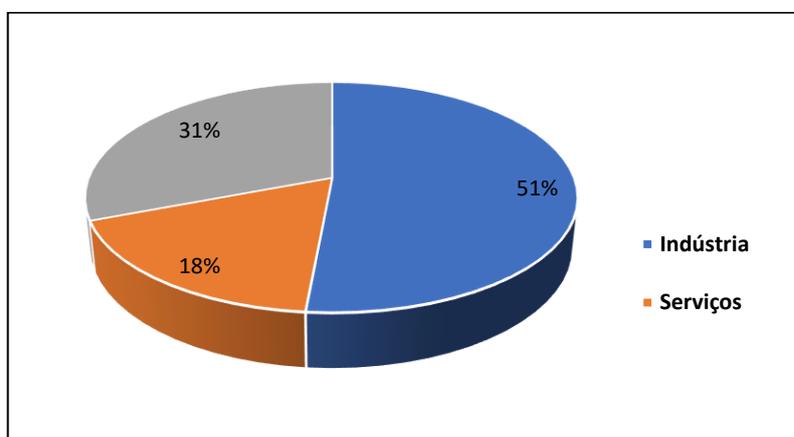
Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

Com efeito, o que se constata, pelo gráfico da taxa da demanda com formação profissional ou técnica no Ensino Médio ou com formação complementar ao Ensino

Médio, é a profunda dissociação entre esse grau de ensino e a formação para o mundo do trabalho, que deveria ser proporcionada e, com isso, não se busca defender empregabilidade, se busca externar, de um lado, um papel a que a escola tem se negado, tal como está posto, nesse trabalho, desde que se propôs à profissionalização, na década dos anos 1970 e, de outro, mostrar que os grandes prejudicados dessa dissociação são os jovens das classes trabalhadoras subalternas, que raramente conseguem acessar à universidade, nem ao mundo do trabalho, sem cursos profissionalizantes complementares.

Excetuando os 39%, que não declararam em seus currículos formação complementar e os 16%, que fizeram cursos profissionalizantes, 45% dos candidatos precisaram fazer curso técnico ou profissional para se colocar à disposição do mercado de trabalho. E isso, numa cidade, onde 51% da oferta de vagas são decorrentes do setor industrial, conforme o Gráfico 20. Observando essa defasagem, o próprio SINE oferta anualmente cursos profissionalizantes, em anexo constará a planilha com os cursos ofertados pela instituição.

Gráfico 20 – Taxa de oferta de vagas por setor produtivo



Fonte: Elaborado pela autora, 2022. Com base no cadastro SINE-Manaus, dez/21-jan/22.

Claro deve ficar, que tanto a oferta, quanto a procura por emprego, varia mês a mês e que, com a variação anual, se chega a média anual. Nos dados estatísticos do IBGE e de diversos Institutos Econômicos e Observatórios, que acompanham mobilidade mensal emprego/desemprego, os dados incluem a agropecuária e a administração pública. No esforço aqui feito, com base nos dados fornecidos pelo SINE-Manaus, num dado período de tempo (dezembro de 2021 e janeiro 2022), portanto, num período excepcional, dada a pandemia do CONVID-19, encontram-se apenas dados dos três setores informados no Gráfico 20.

Os dados, no todo, aqui apresentados, todavia, pelo cruzamento das matrizes curriculares com os dados da oferta e procura de emprego, confirmam a completa dissociação entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora, enfim, pensa-se, é possível sintetizar, com as comprovações que foram postas, e responder ao problema geral desta tese: que resposta as políticas de educação de tempo integral do Amazonas têm dado ao mundo do trabalho da Zona Franca de Manaus e o que se poderá esperar delas no sentido de compatibilizar formação integral e formação para o mundo do trabalho?

Para a primeira parte do problema, trabalhou-se, como se deve fazer em ciências humanas e sociais, quando se quer fugir ao padrão positivista, pelo qual H0 (hipótese nula ou neutra) é o contrário de H1 (hipótese alternativa), com três alternativas: confirma-se a resposta das políticas ao mundo do trabalho em que proporção? Nega-se em que proporção? Confirma-se e nega-se em que proporção? Esperava-se encontrar, como é mais comum na área da educação, a terceira alternativa, mas se encontrou a segunda.

Primeiro, porque as políticas nacionais, em se tratando de formação para o trabalho, não repercutiram, como deveriam, em Manaus. Esta constatação está confirmada pelas matrizes curriculares, tanto dos certificados apresentados, quanto pela rarefeita legislação estadual.

Esse dado que poderia parecer absurdo, ao se analisar pormenorizadamente a legislação nacional, acaba não sendo: primeiro porque a legislação permite; segundo, porque, desde a origem, Ensino Médio e Educação Profissional são duas estruturas separadas, que podem, nas condições previstas, se integrar. Na forma da lei, portanto, o Ensino Médio, embora possa, não tem a obrigação de formar para o trabalho.

Segundo, porque, por negligência ou não, não houve legislação entre 2002 e 2011. Esse dado sim, é um caso inteiramente absurdo. Como é possível, em pleno século XXI, uma rede oficial de ensino, numa capital, oferecer uma modalidade de formação, como é o caso do tempo integral, inteiramente desprovida de legalidade?

Terceiro e por consequência, os currículos não foram operacionalizados para atender à formação para o trabalho, simplesmente, porque, sem norte, aproveitou-se o tempo dobrado para aumentar a carga horária de disciplinas de cunho propedêutico e para atividades lúdicas

Quarto, porque tal negligência resultou num prejuízo, em termos de formação para o trabalho, para jovens e adultos, que tiveram de complementar sua formação

na iniciativa educacional privada ou mesmo nas próprias fábricas, tal como demonstram os dados coletados.

Quinto, porque, não atendendo à formação para o mundo do trabalho, desperdiçou a oportunidade de acompanhar as grandes transformações da base econômica da sociedade, em particular, dos setores produtivos intensivos em tecnologia e em comunicação em tempo real.

Em síntese: o Ensino Médio regular público, quer parcial, quer integral, não tem correspondido às demandas por uma formação integradora da relação entre educação e trabalho.

Para a segunda parte, tendo por pressuposto que o Estado, em qualquer de suas formas (liberal, intervencionista, neoliberal) visará, sempre, proporcionar formação educacional de segunda qualidade, para as classes trabalhadoras subalternas, o que se poderá esperar é o que esse Estado tem proporcionado, desde a elaboração das primeiras políticas educacionais de Estado (para lembrar o “Rapport”, de Condorcet, e o “Plan”, de Lepelletier), pelo sistema público de ensino: uma formação parcial tutelada, agora acrescida de formação complementar, pelo sistema privado de ensino, tal como demonstrado, pela coleta de dados no SINE-Manaus.

As alternativas, teórico-metodológicas, do ponto de vista deste estudo, que se tem para alterar esse quadro no Brasil, desde que se tenha o marxismo como referencial são três: o primeiro grupo, que continua adotando a concepção clássica de valor-trabalho; o segundo, que adota a concepção intervencionista, próximas às concepções de Marshall e Keynes; finalmente, o grupo que é contra toda forma de valor-trabalho no capitalismo.

Aqui, como se expôs na subseção “5.4”, adotou-se a perspectiva do segundo grupo, o grupo de autores marxistas que buscam atualizar a teoria do valor-trabalho, mediante as transformações da sociedade capitalista, porque, dadas essas transformações, não é possível operar com uma definição do conceito valor-trabalho apenas com base nos fatores de produção. Essa é, também, a razão, pela qual se descartou o primeiro grupo, por entendê-lo anacrônico (por isso se perguntou: o que pretendem esses autores?) e, o terceiro, por entendê-lo utópico.

Deixou-se claro que essa opção opera com as contribuições de Marshall, no que diz respeito ao fato de que o valor-trabalho depende de fatores, tanto de produção,

quanto de demanda ($P=D \rightarrow C$), mas, ao contrário dele, com determinação nos fatores de produção ($P=D \rightarrow P$). Pretende-se operar com as contribuições de Keynes, no que diz respeito ao fato de que o valor-trabalho precisa da intervenção do Estado para não deixar o mercado ditar as regras livremente ($P=D \rightarrow C [E]$), mas, ao contrário dele, com a perspectiva de que as classes trabalhadoras subalternas possam encontrar suas formas de organização e de intervenção política, por meio das quais possam “educar” o Estado ($P=D \rightarrow C [E+CTS]$) e, em assim o fazendo, superando concepções socialdemocratas vigentes.

A indicação político-ideológica se faz necessária, porque para quem adota uma perspectiva teórico-metodológica marxista, não há como escapar de associá-la à uma correspondência político-ideológica, até porque, se assim não fosse feito, não seria marxista. E quando se diz “superando as concepções socialdemocratas vigentes”, se diz para que fique clara a perspectiva marxista socialista desse trabalho. Caminhar nessa direção, só é possível, de um lado, fortalecendo esta teoria e, de outro, trabalhando com e para as correntes político-ideológicas, que operam à esquerda da socialdemocracia. Tarefa, portanto, extremamente difícil já que a socialdemocracia, no espectro ideológico da esquerda, é absolutamente hegemônica.

Nessas condições, o que se poderá esperar das políticas educacionais no sentido de compatibilizar formação integral e formação para o mundo do trabalho?

Do ponto de vista do Estado burguês, pode-se esperar o que vem fazendo nos últimos 250 anos: educação compensatória na exata medida das necessidades do mercado (Smith), educação para profissões subalternas (Condorcet) e limitada aos 12 anos (Lepelletier), educação como responsabilidade individual (Jevons e Menger), a educação como co-responsabilidade do Estado (Keynes), a educação como investimento pessoal (Schultz), educação como responsabilidade individual (Hayek e Friedman), todos – uns mais, outros menos – como representantes dos interesses liberais, postulam a educação ou como responsabilidade individual ou como responsabilidade dividida entre a família e o Estado, tal como se encontra na Lei 9.394/1996.

Do ponto de vista das classes trabalhadoras subalternas, a única alternativa é o fortalecimento de suas forças político-sociais. Mas aí, há o problema de que, no Brasil, essas forças no geral, estão divididas entre as correntes da socialdemocracia, hoje, absolutamente majoritária, e as minúsculas correntes socialistas. E qual é o

problema? O problema reside no fato de que a socialdemocracia se encontra no poder e já esteve no poder por quatorze anos. Os avanços na área da educação foram significativos, como se teve a oportunidade de expor, mas insuficientes, até o momento, para mudar a estratégia burguesa para a educação, pelo contrário, à medida em que o tempo passa, a socialdemocracia parece, cada vez mais se acomodar e a justificar a incapacidade de impor mudanças, em função da governabilidade.

Isto, espera-se ter deixado claro, ao mostrar a regressão entre a Portaria Interministerial de 2007 e o Decreto de 2010, que tratam da educação integral, este último nitidamente de natureza neoliberal, além do que as reformas educacionais, a partir de 2008, sempre caminharam no sentido neoliberal.

A repercussão, dessas políticas, no estado do Amazonas, em se tratando de educação pública, como se viu, até 2011, é um desastre, em termos de ausência legislativa, de desconhecimento do mundo do trabalho, tanto das demandas da Zona Franca de Manaus, quanto das oportunidades oferecidas pela mudança de paradigma científico-tecnológico, pelo menos há um ganho incontestável: a política de construção dos Centros Educacionais de Tempo Integral – CETI, por meio dos quais há imensas possibilidades, em querendo, de oportunizar uma relação trabalho/educação, integrada ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, principalmente.

Portanto, o que se pode esperar das políticas educacionais está na proporção direta da mudança do vetor da correlação de forças, hoje, cada vez mais, mesmo com a socialdemocracia no poder, pendente para o lado neoliberal.

Do ponto de vista teórico, a mudança de vetor da correlação de forças parece residir no fato de que a análise do mundo do trabalho não pode se basear apenas nos fatores de produção, não pode se limitar a diagnosticar as mazelas do capitalismo, não pode ditar à juventude o que é bom para ela, sem lhe perguntar o que é bom para ela ou desconhecendo suas reais condições de vida, nas periferias da cidade, longe dos condomínios das classes médias e dos muros da universidade.

Demonstrou-se aqui que desde o final do século XIX, a vida econômica da sociedade capitalista levava em consideração os fatores econômicos da demanda e que mesmo Marx, meio século antes, apontava a influência desses fatores para o valor-trabalho.

Somente diagnosticar as mazelas do capitalismo, também, é insuficiente e, nos dias de hoje, a repetição de diagnósticos, de mais de século, para justificar a tal atualidade de uma teoria, parece inútil, até porque desconsidera o limite da crítica, como já fora apontado por Marx. Por outro lado e por fim, teria a dizer: a juventude, também, tem de fazer a parte dela.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita. Informação, conhecimento e desenvolvimento. ENANCIB. **Anais do VI Encontro Nacional de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Florianópolis, SC, 2005.

AGGIO, A. Regime militar e transição democrática: um balanço do caso brasileiro. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 1, n. 1, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/394>. Acesso em: 22 jul.2022.

ALBUQUERQUE, Lynaldo C. **O atraso científico e tecnológico brasileiro**. Brasília: ABIPTI, 1994.

ALTHUSSER, Louis. Advertência aos leitores do livro I d'O capital. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 74-75

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 119/2000 – CEE/AM**. Manaus, 2000.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 120/2002 – CEE/AM**. Manaus, 2002.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 112/2008 – CEE/AM**. Manaus, 2008a.

AMAZONAS. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE 2008**. Amazonas, 2008b.

AMAZONAS. Lei n. 3.268, de 07 de julho de 2008. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. Aprova no estado do Amazonas, o Plano Estadual de Educação- PEE/AM e dá outras providências. 2008c.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Conselho Estadual de Educação-CEE/AM. 2011a.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 17/2011 – CEE/AM**. Manaus, 2011b.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 165/2014 – CEE/AM**. Manaus, 2014.

AMAZONAS. **Lei n. 4.183, de 26 de junho de 2015**. Secretaria Estadual de Educação. Plano Estadual de Educação – PEE 2015. Amazonas, 2015a.

AMAZONAS. Decreto-Lei n. 21.671 de 02 de fevereiro de 2001. **Projeto Político Pedagógico da Escola Marcantonio Vilaça**. Amazonas: Manaus, 2015b.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

ARAÚJO, Victor L. de; COSTA, Gloria M. M. da.; MELO, Hildete P. **O BNDES nas privatizações do governo Sarney: pragmatismo ou uma política neoliberal?** 2015. Trabalho apresentado ao XI Congresso Brasileiro de História Econômica e a 12ª Conferência Internacional de História de Empresas, Vitória/ES, 2015.

BASTOS, Raul L. A. As novas tecnologias de automação: desenvolvimento, atributos e implicações de sua adoção em termos de escalas. *Ensaio FEE*. Porto Alegre, RS, v. 20, n.2, p.188-219, 1999.

BATISTA RODRIGUES, Genivaldo. **Projeto de escolas em tempo integral: desafios de implantação e uma escola da rede estadual do Amazonas**. 170f. 2017. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BELLINDIERI, Júlio C. **A economia no período militar (1964-1984): crescimento com endividamento**. UNIFAFIBE, 2005. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/9/16042010171928.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BENTES, Dorinethe dos S. **Outras faces da história: Manaus de 1910-1940**. 208f. 2008. (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

BOMFIM, Alexandre M. do. “Educação e trabalho” transformou-se em “trabalho e educação”: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 17, n. 2, maio/ago. 2008.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. **Decreto-lei n. 288, de 28 de fevereiro de 1967**. Altera as disposições da Lei número 3.173 de 6 de junho de 1957 e regula a Zona Franca de Manaus. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.435, de 16 de dezembro de 1975**. Brasília: Distrito Federal, 1975.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.455, de 7 de abril de 1976**. Brasília: Distrito Federal, 1976.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Distrito Federal, 1982. Disponível em: [.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm). Acesso em: 16 maio 2016.

BRASIL. **Decreto n. 92.560, de 26 de abril de 1986.** Prorroga nos termos do Decreto-lei n. 288, de 28 de fevereiro de 1967, o prazo de vigência das isenções tributárias nele previstas, e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Distrito Federal Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos e Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 1991.

BRASIL. **Lei n. 8.387, de 30 dezembro de 1991.** Brasília: Distrito Federal, 1991.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Distrito Federal, 1997.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 3 de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998.

BRASIL. CNE. CEB. **Parecer n.15, de 1º de junho de 1998.** Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação. Brasília: Distrito Federal, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 6.008, de 29 de dezembro de 2006.** Brasília: Distrito Federal, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.445, de 5 de janeiro de 2007.** Estabelece diretrizes para o saneamento básico e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2007a.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Brasília: Distrito Federal, 2007b. Disponível em: [.http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11. 741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação

profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Distrito Federal, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Distrito Federal, 2014a.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2014b. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum curricular** – Proposta preliminar, 2ª versão revista. Brasília: MEC, CONSED/UNDIME, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Distrito Federal, 2017.

BRASIL. Programa de Disseminação de Estatística do trabalho. **Ministério do Trabalho e previdência**. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/portal-pdet/odet/portifolio-de-produtos/bases-de-dados.htm>. Acesso em: jan. 2022.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de cultura e política**. São Paulo, n. 45, ago.1998.

CANNAN, Edwin. Introdução. In: SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. Vol. I. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996. p. 23-55.

CANO, Wilson. Amazônia: da crise à integração atípica e truncada. **Am. Lat. Hist. Econ.** Ano 20, n. 2, mayo-agosto, p. 67-95, 2013.

CAPELATO, Rodrigo.; CARDOSO, Renata C. Manaus, crise e territorialidade: o espaço-tempo dilacerado. **Urbanisation in Latin America: Exclusion, Marginality and Conflict**, 2018, São Paulo. The Regional Studies Association – Latin America Conference, 2018.

CARDILLI, Juliana. Trabalhar até duas horas por dia tem efeito quase nulo no desempenho escolar de crianças. **USP Notícias**: 10 anos, 07 jun. 2006. Disponível em: <http://www.usp.br/agen/repgs/2006/pags/103.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CARDOSO, Ruth C. L. Aventura de antropólogos ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, Ruth C. L. (org.). **A aventura antropológica: teoria e método**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARDOSO, Ivânia M. R. **Programa escola integral no Amazonas**: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola em Manaus. 2016. 149f. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016

CARMO, Jefferson C. Economia do conhecimento e a questão do aprendizado para o trabalho competitivo. **Série-Estudos**. Campo Grande, MS, n. 26, p. 187-198, jul./dez. 2008.

CASTRO, Antônio B. de. Reestruturação Industrial Brasileira nos Anos 90. Uma interpretação. **Revista de Economia Política**, v. 21. n. 3, jul/set. p. 369-392, 2001.

CASSIOLATO, José E.; LASTRES, Helena M. M. Sistemas de inovação e desenvolvimento: as implicações de política. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 34-45, jan./mar. 2005.

CORDÃO, Francisco A. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. **Parecer CNE/CEB 39/2004**. Diário Oficial: resolução nº 01 de 3 de fevereiro de 2005. Brasília: Distrito Federal, 2004.

COUTINHO, Luciano. Globalização e capacitação tecnológica nos países de industrialização tardia: lições para o Brasil. **Gestão & Produção**, v.3, n.1, p. 49-69, abr. 1996.

CYSNE, Rubens P. **A economia brasileira no período militar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

CUNHA, Luiz A. Mediações na articulação trabalho-educação. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 10, jan./jun. 2002.

D'ALMEIDA, Cláudio G. **Zona Franca** : de onde, para onde. Manaus: Comissão Permanente de Defesa do Patrimônio Histórico e Artístico do estado do Amazonas, 1982.

DARCY, Ribeiro. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

DELORS, Jaques. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução : Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010.

DURHAM, Eunice R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth C. L. (org.). **A aventura antropológica: teoria e método**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ELISIÁRIO, Sirlei A. Dos S. B. **Política estadual de educação integral para o Ensino Médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus**. 2017. 184f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. In: CATAN, Denisi B.; MIRANDA, Hercília T. de.; MENESES, Luís C. de.; FISCHMANN, Roseli (org.). **Universidade escola e formação de professores**. São Paulo : Brasiliense, 1986.

FERREIRA, Janilce N. **O ensino médio nas escolas de tempo integral**. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

FERREIRA, Sylvio M. P.; BASTOS, Pedro P. Z. As origens da política brasileira de desenvolvimento regional: o caso da Superintendência da Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). **Texto para Discussão**. Campinas, n. 266, abr. 2016.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. (1922). Colaboração: Samuel Crowther. Tradução de Silveira Bueno. São Paulo: Editora Monteiro Lobato, 1925.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Organização de Igor César Franco. Rio de Janeiro: LTC, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5114393/mod_resource/content/1/FRIEDMAN.pdf. Acesso: 16 jul. 2022. p. 21-22.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRITSCH, Winston. **Apresentação**. In: SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Tradução de Luiz João Baraúna. Vol. I. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996. p. 5-19.

G1. SEDUC altera projetos arquitetônicos de Cetis no Amazonas. **G1 Amazonas**. Amazonas, 20 mar. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2013/03/seduc-altera-projetos-arquiteticos-de-cetis-no-amazonas.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 23. ed. São Paulo: FGV, 2000.

GERENCER, Pavel. **Vida e obra de Taylor**. In: TAYLOR, Frederick W. (1911). Princípios de administração científica. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990. p. 9-19

GIAMBIAGI, Fábio.; MOREIRA, Maurício M. (org.). **A economia brasileira nos anos 90**. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 1999. E-book. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/2972?&locale=pt_BR. Acesso em: 21 ago. 2022.

GIANNOTTI, José A. **Considerações sobre o método**. In: MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 95-97.

HAYEK, Friedrich. Introdução. In: MENGER, Carlos. **Princípios de economia política**. Introdução de FA Hayek. Tradução Luiz João Baraúna. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão**. Tradução: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HEILBRONER, Robert L. **A história do pensamento econômico**. Tradução: Therezinha M. Deutsch e Sylvio Deutsch. São Paulo: Nova Cultural LTDA. 1996

HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLAND, Márcio. **Zona Franca de Manaus: impactos, efetividade e oportunidades**. São Paulo: EESP/FGV, 2019.

HORIE, Leandro. Salários e distribuição de renda: a política salarial do PAEG. **Leituras de economia política**. Campinas, SP, n. 29, p. 50-67, jul./dez. 2019.

HUGON, Paul. **Histórias das doutrinas econômicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

JEVONS, William S. **A teoria da economia política**. Tradução de Cláudia Leversveiler de Moraes. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

LIMA FILHO, Domingos L.; SHIROMA, Eneida O.; SILVA, Mariléia M. da. Mapeamento de grupos de trabalho e educação: temas de pesquisa e intercristica. **Trabalho Necessário**. Niteroi, RJ, v. 17, n. 32, jan./abr. 2019.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Editora perspectiva S.A. 1998.

KON, Anita. Pleno emprego no Brasil: interpretando os conceitos e indicadores. **Revista Economia & Tecnologia**. v. 8, n. 2. p. 5-22, abr/jun, 2012.

KUENZER, Acácia Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília, DF: INEP, 1991.

KEYNES, John M. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda (1936)**. Apresentação Adroaldo Moura da Silva. Tradução Mário R. da Cruz. Tradução dos prefácios Paulo de Almeida. Revisão técnica Claudio Roberto Contador. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).

LASTRES, Helena M. M.; CASSIOLATO, José E. Inovação, informação e conhecimento: a importância de distinguir o modo da moda. **DataGramZero** – Revista de Ciência da Informação, v. 7, n. 1, fev. 2006.

LASTRES, Helena; ALBAGLI, Sarita. **Chaves para o terceiro milênio na era do conhecimento**. In: LASTRES, Helena; ALBAGLI, Sarita. Informação e globalização na era do conhecimento. Rio de Janeiro: Campus LTDA, 1999.

LEITE, Larissa J. da S.; MOURÃO, Arminda R. B. A reforma do ensino médio e profissional e sua repercussão na Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas: 1990 a 2007. In: MOURÃO, Arminda B. R. et al. (org.). **A educação profissional na região norte: reflexões e críticas**. Manaus: Edua, 2013. p. 183-261.

MACARINI, José P. A política econômica do Governo Sarney: os Planos Cruzado (1986) e Bresser (1987). **Instituto de Economia UNICAMP**. Campinas, n.157, mar. 2009.

MACHADO, Lucília M. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MACIEL, Antônio C. **A educação do povo migrante: processos educativos das populações supérfluas na periferia de Manaus**. Manaus: UFAM, 1992. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas, 1992.

MACIEL, Antônio C. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA, 2004. 345 f. Tese (Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2004.

MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade (Volume 1). In: AMARAL, Nair F. G.; BRASILEIRO, Tânia S. A. (org.). **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-217.

MACIEL, Antônio C. Educação e desenvolvimento regional: as possibilidades da universidade na transição do fordismo para a sociedade digital. In: SOUSA, Andréia da S. Q.; MACIEL, Antônio C.; BRASILEIRO, Tânia S. A. **Política educacional e**

formação de professores: interfaces, modelos e desafios. São Carlos-SP: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

MACIEL, Antônio. C. A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. **Educamazônia**. Manaus, ano 6, v. XI, n. 2, p. 74-106, jul./dez. 2013.

MACIEL, Antônio C.; SILVA, Cíntia A. da. Os Centros Educacionais de tempo Integral de Manaus: alternativa pública de educação integral?. **Revista Amazônica**, v. 3, p. 56, 2017.

MACIEL, Antônio C. Marx e a politecnicidade, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Exitus**, Santarém, PA, v. 8, n. 2, p. 85-110, maio/ago. 2018.

MACIEL, Antônio C.; MOURÃO, Arminda R. B.; SILVA, Cintia A. da. A Revolução Francesa e a educação Integral no Brasil: da concepção do conceito. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36. p. 1-19. 2020.

MACIEL, Antônio. C.; SILVA, Cintia. A. Na trilha do conceito de educação integral no Brasil - 1925/1996. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, p. 143-164, 2021.

MACIEL, Antônio C. Trabalho e educação na transição do fordismo para a sociedade digital: elementos para pensar a formação profissional em Rondônia. In: MACIEL, Antônio C. **CIEPES 20 anos: do Projeto Burareiro de Educação Integral à construção coletiva da educação integral politécnica**. Teresina: Alumia, 2022a. p. 256-275.

MACIEL, Antônio C. Trabalho e educação entre a economia clássica e a neoclássica: os disfarces das políticas neoliberais da socialdemocracia brasileira. **Seminário 20 Anos de CIEPES** (palestra). Porto Velho, 25 mar. 2022b

MACIEL, Antônio C. O nó político da pedagogia histórico-crítica: há vida além da conciliação socialdemocrata? **II Seminário Internacional do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR – Ciência, Educação e Luta de Classes: desafios e perspectivas de resistência**. Vitória da Conquista, BA, 27 out. 2022c.

MAHAR, Dennis J. **Desenvolvimento econômico na Amazônia: uma análise das políticas governamentais**. Rio de Janeiro: IPE/INPES, 1978.

MANAUS. **Lei n. 1.401, de 14 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação e a divisão dos bairros da cidade de Manaus, com estabelecimento de novos limites, e dá outras providências. Manaus, 2010.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. São Paulo: HUCITEC, 1982.

MARSHALL, Alfred. **Princípios de economia: tratado introdutório**. Tradução revista de Rômulo Almeida e Ottolmy Strauch. v. II. (1890) 8. ed. 1920. Introdução de Ottolmy Strauch. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).

MARSHALL, Alfred. **Princípios de economia**: tratado introdutório. Tradução revista de Rômulo Almeida e Ottolmy Strauch. v. I. Introdução de Ottolmy Strauch. São Paulo: Nova Cultural LTDA, 1996. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Livro 1. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1980.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. Tradução de Álvaro Pina. 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas – 1845/1846. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. Texto final Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução Rubens e Leonardo de Deus. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 147-151.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. Prefácio e edição brasileira de Michael Lowy. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDONÇA, Maurício B. de. **O processo de decisão política e a zona franca de Manaus**. Manaus: Editora Valer, 2015.

MENDES COSTA, Antônio. **Implantação do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais do campo em Manacapuru/AM**. 2015. 108f, (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MENDES RODRIGUES, Lindalva Marta. **Programa Mais Educação e Projeto Criando Oportunidade**: estudo de caso sobre a efetividade da implantação de políticas públicas educacionais em duas escolas públicas estaduais de Manaus. 110f. 2015. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/promed-programa-de-melhoria-e-expansao-do-ensino-medio/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MENGER, Carl. **Princípios de economia política**. Introdução de Friedrich August Hayek. Tradução Luiz João Baraúna. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MONTE RODRIGUES, Renata do. **As dificuldades de implementação da proposta pedagógica para as escolas de educação em tempo integral**: um estudo de caso no CETI Aurea Pinheiro Braga em Manaus/Am. 149f. 2017. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MOURÃO, Arminda Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

MOURÃO, Arminda B. R.; BENTES, Arone do N.; ALMEIDA, Carlos A. G. de.; NOGUEIRA, Silvia C. (org.). **A educação profissional na região norte**: reflexões e críticas. Manaus: Edua, 2013.

NETTO, José P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

OLIVEIRA, Ângela M. de. A qualidade educacional no Projeto de Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas. **Roteiro**. Joaçaba, SC, v. 46, jan./dez. 2021.

OLIVEIRA, Ângela M. G. **O projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. 2019. 394f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

OLIVEIRA, Selma S. B. de. Crescimento econômico do capital, emprego e qualificação profissional do Amazonas. In: CIAVATTA, Maria.; REIS, Ronaldo R. (org.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

PAIVA, Silvia M. A privatização no Brasil: breve avaliação e perspectivas. **Revista Indicadores Econômicos**. v. 22, n. 2, p. 104-117, 1994.

PARÊS, Ariel G. As evidências empíricas de um novo paradigma técnico-econômico. In: VIOTTI, Eduardo Baumgratz (coord.). **Dimensão econômica das inovações tecnológicas**. Brasília: NPCT-UnB/ABIPTI/CNPq/SEBRAE, 1993.

PARTIDO DOS TRABALHADORES – Amazonas. **Os trabalhadores e a Zona Franca**. Manaus: PT, n. 2, 1982. (Cadernos do PT).

PEREIRA, Daniela L. **O sucesso escolar na Escola Estadual de Tempo Integral Macantonio Vilaça I**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

PEREZ, C. **Microeletrônica, ondas largas Y cambio estructural mundial**: nuevas perspectivas para los países en desarrollo. Londres: Science Policy Research Unit-SPRU/ Universidad de Sussex, 1984.

PINHEIRO, Armando C. **Privatização no Brasil: por quê? Até onde? Até quando?** In: GIAMBIAGI, Fabio; MOREIRA, Maurício Mesquita (org.). A economia brasileira nos anos 90. ed. 1. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 1999. p. 147-182.

QUINTELLA, Rogério H.; DIAS, Camila Carneiro. O papel dos paradigmas técnico-econômicos nos estudos organizacionais e no pensamento estratégico-empresarial. **RAP**. Rio de Janeiro, v. 36, n.32, nov/dez, 2002.

RAMOS, Marise N. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. 26ª Reunião Anual da ANPED. Sessão especial Projetos Pedagógicos em disputa: Ensino Médio x Ensino Profissional. 2003.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REBELO, André M. **Apresentação**. In: JEVONS, William S. A teoria da economia política. Tradução de Cláudia Leversveiler de Moarais. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

REY, Kamyle M. M. **Zona Franca de Manaus: análise dos 50 anos de atuação estatal no âmbito da Suframa em busca da promoção do desenvolvimento da Amazônia**. 187f. (Mestrado Profissional em Governança e Desenvolvimento) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2019.

RICARDO, David. **Os Princípios da economia política e tributações**. São Paulo: Nova Cultural LTDA. 1996.

ROBEIRO COSTA, Wiviane. **A apropriação de resultados na disciplina Matemática: o caso da escola de tempo integral Tucunaré**. 172f. 2017. (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ROMANO, Roberto. **Corpo e cristal: Marx romântico**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

RIVERA, Tatiana Del Pilar B. **A implatação da proposta pedagógica e curricular do componente metodolofia do estudo das escolas estaduais de tempo integral em Manaus**. 163f. 2017. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SANTOS, Kennedy P. dos. **A atuação do Conselho Escolar em um Centro de Educação de Tempo Integral da rede estadual do Amazonas**. 141f. 2018. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de segundo grau. **Revista Bimestre**. Ano1, n. 1. Brasília, out. 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Adroaldo M. In: KEYNES, John M. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda (1936)**. Apresentação Adroaldo Moura da Silva. Tradução Mário R. da Cruz. Tradução dos prefácios Paulo de Almeida. Revisão técnica Claudio Roberto Contador. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).

SILVA, Cintia A. **O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica**. 2017. 205f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SILVA, Cintia A.; MOURÃO, Arminda R. B. Desafios da gestão democrática : uma análise do sistema escolar de tempo integral de Manaus. **Revista Roteiro**. Joaçaba v. 46, jan/dez. 2021.

SILVA, Herbert G. da. **Apropriação dos resultados do SADEAM pela equipe gestora de uma escola em tempo integral do ensino médio da rede estadual do Amazonas**. 100f. 2015 (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOUZA, Márcio. **A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo**. São Paulo: IFA-Omega, 1977.

SOUZA, Ranuéry M.; OLIVEIRA JÚNIOR, Nilson J. de. Análise da história da Zona Franca de Manaus com base na Teoria institucional. **Revista Onis Ciência, Braga**. v. VIII, Ano VIII n. 25, maio/agosto 2020.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973a.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Tradução P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1973b.

SUFRAMA. **Atuação da SUFRAMA na administração Aloísio Campelo**. Manaus: SUFRAMA, 1979.

SUFRAMA. **Histórico: a história da Zona Franca de Manaus em resumo**. Disponível em: <https://www.gov.br/suframa/pt-br/zfm/o-que-e-o-projeto-zfm>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. Vol. I. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

SPERANCINI, José H. B. S.; DANTAS, Paulo P. O ciclo econômico do Regime Militar no Brasil (164-1985). **Informe Econômico**, Piauí, v. 45, n. 2, p. 137-168, jul/dez, 2022.

STRAUCH, Ottolmy. **Introdução**. In. MARSHALL, Alfred. Princípios de economia: tratado introdutório, v. 1. ed. 8. 1920. Tradução de Rômulo Almeida e Ottolmy Strauch. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas).

SUZIGAN, Wilson. A indústria brasileira após uma década de estagnação: questões para a política industrial. **Economia e sociedade**. 2016.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TRABALHO & EDUCAÇÃO entrevista Eunice S. TREIN. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 0, jul./dez. 1996.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003

TUMOLO, Paulo S. Metamorfoses no mundo do trabalho: Revisão de algumas linhas de análise. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, ano XVIII, n. 59, ago. 1997.

VIEIRA, Evaldo. A social-democracia, longo caminho até a terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 182-203, maio/ago. 2013

VIOTTI, Eduardo Baumgratz. Tecnologia, inovação e competitividade no Brasil. In: **Dimensão econômica das inovações tecnológicas**. Brasília: NPCT-UnB/ABIPTI/CNPq/SEBRAE, 1993.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

WAGLAY, Charles. **Uma comunidade amazônica**: estudo do homem nos trópicos. 3. Ed. São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LISTA DE ESCOLAS CETIs e EETIs DE TEMPO INTEGRAL

Nº	Nome da escola	Modalidade de ensino	Modelo	Localização
1	Escola Marcantonio Villaça I	E. Médio	EETI	Norte
2	Escola Senador Petrônio Portela	E. Médio	EETI	Centro-oeste
3	Escola Roxana Pereira Bonessi	A. Iniciais	EETI	Sul
4	Escola Santa Terezinha	A. Iniciais	EETI	Centro-oeste
5	Escola Nossa Senhora das Graças	A. Iniciais	EETI	Sul
6	Escola Almirante Barroso	A. Iniciais	EETI	Centro-sul
7	Escola Marques de Santa Cruz	A. Finais	EETI	Centro-oeste
8	Escola Altair Severino Nunes	A. Finais	EETI	Centro-sul
9	Escola Helena Araújo	A. Iniciais	EETI	Sul
10	Instituto de Educ. do Amazonas	E.F A. Finais e E.M	EETI	Sul
11	Escola Machado de Assis	A. Iniciais	EETI	Sul
12	Escola Prof. ^a Leonor S. Mourão	A. Finais	EETI	Centro-sul
13	Escola Irmã Gabrielle Cogels	A. Finais	EETI	Leste
14	Escola Isaac Benzecry	A. Finais	EETI	Sul
15	Escola Rafael H. Pinheiro dos Santos	A. Iniciais	EETI	Norte
16	Escola Gonçalves dias	A. Iniciais	EETI	Centro-oeste
17	Escola Francisca B. Cunha e Silva	A. Finais	EETI	Centro-oeste
18	Escola Hermenegildo de Campos	A. Iniciais	EETI	Sul
19	Escola José Carlos Mestrinho	A. Finais e E.M	EETI	Sul
20	Escola M ^a Arminda G. de Andrade	A. Iniciais	EETI	Leste
21	Escola Madre Tereza de Calcutá	A. Iniciais	EETI	Sul
22	Escola Governador Melo e Póvoas	E. Médio	EETI	
23	Escola Cid Cabral da Silva	E. Médio	EETI	Norte
24	Escola Maria do Céu Vaz D'oliveira	E. Médio	ETTI	Norte
25	Escola Maria Rodrigues Tapajós	E. Médio	EETI	Centro-oeste
26	Escola Maria Madalena S. de Lima	E. Médio	EETI	Leste
27	Escola Prof ^a . Jacimara da Silva Gama	E. Médio	EETI	Sul
28	Escola Lecita Fonseca Ramos	E. Médio	EETI	Norte
29	Escola Djalma Batista	E.F.A Finais	CETI	Sul
30	Escola Zilda Arns Nelmann	E.F A. Finais e EM	CETI	Oeste
31	Escola Garcitylzo do Lago e Silva	E.F A. Iniciais e Finais	CETI	Oeste
32	Escola João Santos Braga	E.F A. Finais e EM	CETI	Norte
33	Escola Marcantonio Vilaça II	E.F A. Finais e E.M	CETI	Norte
34	Escola Elisa Bessa Freire	E.F.A Finais	CETI	Leste
35	Escola Prof ^a Cinthia R. G. do Livramento	E.F.A. Finais e E.M	CETI	Sul
36	Escola Eng ^o Prof. Sérgio Pessoa	E.F A. Finais e E.M	CETI	Norte
37	Escola Aurea Pinheiro Braga	E.F A. Finais e E.M	CETI	Oeste

38	Escola Gilberto Mestrinho Barroso	E.F A. Finais e E.M	CETI	Sul
39	Escola Eliana de Freitas Morais	E.F A. Finais e E.M	CETI	Norte
40	Escola Senador Evandro Carreira	E.F A. Finais e E.M	CETI	Norte
41	Escola Dariana Correa Lopes	E.F A. Finais e E.M	CETI	Norte

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Legenda: E. Médio – Ensino Médio; E.F.A. – Ensino Fundamental Anos; A. – Anos.

ANEXOS

ANEXO A – RESOLUÇÃO CEE/AM Nº 119/2000 – TRATA DE ESTRUTURAS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS COM IMPLANTAÇÃO INTEGRAL.




ESTADO DO ESTADO DO AMAZONAS
Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
Conselho Estadual de Educação

RESOLUÇÃO Nº 119/00 – CEE/AM
APROVADA EM 22/08/2000.

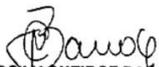
O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO,
no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO o que consta no Parecer nº 015/00-CEE/AM, referente ao Processo nº 069/00-CEE/AM, de autoria da Conselheira NELLY FALCÃO DE SOUZA, aprovado em Sessão Plenária do dia 22/08/00.

RESOLVE:

APROVAR AS ESTRUTURAS CURRICULARES DOS CURSOS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS, CAPITAL E INTERIOR, COM IMPLANTAÇÃO INTEGRAL, A PARTIR DO ANO LETIVO 2000;

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO,
em Manaus, 22 de agosto de 2000.


VARCILY QUEIROZ BARROSO
Presidente Substituto

Digitalizado com CamScanner

ANEXO B – RESOLUÇÃO CEE/AM Nº 120/2002 – APROVA ESTRUTURA CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS

 **C E E** 
Secretaria de Estado da Educação
Qualidade do Ensino
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 120/02 – CEE/AM
APROVADA EM 22.10.2002

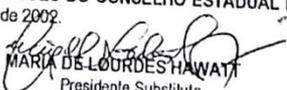
A PRESIDENTE SUBSTITUTA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais;
CONSIDERANDO o despacho constante das fls. 08 do Processo de nº 135/02-CEE/AM e a decisão Plenária aprovada em Sessão do dia 22.10.2002.

RESOLVE:

Art. 1º - APROVAR A NOVA ESTRUTURA CURRICULAR PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, DE INTERESSE DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO, A SER MINISTRADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS, CAPITAL E INTERIOR, COM OFERTA DESSE NÍVEL DE ENSINO, A PARTIR DE JANEIRO/2003, AO TEMPO EM QUE DELIBERA PARA A OPERACIONALIZAÇÃO IMEDIATA, POR ESTAR EM CONSONÂNCIA COM AS EXIGÊNCIAS DA LEGISLAÇÃO VIGENTE;

Art. 2º - DETERMINAR A IMEDIATA INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS QUE INICIARAM NA ESTRUTURA CURRICULAR ANTERIOR, PARA A ESTRUTURA CURRICULAR CONSTANTE DO ART. 1º DESTA RESOLUÇÃO.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO,
em Manaus, 22 de outubro de 2002.


MARIA DE LOURDES HAWATT
Presidente Substituta

Digitalizado com CamScanner

ANEXO C – RESOLUÇÃO CEE/AM Nº 112/2008

2008^a



CEE
Secretaria de Estado de Educação
e Qualidade do Ensino
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 112/2008 – CEE/AM
APROVADA EM 20.10.2008



A PRESIDENTE SUBSTITUTA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO o teor do Processo Nº 24/2008 – CEE/AM, o Parecer nº 102/2008 – CEE/AM da lavra do Conselheiro PAULO SÉRGIO MACHADO RIBEIRO e;

CONSIDERANDO a Decisão Plenária aprovada em Sessão Ordinária do dia 20.10.2008,

RESOLVE:

ART. 1º - APROVAR O PROJETO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL OPERACIONALIZADO PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO – SEDUC/AM, PELO PERÍODO DE 02 (DOIS) ANOS A CONTAR DESTA DATA, ESTABELECIDO ESTE MESMO PERÍODO PARA O CUMPRIMENTO DAS RECOMENDAÇÕES CONTIDAS NO SOBREDITO PARECER;

ART. 2º - ORIENTAR, QUE, NO PERÍODO MÁXIMO DE DOIS ANOS A CONTAR DESTA DATA, AS ESCOLAS QUE PRETENDAM FUNCIONAR COM HORÁRIO INTEGRAL, 90 (NOVENTA) DIAS ANTES DO INÍCIO DAS ATIVIDADES LETIVAS SOLICITEM DESTE CONSELHO APROVAÇÃO DO PROJETO DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL;

ART. 3º - RECOMENDAR À SEDUC/AM QUE, CONTRATE UMA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR (PSICÓLOGO, ASSISTENTE SOCIAL E PSICOPEDAGOGO) POR COORDENADORIA, PARA ATUAREM COMO APOIO ÀS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL;

ART. 4º - RECOMENDAR, AINDA, QUE, SEJA REALIZADO CONCURSO PÚBLICO PARA CONTRATAÇÃO DOS PROFISSIONAIS PREVISTOS NO PROJETO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL, PARA ATUAREM NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO QUE SE ENQUANDRAM NESSE REGIME;

*** ART. 5º - RECOMENDAR**, TAMBÉM, QUE SEJA CRIADO UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE CARÁTER INSTITUCIONAL PARA MELHOR ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DESENVOLVIDO PELAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO;

ART. 6º - ESTA RESOLUÇÃO ENTRA EM VIGOR NA DATA DE SUA PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, em Manaus, 20 de outubro de 2008.



Darci Marinho Neves
Presidente Substituta

ANEXO D – RESOLUÇÃO CEE/AM Nº 17/2011

TEMPO INTEGRAL

AM. CEE. 4. 362 ANO

2011b



CEE

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 17/2011 – CEE/AM
APROVADA EM 15/03/2011



A PRESIDENTE SUBSTITUTA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO o teor do Processo Nº 16/2011 – CEE/AM, o Parecer nº 17/2011 – CEE/AM da lavra da Conselheira ANA RITA FADEL ARRUDA e;

CONSIDERANDO a Decisão Plenária aprovada em Sessão Ordinária do dia 15/03/2011,

RESOLVE:

ART. 1º - APROVAR A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, ELABORADO PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO-SEDUC/AM, PARA TODAS AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA, NA FORMA DO PROJETO, RETROATIVO AO INÍCIO DO ANO LETIVO DE 2010;

ART. 2º - AUTORIZAR O FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO OFERTADO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS ABAIXO RELACIONADAS, POR UM PERÍODO DE 5 (CINCO) ANOS, DE ACORDO COM O INÍCIO DO FUNCIONAMENTO DE CADA ESCOLA:

A) ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL:

Escola Estadual Machado de Assis (1º ao 5º ano a partir de 2009), Escola Estadual Helena Araújo (1º ao 5º ano a partir de 2009), Escola Estadual Roxana Pereira Bonessi (1º ao 5º ano a partir de 2007), Escola Estadual Santa Teresinha (1º ao 5º ano a partir de 2008), Escola Estadual Nossa Senhora das Graças (1º ao 5º ano a partir de 2008), Escola Estadual almirante Barroso (1º ao 5º ano a partir de 2008), Escola Estadual Garcityzo Lago e Silva (1º ao 9º ano a partir de 2010), Escola Estadual Rafael Henrique Pinheiro dos Santos (1º ao 5º ano a partir de 2010); Escola Estadual Djalma Batista (6º ao 9º ano a partir de 2005), Escola Estadual Isaac Benzecry (6º ao 9º ano a partir de 2010), Escola Estadual Prof. Leonor Santiago Mourão (6º ao 9º ano a partir de 2009), Escola Estadual Altair Severiano Nunes (6º ao 9º ano a partir de 2009), Escola Estadual Marquês de Santa Cruz (6º ao 9º ano a partir de 2008), Escola Estadual Irmã Gabrielle Coegels (6º ao 9º ano a partir de 2010), Escola Estadual T.I. Marcantonio Vilapa II (6º ao 9º ano a partir de 2010), Escola Estadual T.I. Zilda Arns (6º ao 9º ano a partir de 2010), Escola Estadual João dos Santos Braga (6º ao 9º ano a partir de 2010), Escola Estadual T.I. Elisa Bessa (6º ao 9º ano a partir de 2011), Escola Estadual T.I. Cíntia Régis Gomes do Livramento (6º ao 9º ano a partir de 2011);

B) ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO:

Instituto de Educação do Amazonas (a partir de 2009), Escola Estadual Senador Petrônio Portela (a partir de 2002), Escola Estadual T.I. Marcantonio Vilapa I (a partir de 2002), Escola Estadual T.I. Marcantonio Vilapa II (a partir de 2010), Escola Estadual T.I. Zilda Arns (a partir de 2010), Escola Estadual João dos Santos Braga (a partir de 2010), Escola Estadual Irmã Gabrielle Coegels (a partir de 2010).

ART. 3º - APROVAR A ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO PARA AS ESCOLAS QUE FUNCIONAM EM TEMPO INTEGRAL, EM VIGÊNCIA A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2011, RECOMENDANDO A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS PARA OS ALUNOS QUE INICIARAM PELA ESTRUTURA CURRICULAR ANTERIOR, PARA QUE NÃO HAJA PERDAS DE COMPONENTES CURRICULARES E DE CARGA HORÁRIA;

ART. 4º - ESTA RESOLUÇÃO ENTRA EM VIGOR NA DATA DE SUA PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS, REVOGADA A RESOLUÇÃO Nº 58/2010 - CEE/AM DE 11.05.2010.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, em Manaus, 15 de março de 2011.

DARCI MARTINS NEVES
Presidente Substituta

ANEXO E – RESOLUÇÃO CEE/AM Nº 165/2014 E ESTRUTURA CURRICULAR APROVADA





SEDUC

Secretaria de Estado da Educação e
Qualidade do Ensino



**Estrutura Curricular do Ensino Médio das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral
A partir de 2015**

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Carga Horária Total	
			HS	HA	HS	HA	HS	HA		
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 Resolução CNE/CEB nº 004/10-2/12 CNE Resolução nº 85/00-CEE-AM Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	600	
		Arte	2	80	2	80	2	80	240	
		Educação Física	3	120	3	120	3	120	360	
	Ciências da Natureza	Física	4	160	4	160	4	160	480	
		Química	3	120	3	120	3	120	360	
		Biologia	3	120	3	120	3	120	360	
	Matemática	Matemática	4	160	4	160	4	160	480	
		História	2	80	2	80	2	80	240	
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240	
	Ciências Humanas	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
		Metodologia do Estudo	1	40	1	40	1	40	120	
	Parte Diversificada	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna- Inglês	2	80	2	80	2	80	240
			Língua Espanhola	2	80	2	80	2	80	240
		Carga Horária Total		35	1400	35	1400	35	1400	4200

Legenda: HS = Horas Semanal HA = Hora Anual Semanas: 40 Duração da hora aula: 60 minutos

1. Serão trabalhados de forma transversal e integradora, permeando todo currículo:
1.1 O processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. (Lei nº 10.741/2003- Estatuto do Idoso);
1.2 A Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012)

1.3 A Educação para o Trabalho (Lei Federal nº 9.503/97 - Código de Transição Brasileiro)
1.4 A Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP 1/2012)

1.5 Os princípios da proteção e defesa civil e educação ambiental (Lei 12.608/2012)

2. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. (Lei 11.645/08) e Resolução nº 75/10 - CEE/AM.

3. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório (Lei nº 12.287/10)

4. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Artes (Lei 11.769/08).

5. A preparação para o trabalho deverá destacar a relação da teoria com a prática em todos os conteúdos curriculares.

6. Os conteúdos de História e Geografia do Amazonas serão trabalhados nos componentes curriculares de História e Geografia, de acordo com a Resolução 98/97 CEE/AM.

7. Os conteúdos de Redação e Literatura Brasileira serão trabalhados no Componente Curricular de Língua Portuguesa.

8. Carga horária diária de 7h e anual de 1.400h. (Art. 36 da Res. CNE/CEB nº 07/10).

ANEXO F – RESOLUÇÃO Nº 137/2018


ESTADO DO AMAZONAS
C. E. E.
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº. 137/2018 – CEE/AM
APROVADA EM 03/10/2018

A PRESIDENTE SUBSTITUTA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS, no uso de suas atribuições legais e;
CONSIDERANDO o teor do Processo nº 01.01.028101.00000065.2018 – CEE/AM e o Parecer nº 170/2018 - CEE/AM da lavra da Conselheira Rosimar Sini e;
CONSIDERANDO a Decisão aprovada na Sessão Plenária Ordinária de 03/10/2018 para a legalidade de sua abrangência,

RESOLVE:

ART. 1º - APROVAR A MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL – PROETI, INSTITUÍDO PELA PORTARIA Nº 727/2017, DE 12 DE JUNHO DE 2017, A CONTAR DO ANO LETIVO DE 2018;
ART. 2º - ESTA RESOLUÇÃO ENTRA EM VIGOR APÓS PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO,
em Manaus, 03 de outubro de 2018.


ROSIMAR SINI
Presidente Substituta
Portaria CEE/AM Nº 40 de 26/09/2017

Recebido
em 07/12/18
Horta

Recebido 12/2018
GOM
Abun Araca

04
08

CEE-AM
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

MATRIZ CURRICULAR PARA AS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROEPI A PARTIR DE 2018
Ensino Médio - PROEPI / PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL - 2ª EDIÇÃO 2018

Base Legal	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano		2º ano		3º ano		Total Ensino Médio
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
LDB nº 9.394/1996 Resolução CNE/CEB nº 2/2012/Art. 13 a 15/17	Linguagens	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	720
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Matemática	2	80	2	80	2	80	240
		Educação Física	5	200	5	200	5	200	600
		Matemática	3	120	3	120	3	120	360
		Biologia	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências da Natureza	Física	3	120	3	120	3	120	360
		Química	3	120	3	120	3	120	360
		Geografia	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências Humanas	História	3	120	3	120	3	120	360
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
Total BNCC			31	1240	31	1240	31	1240	3720
ELETTIVA (*)			1	40	1	40	1	40	120
Língua Estrangeira Moderna - Inglês			3	120	3	120	3	120	360
Língua Estrangeira Moderna - Espanhol			1	40	1	40	1	40	120
Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas			2	80	2	80	2	80	240
Projeto de Vida e Empreendedorismo			1	40	1	40	1	40	120
Preparação Acadêmica			2	80	2	80	2	80	240
Metodologia do Estudo			1	40	1	40	1	40	120
Fruição das Artes			1	40	1	40	1	40	120
Práticas Desportivas			1	40	1	40	1	40	120
Direito e Cidadania			1	40	1	40	1	40	120
Total Parte Flexível			14	560	14	560	14	560	1680
Total da Carga Horária Anual			45	1800	45	1800	45	1800	5400

Legenda: H.S = Horas Semanal H.A = Hora Anual Semanas: 40 Tempo de Aula: 50min

1. Serão trabalhados de forma transversal e integradora, permeando todo currículo:

1.1 O processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. (Lei nº 10.741/2003- Estatuto do Idoso);

1.2 A Educação Ambiental (F Resolução CNE/CEB nº 2/2012)

1.3 A Educação para o Trabalho (Lei Federal nº 9.503/97 - Código de Transição Brasileiro)

1.4 A Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP 1/2012)

1.5 Os princípios da proteção e defesa civil e educação ambiental (Lei 12.608/2012)

2. Os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras (Lei 11.645/08) e Resolução nº 75/10 - CEE/AM.

3. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório (Lei nº 12.287/10)

4. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte (Lei 11.769/08).

5. A preparação para o trabalho deverá destacar a relação da Teoria com a prática em todos os conteúdos curriculares.

6. Os conteúdos de História e Geografia do Amazonas serão trabalhados nos componentes curriculares de História e Geografia, de acordo com a Resolução 98/97 CEE/AM.

7. Os conteúdos de Redação e de Literatura Brasileira serão trabalhados no Componente Curricular de Língua Portuguesa.

8. (*) As Eletivas serão trabalhadas ao longo das três séries do Ensino Médio, de acordo com a oferta da escola. Eletivas: Produção Textual; Educação em Saúde; Ecologia; Ciências Políticas

FLS: 05
RUBRICAS: 8



ANEXO G – ERRATA DA RESOLUÇÃO 137/2018

Manaus, sexta-feira, 01 de fevereiro de 2019 | Publicações Diversas | Pág. 6

FVS -AM

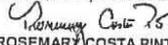
PORTARIA Nº 015/2019-GRH/DAF/FVS-AM.

A DIRETORA PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE DO ESTADO DO AMAZONAS/FVS-AM, no uso das atribuições que lhes são conferidas pela Lei nº 4.163, de 09 de março de 2015 e Lei Delegada nº 111, de 18 de maio 2007; CONSIDERANDO a solicitação dos servidores nominados a seguir, bem como o que disciplina o artigo 78 da Lei nº 1.782/1986 e alterações. **RESOLVE:** Conceder Licença Especial a esses servidores, na forma a seguir.

Matrícula	Servidor	Quinquênio	A contar
Sede			
202.504-3 A	Eliane dos Santos Brandão	18.06.2009 17.06.2014	14.01.2019 13.04.2019
206.616-5 A	Cintia da Silva Marques	14.04.2010 13.04.2015	06.02.2019 06.05.2019
Disa Leste			
206.113-9 A	Francenilda Seixas Ferreira	13.04.2010 12.04.2015	10.12.2018 09.03.2019
206.780-3 A	Paulo Roberto Alves de Almeida	16.04.2010 15.04.2015	05.12.2018 03.03.2019
Disa Oeste			
195.004-5 B	Iria Cabral Rodriguez de Fausto	28.04.2010 27.04.2015	28.01.2019 27.04.2019
Município			
207.610-1 A	Kedison Gomes De Andrade	14.04.2010 13.04.2015	01.02.2019 01.05.2019
207.622-5 A	Aldenor Saraiva Filho	13.04.2010 12.04.2015	01.02.2019 01.05.2019

CIENTIFIQUE-SE, CUMPRASE, E PUBLIQUE-SE.
GABINETE DA DIRETORA PRESIDENTE.

Manaus, 30 de janeiro de 2019.


ROSEMARY COSTA PINTO,
Diretora Presidente da Fundação de Vigilância em Saúde.

SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS

PORTARIA Nº. 009/2019-GS/SRMM

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS, no uso de suas atribuições legais e, CONSIDERANDO o teor do Decreto Estadual nº 36.819/2016, que regulamenta o acesso à informação no âmbito do Poder Executivo Estadual, bem como da Lei Federal nº 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação);

RESOLVE

I – DESIGNAR, nos termos do art. 53, do Decreto nº 36.819/2016, a servidora **JUSSARA PEDROSA CELESTINO**, matrícula nº 224.163-3J, CPF: 878.573.672-49, para monitorar e orientar esta Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Manaus - SRMM, no cumprimento dos dispositivos legais acima descritos.

II – CIENTIFIQUE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRASE.

GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS - SRMM, em Manaus, 25 de janeiro de 2019.


CARLOS HENRIQUE DOS REIS LIMA
Secretário de Estado
SRMM

Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Manaus – SRMM

ESPÉCIE: Quarto Termo Aditivo ao Contrato n. 001/2016 – SRMM. DATA ASSINATURA: 04/01/2019. PARTES: Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Manaus-SRMM e a Empresa Sodexo Pass do Brasil Serviços e Comércio S/A. OBJETO: Prorrogação de prazo de vigência do Contrato por mais 12 (doze) meses. VIGÊNCIA: 04/01/2019 a 04/01/2020. VALOR: R\$ 110.880,00 (cento e dez mil, oitocentos e oitenta reais). DESPESAS: UO: 039101; PT: 15.331.0001.2004.0001; Fonte: 011450000; ND: 33904602; NE: 2019NE00005; emitida em 02/01/2019, no valor de R\$ 27.720,00 (vinte e sete mil, setecentos e vinte reais).

FUNDAMENTO: Processo Administrativo nº 01.01.039101.00000712.2018-SRMM e Parecer nº 070/2018-JURÍDICO-SRMM. CIENTIFIQUE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRASE NO DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO – DOE. Manaus, 04 de janeiro de 2019.


CARLOS HENRIQUE DOS REIS LIMA
Secretário de Estado da SRMM

DE ACORDO COM A LEI ESTADUAL Nº 3.785/2012

Adriano Alves da Silva ME, torna público que recebeu do IPAAM, a licença de instalação nº 006/19, que autoriza a operação de um flutuante para reparo de embarcações e estruturas flutuantes, localizada na Margem Esquerda do Rio Negro, s/n, Manaus/AM, para reparo de embarcações e estruturas flutuantes, com validade de 01 Ano.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ERRATA

A que se faz da Resolução nº 137/2018-CEE/AM, publicada no Diário Oficial de 19/10/2018, Publicações Diversas.

ONDE SE LÊ: Art. 1º - Aprovar a Matriz Curricular para o Ensino Médio....., a contar do ano letivo de 2018;
LEIA-SE: Art. 1º - Aprovar a Matriz Curricular para o Ensino Médio....., excepcionalmente para o ano letivo de 2018.


ROSIMAR SINI

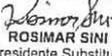
Presidente Substituta

Portaria CEE/AM Nº 40 de 26/09/2017

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESENHA Nº. 133A/2018 – CEE/AM RESOLUÇÃO Nº. 262/2018 – CEE/AM DE 27/12/2018

Aprovar a Matriz Curricular para o Ensino Médio das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral – PROETI, instituído pela Portaria nº 727/2017, de 12 de junho de 2017, a contar do ano letivo de 2019.


ROSIMAR SINI

Presidente Substituta

Portaria CEE/AM Nº 40 de 26/09/2017

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESENHA Nº. 180/2018 – CEE/AM RESOLUÇÃO Nº. 184/2018 – CEE/AM DE 27/12/2018

Aprovar o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual **Ângelo Ramazzotti**, localizada em Manaus/Amazonas, a partir de 2018, por atender as legislações vigentes.


ROSIMAR SINI

Presidente Substituta

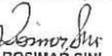
Portaria CEE/AM Nº 40 de 26/09/2017

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESENHA Nº. 230/2018 – CEE/AM RESOLUÇÃO Nº. 233/2018 – CEE/AM DE 27/12/2018

Aprovar os Calendários Escolares 2019 das Escolas da Rede Privada de Manaus, por atender as exigências vigentes no inciso I do artigo 24 da Lei 9.394/96 e do artigo 19 da Resolução Nº 201/2017 – CEE/AM:

1. Colégio Palas Atena; 2. Escolinha Maria Imaculada; 3. Centro Educacional Menino Jesus de Praga; 4. Centro Educacional profª Ana Cleide-CEPAC; 5. Centro Educacional Nossa Senhora de Fátima Salle; 6. Centro Educacional Cordeiro; 7. Centro Educacional Raimundo Belo Ferreira; 8. Centro Educacional Gênesis (Eirunepé).


ROSIMAR SINI

Presidente Substituta

Portaria CEE/AM Nº 40 de 26/09/2017

Ens. 25
Est. 671



PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO TEMPO INTEGRAL - PROEIT

MATRIZ CURRICULAR

Base Legal	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Total Ensino Médio
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Base Nacional Comum Curricular	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	720
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	3	120	3	120	3	120	360
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
	Matemática e suas Tecnologias	Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
		Matemática	6	240	6	240	6	240	720
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	3	120	3	120	3	120	360
		Física	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Química	3	120	3	120	3	120	360
		Geografia	3	120	3	120	3	120	360
		História	3	120	3	120	3	120	360
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia			1	40	1	40	1	40
Total BNCC			35	1400	35	1400	35	1400	4200
Parte Flexível	ELETIVO (*)		1	40	1	40	1	40	120
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	1	40	1	40	1	40	120
		Fruição das Artes	1	40	1	40	1	40	120
	Matemática e suas Tecnologias	Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas	2	80	2	80	2	80	240
		Projeto de Vida e Empreendedorismo	1	40	1	40	1	40	120
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Preparação Acadêmica	1	40	1	40	1	40	120
		Metodologia do Estudo	1	40	1	40	1	40	120
		Práticas Desportivas	1	40	1	40	1	40	120
		Direito e Cidadania	1	40	1	40	1	40	120
	Total Parte Flexível			10	400	10	400	10	400
Total da Carga Horária Anual			45	1800	45	1800	45	1800	5400

Legenda: H.S = Horas Semanal H.A = Hora Anual Semanas: 40 Tempo de Aula: 50min

1. Serão trabalhados de forma transversal e integradora, permeando todo currículo:

1.1 O processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. (Lei Nº 10.741/2003- Estatuto do Idoso)

1.2 A Educação para o Trabalho (Lei Federal nº 9.503/97 – Código de Transição Brasileiro)

1.3 Os princípios da proteção e defesa civil e educação ambiental (Lei nº 12.608/2012)

2. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras (Lei nº 11.645/08) e Resolução nº 7510 – CEE/AM.

3. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório (Lei nº 12.287/10)

4. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte (Lei nº 11.769/08).

5. A preparação para o trabalho deverá destacar a relação da Teoria com a prática em todos os conteúdos curriculares.

6. Os conteúdos de História e Geografia do Amazonas serão trabalhados nos componentes curriculares de História e Geografia, de acordo com a Resolução 98/97 CEE/AM.

7. Os conteúdos de Redação e de Literatura Brasileira serão trabalhados no Componente Curricular de Língua Portuguesa.

8. (*) O componente eletivo será trabalhado ao longo das três séries do Ensino Médio, de acordo com a oferta da secretaria e escolha escola. Eletivos: Produção Textual; Educação em Saúde; Ecologia; Ciências Políticas, Matemática Financeira, História Regional, Geografia Regional, Tópicos de Literatura no Amazonas, Fitoquímica e Biotecnologia Experimental



ANEXO H – CERTIFICADO DO ENSINO MÉDIO DE INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL EM MANAUS – FUNDAMENTADOS PELA RESOLUÇÃO 99/1997

ENSINO MEDIO		MUNICIPIO	UF	PAIS			
ANO	ENSINO	MANAUS		BRASIL			
		FASE	COMPONENTE / ÁREA DO CONHECIMENTO	C.H.			
2006	ENSINO MEDIO	1 SERIE	LINGUA PORTUGUESA/LITERATURA	160			
			LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA INGLES	080			
			ARTE	72.3			
			EDUCAÇÃO FISICA	76.0			
			FISICA	120			
			QUIMICA	120			
			BIOLOGIA	080			
			MATEMATICA	68.5			
			HISTORIA	72.5			
			GEOGRAFIA	71.5			
					3 SERIE		
			2007	ENSINO MEDIO	2 SERIE	LINGUA PORTUGUESA/LITERATURA	75.0
LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA INGLES	84.0						
EDUCAÇÃO FISICA	83.0						
FISICA	83.9						
QUIMICA	95.0						
BIOLOGIA	71.4						
MATEMATICA	83.0						
HISTORIA	84.5						
GEOGRAFIA	74.8						
SOCIOLOGIA	77.5						
		3 SERIE					
2008	ENSINO MEDIO	3 SERIE				LINGUA PORTUGUESA/LITERATURA	70.5
			LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA INGLES	79.0			
			EDUCAÇÃO FISICA	61.0			
			FISICA	73.2			
			QUIMICA	80.0			
			BIOLOGIA	75.0			
			MATEMATICA	120			
			HISTORIA	080			
			GEOGRAFIA	080			
			FILOSOFIA	080			

LOCALIDADE
 MANAUS AM
 MANAUS AM
 MANAUS AM

OBSERVAÇÕES
 RESOLUCAO 120/02 CEE/AM 22/10/2002
 RESOLUCAO 132/06 CEE/AM 05/12/2006

01 015

S/2002
 2/2006
 11/02/2006
 SEC. 16

"Documentação Isenta de Autenticação conforme Art. 70 da Res. N° 99/97-CEE/AM"

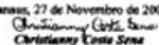
Observação: Documento com partes distorcidas para garantir sigilo.

**ANEXO I – CERTIFICADO DO ENSINO MÉDIO DE INSTITUIÇÃO ESTADUAL EM
MANAUS – FUNDAMENTADOS PELA RESOLUÇÃO 132/2006**

CURSO: ENSINO MÉDIO	CARGA HORÁRIA	CUR
AMPARO LEGAL: RESOLUCAO 132/06 CEE/AM 05/12/2006		EST
		MUT
		OBS
LINGUA PORTUGUESA/LITERATURA	0480	
LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA/INGLES	0240	
ARTES	0080	
EDUCACAO FISICA	0240	
FISICA	0360	
QUIMICA	0360	
BIOLOGIA	0240	
MATEMATICA	0360	
HISTORIA	0240	
GEOGRAFIA	0240	
SOCIOLOGIA	0080	
FILOSOFIA	0080	
TOTAL GERAL	3000	

F02B1211

ANEXO J – RECORTE DO DIÁRIO OFICIAL DE 11 DE DEZEMBRO DE 2007 – LICITAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DOS CENTROS EDUCACIONAIS DE TEMPO INTEGRAL

<p>2 terça-feira, 11 de dezembro de 2007</p>	<p>PUBLICAÇÕES DIVERSAS</p>	<p align="right">Diário Oficial</p>
<p>sete reais e cinquenta e dois centavos), DOTAÇÃO ORÇAMENTARIA: 17701-FES, Unidade Gestora: 17101-SUSAM, Programa de Trabalho: 10 302 3110 1182 0004, Elemento de Despesa: 44905104, Fonte: 121, NE nº 05717 de 04.12.07, no Valor de RS 15.385,22 (quinze mil, trezentos e oitenta e cinco reais e vinte e dois centavos), FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 06298/2006-SUSAM.</p> <p align="center">Mauaus, 10 de dezembro de 2007.</p> <p align="center">  PLÍNIO CESAR ALBUQUERQUE COELHO, Secretário Executivo. </p> <p align="center">15017</p>	<p>OESTE e ASSOCIAÇÃO DOS TAXISTAS DA MATRIZ RÁDIO TÁXI; OBJETO: Permissão do uso da área interna do estacionamento do HPSC-Zona Oeste, com destino exclusivo à instalação de até 04 (quatro) vagas para ponto de táxi, com funcionamento 24 (vinte e quatro) horas; VIGÊNCIA: 24/11/2007 a 22/11/2008; FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 0174/2007-HPSC-ZO.</p> <p align="center">Mauaus, 27 de Novembro de 2007.</p> <p align="center">  Christiany Costa Sene Diretora Geral </p> <p align="center">TA 1041</p>	<p>https://www.e-compras.am.gov.br/, mediante a inserção e monitoramento de dados gerados ou transferidos para o aplicativo "licitações-e", constante da página eletrônica do Portal de Compras e Licitações.</p> <p>01) Pregão Eletrônico nº 1173/2007-CGL: Aquisição de Material de Consumo Diversos (lona, cabo de nylon e lâmpada incandescente) para a Fundação de Vigilância em Saúde - FVS.</p> <p>02) Pregão Eletrônico nº 1174/2007-CGL: Aquisição de Materiais de Consumo Diversos (caixa plástica fechada e botijão térmico) para a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino - SEDUC.</p> <p>03) Pregão Eletrônico nº 1176/2007-CGL: Aquisição de Veículo Tipo Passeio para a Superintendência Estadual de Habitação - SUHAB.</p> <p>-Limite para Recebimento das Propostas das licitações acima relacionadas: dia 26 de dezembro de 2007 às 10:00 horas. Início da sessão: 26 de dezembro 2007 às 10:30 horas.</p> <p>-Será sempre considerado o horário de Brasília (DF) para todas as indicações de tempo constantes no edital. O Edital e seus respectivos anexos estarão disponíveis gratuitamente para os interessados unicamente por meio eletrônico.</p> <p>MARCAÇÃO DE NOVA DATA A Comissão Geral de Licitação - CGL torna público, para conhecimento dos interessados, a Marcação de Nova Data da seguinte licitação:</p> <p>01) Concorrência nº 045/2007-CGL: Registro de Preços para Aquisição de Kits Sorológicos para o Laboratório de Sorologia da Fundação de Hematologia e Hemoterapia do Amazonas - FIEMOAM. Data da Realização: 20/12/2007 às 16:00 horas</p> <p>MARCAÇÃO DE NOVA DATA A Comissão Geral de Licitação - CGL torna público, para conhecimento dos interessados, a Marcação de Nova Data das seguintes licitações:</p> <p>Endereço eletrônico: Portal de Compras e Licitações do Amazonas - e-compras.AM, https://www.e-compras.am.gov.br/.</p> <p>1.1) Pregão Eletrônico nº 1065/2007-CGL: Contratação de Jornal Diário, de grande circulação no Estado do Amazonas, para Publicação dos Serviços de Publicidade Legal correspondente a Avisos, Anúncios, Notas e Editais de interesse da Comissão Geral de Licitação - CGL.</p> <p>1.2) Pregão Eletrônico nº 1070/2007-CGL: Aquisição de Mobiliários e Equipamentos de Informática para a Secretaria de Estado da Juventude, Esporte e Lazer - SEJEL.</p> <p>-Limite para Recebimento das Propostas das licitações acima relacionadas: dia 13 de dezembro de 2007 às 10:00 horas. Início da sessão: 13 de dezembro 2007 às 10:30 horas.</p> <p>2.1) Pregão Eletrônico nº 1040/2007-CGL: Contratação de Pessoa Jurídica Especializada na Organização de Eventos para a Operacionalização do Shopping do Tururi 2008 - Secretaria de Estado da Cultura - SEC.</p> <p>2.2) Pregão Eletrônico nº 1084/2007-CGL: Contratação de Pessoa Jurídica Especializada para a Locação de</p>
<p align="center">EXTRATO</p> <p>ESPÉCIE: TERMO DE CONTRATO Nº 077/2007-SUSAM; PARTES: SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE e CONSTRUTORA PONCTUAL CORPORATION LTDA. OBJETO: Serviços de readequação do layout interno, em divisões Ecates, com visor, revisão das instalações elétricas, com substituição de cabos, lâmpadas e disjuntores, lógica telefônica, cobertura com reparo de telhas e calhas e construção do lajeado do prédio sede da SUSAM, em Mauaus/AM. VIGÊNCIA: 90 (noventa) dias corridos, contados a partir do recebimento da Ordem de Serviços. VALOR GLOBAL: RS 298.688,73 (duzentos e noventa e oito mil, oitenta e oito reais e setenta e três centavos); DOTAÇÃO ORÇAMENTARIA: 17701-FES, Unidade Gestora: 17101-SUSAM, Programa de Trabalho: 10 302 3110 1180 0005, Elemento de Despesa: 44905105, Fonte: 150, NE nº 05808 de 06.12.07, no Valor de RS 115.571,93 (cento e quinze mil, quinhentos e setenta e um reais e noventa e três centavos); FUNDAMENTO DO ATO: PROC. ADM nº 04730/2007-SUSAM.</p> <p align="center">Mauaus, 10 de dezembro de 2007.</p> <p align="center">  PLÍNIO CESAR ALBUQUERQUE COELHO, Secretário Executivo. </p> <p align="center">15017</p>	<p>Orgão: COMISSÃO GERAL DE LICITAÇÃO - CGL Resenha: 202/07 - CGL DATA: 11/12/2007 ASSUNTO: AVISO DE LICITAÇÃO, MARCAÇÃO DE NOVA DATA, RESTABELECIMENTO, CONVOCAÇÃO E RESULTADO DE JULGAMENTO AVISO DE LICITAÇÃO 01) Tomada de Preços nº 132/2007-CGL: Contratação de Pessoa Jurídica Especializada para Prestação de Serviços de Consultoria Visando ao Desenvolvimento, Formalização, a Implantação do Sistema de Controles Internos (Compliance), para o Fundo Previdenciário do Estado do Amazonas - AMAZONPREV. Data da Realização: 10/01/2008 às 08:30 horas 02) Concorrência nº 057/2007-CGL: Contratação de Pessoa Jurídica Especializada em Obras e Serviços de Engenharia para Executar a Construção de Centro Educacional de Tempo Integral - CETI, na Avenida Brasil, s/nº, Compensa, em Mauaus / AM - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC. Data da Realização: 11/01/2008 às 08:30 horas 03) Concorrência nº 058/2007-CGL: Contratação de Pessoa Jurídica Especializada em Obras e Serviços de Engenharia para Executar a Construção de Centro Educacional de Tempo Integral - CETI, na Avenida José Henriques, s/nº, Flores, em Mauaus / AM - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC. Data da Realização: 11/01/2008 às 10:00 horas 04) Concorrência nº 059/2007-CGL: Contratação de Pessoa Jurídica Especializada em Obras e Serviços de Engenharia para Executar a Construção de Centro Educacional de Tempo Integral - CETI, na Avenida Max Teixeira, s/nº, Vila Paleta, Cidade Nova, em Mauaus / AM - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC. Data da Realização: 11/01/2008 às 11:30 horas 05) Concorrência nº 060/2007-CGL: Contratação de Pessoa Jurídica Especializada em Obras e Serviços de Engenharia para Executar a Construção de Centro Educacional de Tempo Integral - CETI, na Avenida Camapuã, s/nº, Jorge Teixeira, em Mauaus / AM - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC.</p>	
<p align="center">EXTRATO</p> <p>ESPÉCIE: TERCEIRO TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 101/2005; PARTES: A SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE e a J. G. AGÊNCIA DE VIAGENS E TURISMO LTDA. OBJETO: prorrogar o prazo de vigência do contrato permitivo por 12 (doze) meses, a contar de 07/12/2007 a 06/12/2008. FUNDAMENTO DO ATO: Processo nº 20524/2007-SUSAM.</p> <p align="center">Mauaus, 10 de dezembro de 2007.</p> <p align="center">  PLÍNIO CESAR ALBUQUERQUE COELHO, Secretário Executivo. </p> <p align="center">15017</p>		

ANEXO K – PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL – TERMO DE CONTRATO PARA FORNECIMENTO DE REFEIÇÕES PARA A ESCOLA MARCANTONIO VILAÇA

2 segunda-feira, 13 de maio de 2002

PUBLICAÇÕES DIVERSAS

Diário Oficial

CONSIDERANDO a necessidade de preservar o princípio da hierarquia funcional;

CONSIDERANDO o teor da proposta formulada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação;

CONSIDERANDO, afinal, o disposto no inciso XXI do artigo 17 do Estatuto da Universidade do Estado do Amazonas, aprovado pelo Decreto nº 21.963, de 27 de junho de 2001,

RESOLVE:

Artigo 1º - O requerimento do professor interessado na vinculação ao Sistema de Fidelização, dirigido ao Reitor, na forma do art. 2.º da Resolução nº 005/2001-CONSUNIV, será apresentado ao coordenador pedagógico do curso correspondente.

Artigo 2º - Ao Coordenador compete o exame preliminar do pedido, inclusive quanto à adequação do projeto ou da atividade em que se fundar.

Artigo 3º - Concluída a análise, o coordenador submeterá o processo à apreciação do diretor da unidade acadêmica respectiva, que se manifestará antes de encaminhar os autos à Reitoria para os demais fins previstos na Resolução nº 005/2001-CONSUNIV.

Artigo 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

EXTRATO DO TERMO DE CONTRATO Nº 28/2002-SEDUC

ESPÉCIE: Termo de Contrato de Fornecimento de Refeições. DATA DA ASSINATURA: 02.04.2002.
PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a firma M. DE S. HARÉ. OBJETO: Fornecimento de refeições para Escola de Tempo Integral Marcantônio Vilaça, conforme descrito no Projeto Básico. VALOR GLOBAL: R\$ 363.000,00 (Trezenta e Sessenta e Três Mil Reais). PRAZO: 12 (doze) meses, contados da data da assinatura do presente termo. DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Unidade Orçamentária: 28161, Programas de Trabalho: 12263000000107 e 12262005000101. Natureza da Despesa: 330630; Fonte de Recurso 100, sendo sido emitida pelo CONTRATANTE, em 20.03.2002 as Notas de Empenho nºs 01112 no valor de R\$ 300.000,00 (Trezentos Mil Reais) e 0113 no valor de R\$ 63.000,00 (Sessenta e Três Mil Reais). Nota de Empenho de Anulação nº 01181 de 28.03.2002 no valor de R\$ 2.000,00 (Dois Mil e Dois). Projeto: Qualidade de Educação Profissional e Qualidade do Ensino Médio. FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 43.286/2001-SEDUC.

Manaus, 02 de abril de 2002.


CLÓVIS ROBERTO SOARES MUNIZ BARRETO
Assessor


VICENTE DE PAULO QUEIROZ NOGUEIRA
Secretário de Estado Coordenador de Educação e Qualidade do Ensino

PUBLIQUE-SE E CUMPRE-SE

**GABINETE DA SECRETÁRIA DE ESTADO,
COORDENADORA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL E DO
TRABALHO, em Manaus, 09 de maio de 2002.**



MARYSE MENDES PEREZ
Secretária de Estado, Coordenadora da Assistência
Social e do Trabalho

AFAT 3555

Extrato nº 082/02

Espécie: Termo de Convênio nº 057/02-SETRAB. Partes: A Secretaria de Estado da Assistência Social e do Trabalho-SETRAB, através do Fundo Estadual de Assistência Social-

ANEXO L – CURSO OFERTADOS PELO SINE NO PRIMEIRO DE SEGUNDO SEMESTRE DE 2021

ACOMPANHAMENTO AÇÕES SEMTEPI - DEPARTAMENTO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREENDEDORISMO – 2021 (JANEIRO A JUNHO)							
Nº	AÇÃO (Evento, Cursos, Palestras, Oficinas)	INICIO (mês)	previsão de término (mês)	número de vagas ofertadas	número total de inscritos	total de qualificados	carga horária
1	Primeiro emprego - auxiliar administrativo	07/02/2021	13/03/2021	200	337	101	100H
2	PRIMEIRO EMPREGO - PORTUGUÊS INSTRUMENTAL	16/03/2021	31/03/2021			75	40H
3	RECOLOCAÇÃO NO MERCADO - AUXILIAR ADMINISTRATIVO	07/02/2021	11/03/2021	200	780	150	100H
4	RECOLOCAÇÃO NO MERCADO - GESTÃO DE VENDAS	07/02/2021	11/03/2021			111	90H
5	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESA	08/02/2021	17/03/2021	350	126	41	30H
6	CRIAÇÃO DE LOJA VIRTUAL E EMPREENDEDORISMO	08/03/2021	17/03/2021		150	44	30H
7	EMPREENDEDORISMO E MARKETING DIGITAL	08/03/2021	19/03/2021		135	56	40H
8	INSTAGRAM PARA VENDAS	08/03/2021	08/03/2021		162	31	4H
9	MASSAGEM MODELADORA	08/03/2021	17/03/2021		151	30	20H
10	MÍDIAS SOCIAIS	08/03/2021	08/03/2021		157	40	4H
11	TÉCNICAS DE VENDAS	08/03/2021	17/03/2021		147	61	30H
12	CRIAÇÃO DE LOJA VIRTUAL E EMPREENDEDORISMO	29/03/2021	02/04/2021	400	942	120	20H
13	EMPREENDEDORISMO E MARKETING DIGITAL	29/03/2021	02/04/2021	400	1.591	82	20H
14	INSTAGRAM PARA VENDAS	29/03/2021	02/04/2021	400	442	32	20H
15	NETWORKING EMPREENDEDOR	29/03/2021	02/04/2021	400	134	23	20H
16	TÉCNICAS DE VENDAS	29/03/2021	02/04/2021	400	562	55	20H
18	OFICINA OVOS DE PÁSCOA	31/03/2021	31/03/2021	40	36	29	2H
19	TÉCNICAS DE VENDAS	12/05/2021	19/05/2021	20	185	13	20H

20	HIGIENE E MANIPULAÇÃO DE ALIMENTOS	10/05/2021	13/05/2021	20	53	10	15H
21	CONFEITARIA DE BOLOS	20/05/2021	17/05/2021	20	271	15	8H
22	ATENDIMENTO AO CLIENTE	11/05/2021	18/05/2021	20	516	28	20H
23	PREPARAÇÃO DE PIZZAS TURMA 1	17/05/2021	18/05/2021	20	40	11	8H
24	PREPARAÇÃO DE PIZZAS TURMA 2	17/05/2021	24/05/2021	20	19	12	8H
25	TREINAMENTO BÁSICO OPERACIONAL TURMA 1	17/05/2021	01/06/2021	20	601	15	24H
26	TREINAMENTO BÁSICO OPERACIONAL TURMA 2	24/05/2021	21/05/2021	20	409	15	24H
27	REALIDADE VIRTUAL AUMENTADA	11/05/2021	21/05/2021	20	32	13	40H
28	ROBÓTICA BÁSICA TURMA 1	17/05/2021	21/05/2021	20	162	12	20H
29	ROBÓTICA BÁSICA TURMA 2	17/05/2021	21/05/2021	20	39	13	20H
30	ROBÓTICA BÁSICA TURMA 3	17/05/2021	21/05/2021	20	41	11	20H
31	EXCEL AVANÇADO	10/05/2021	21/05/2021	60	534	23	30H
32	FACILITIES (PROFISSIONAL DE LIMPEZA, CONSERVAÇÃO E MANUTENÇÃO).	10/05/2021	21/05/2021	20	58	7	45H
33	SOLDADOR ELETRODO REVESTIDO	10/05/2021	29/05/2021	50	186	20	30H
34	T.B.O (TREINAMENTO BÁSICO OPERACIONAL)	10/05/2021	29/05/2021	50	543	40	45H
35	DESIGN DE SOBRANCELHAS	17/05/2021	17/05/2021	33	261	35	2H
36	EXTENSÃO DE CÍLIOS – INICIANTE	18/05/2021	18/05/2021	33	141	40	2H
37	MAQUIAGEM – INICIANTE	19/05/2021	19/05/2021	34	168	37	2H
38	PLASTICA DOS PES	07/06/2021	07/06/2021	40	149	11	4H
39	MAQUIAGEM PARA TRABALHO	07/06/2021	07/06/2021	40	435	8	4H
40	ALONGAMENTO DE UNHA	08/06/2021	08/06/2021	40	595	13	4H
41	BELEZA DOS OLHOS	08/06/2021	08/06/2021	40	355	13	4H
42	NETWORKING EMPREENDEDOR: COMO UNIR FORÇAS PARA CRESCER	01/03/2021	01/03/2021	50	92	53	1H30MIN

43	MULHER EMPREENDEDORA	08/03/2021	08/03/2021	50	88	42	1H30MIN
44	COMO CRIAR UM CURRÍCULO ATRATIVO	15/03/2021	15/03/2021	50	48	47	1H30MIN
45	EMPREENDEDORES: COMO FORMALIZAR O SEU NEGÓCIO/MEI	22/03/2021	22/03/2021	50	53	22	1H30MIN
46	COMO REALIZAR SEU CADASTRO NO SINE	29/03/2021	29/03/2021	50	68	36	1H30MIN
47	MARKETING PESSOAL: VOCÊ É SEU MELHOR NEGÓCIO	12/04/2021	12/04/2021	50	94	75	1H30MIN
48	COMO OBTER A CARTEIRA DIGITAL/ SINE	19/04/2021	19/04/2021	50	134	60	1H30MIN
49	SERVIÇOS DELIVERY NO COMÉRCIO – COMO VENDER	26/04/2021	26/04/2021	50	59	26	2H
50	PRIMEIRO EMPREGO: COMO CHEGAR LÁ	03/05/2021	03/05/2021	50	41	26	1H30MIN
51	ESTRATÉGIA DE MARKETING DIGITAL PARA INICIANTES	10/05/2021	10/05/2021	50	106	60	2H
52	EMPREENDER – COMO COMEÇAR DO ZERO	17/05/2021	17/05/2021	50	59	52	2H
53	MUDE SUA MENTALIDADE QUE VOCÊ MUDARÁ SEU PRESENTE	24/05/2021	24/05/2021	50	58	13	2H
54	PLANEJAMENTO DE METAS PESSOAIS VISANDO O PROFISSIONAL	31/05/2021	31/05/2021	50	56	10	2H
55	COMO DEFINIR PREÇOS PARA VENDAS	07/06/2021	07/06/2021	50	34	21	2H
56	ARTE DE FAZER SUA ESTRATÉGIA DE MARKETING PESSOAL VISANDO O PROFISSIONAL	14/06/2021	14/06/2021	50	50	36	2H
57	MULHERES NO RECRUTAMENTO & SELEÇÃO	10/03/2021	10/03/2021	78	78	53	1H30MIN
58	MULHERES EMPREENDEDORAS	17/03/2021	17/03/2021	40	90	55	1H30MIN
59	EMPODERAMENTO FEMININO	23/03/2021	23/03/2021	40	67	44	1H30MIN
60	MULHERES NA INOVAÇÃO	31/03/2021	31/03/2021	40	61	61	1H30MIN
61	COMO ELABORAR UM CURRÍCULO	07/05/2021	07/05/2021	30	72	72	1H
62	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	10/05/2021	10/05/2021	40	15	18	1H

63	EMPREENDEDORISMO MATERNO	12/05/2021	12/05/2021	40	12	12	1H
64	TESTE VOCACIONAL	11/05/2021	11/05/2021	40	59	59	1H
65	IMAGEM PESSOAL	14/05/2021	14/05/2021	40	7	14	1H
66	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	17/05/2021	17/05/2021	40	7	25	1H
67	A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DIGITAL PARA EMPRESAS ONE TOOL	19/05/2021	19/05/2021	40	65	23	1H
68	COMO SE COMPORTAR EM UMA ENTREVISTA DE EMPREGO	21/05/2021	21/05/2021	30	49	48	1H
69	CTPS DIGITAL	24/05/2021	24/05/2021	30	34	34	1H
70	DÚVIDAS SOBRE O SEGURO DESEMPREGO	28/05/2021	28/05/2021	30	1	1	1H
71	IDOSOS FUND. DR. TOMAS - FOTOGRAFIA DE PRODUTOS	01/06/2021	01/06/2021	40	28	8	1H
72	FAZENDA ESPERANÇA - OFICINA DE SOBRANCELHAS	01/06/2021	01/06/2021	40	18	18	3H
TOTAL PRIMEIRO SEMESTRE 2021				4878	13348	2632	

CURSO OFERTADOS PELO SINE NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2021

ACOMPANHAMENTO AÇÕES SEMTEPI - DEPARTAMENTO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREENDEDORISMO – 2021 (JULHO A DEZEMBRO)							
Nº	AÇÃO (Evento, Cursos, Palestras, Oficinas)	INICIO (mês)	previsão de término (mês)	número de vagas ofertadas	número total de inscritos	total de qualificados	carga horária
1	CURSO - ALMOXARIFE	11/05/2021	17/05/2021	20	20	13	60H
2	BIG DATA	24/05/2021	14/06/2021	20	20	15	60H
3	AMANHAR PEIXE (T1)	17/06/2021	18/06/2021	20	132	19	8H
4	AMANHAR PEIXE (T2)	08/07/2021	09/07/2021	20	20	20	8H
5	IMAGEM PESSOAL	21/06/2021	21/06/2021	50	28	12	4H
6	MARKETING DIGITAL COM ÊNFASE NA CARREIRA ARTISTICA	22/06/2021	22/06/2021	50	50	32	4H
7	BOAS PRÁTICAS DE ALIMENTOS	12/07/2021	14/07/2021	20	78	9	12H
8	CULINÁRIA REGIONAL	05/07/2021	09/07/2021	20	107	9	20H
9	FINANÇAS PARA EMPREENDEDORES	19/07/2021	23/07/2021	20	178	8	20H
10	EMPREENDEDORISMO PARA FEIRAS E MERCADOS	19/07/2021	13/08/2021	20	43	8	80H
11	OFICINA: SALGADINHOS PARA FESTAS (T1)	05/07/2021	06/07/2021	20	57	14	8H
12	OFICINA: SALGADINHOS PARA FESTAS (T2)	07/07/2021	08/07/2021	20	36	14	8H
13	OFICINA: CONFEITARIA DE BOLOS (T2)	12/07/2021	13/07/2021	20	252	13	8H
14	OFICINA: OVOS TRUFADOS (T1)	14/07/2021	15/07/2021	20	20	14	8H
15	OFICINA: OVOS TRUFADOS (T2)	19/07/2021	20/07/2021	20	20	15	8H

16	OFICINA: COLOMBA PASCOAL E PANETONE	13/08/2021	14/08/2021	20	40	18	8H
17	OFICINA: BOLOS DE POTE	19/08/2021	20/08/2021	20	63	20	8H
18	OFICINA: DOCES GOURMET	28/07/2021	29/07/2021	20	97	5	8H
19	OFICINA: DRINKS	28/07/2021	29/07/2021	20	89	6	8H
20	INICIAÇÃO A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, ROBÓTICA, IMPRESSORA 3D (T1)	05/07/2021	13/08/2021	20	40	8	28H
21	INICIAÇÃO A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, ROBÓTICA, IMPRESSORA 3D (T2)	05/07/2021	13/08/2021	20	40	12	28H
22	ROBÓTICA AVANÇADA	02/08/2021	20/08/2021	20	40	15	56H
23	REDAÇÃO PARA PROJETOS (T1)	13/07/2021	13/07/2021	50	126	38	4H
24	COMO ELABORAR PROJETOS (T1)	14/07/2021	14/07/2021				
25	REDAÇÃO PARA PROJETOS (T2)	22/07/2021	22/07/2021				
26	COMO ELABORAR PROJETOS (T2)	23/07/2021	23/07/2021				
27	PALESTRA: O PODER DA AÇÃO (Baseado no livro BestSeller de Paulo Vieira)	28/07/2021	28/07/2021	60	67	4	3H
28	PALESTRA: SAÚDE MENTAL - COMO LIDAR COM A ANSIEDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA	29/07/2021	29/07/2021	60	67	14	3H
29	WORKSHOP: TÉCNICAS E FERRAMENTAS PARA ENRIQUECER SUA REDE SOCIAL	30/07/2021	30/07/2021	60	22	8	3H
30	SAÚDE MENTAL _VOCÊ CONTROLA ELA OU ELA CONTROLA VOCÊ	21/06/2021	21/06/2021	50	50	40	2H

31	MAQUINETAS DE CARTÕES PARA SEU NEGÓCIO	28/06/2021	28/06/2021		50	18	2H
32	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA CRESCER	05/07/2021	05/07/2021	50	76	39	2H
33	A MISSÃO DO EMPREENDER NA CRISE	12/07/2021	12/07/2021		32	13	2H
34	COMO TER IDEIAS CRIATIVAS E INOVAR NA PRÁTICA	19/07/2021	19/07/2021	50	43	26	1H
35	GESTÃO FINANCEIRA	26/07/2021	26/07/2021		107	44	1H
36	OFICINA DESIGNE DE SOBRANCELHAS	06/07/2021	06/07/2021	40	37	19	4H
37	OFICINA DE MAQUIAGEM	07/07/2021	07/07/2021	40	40	16	4H
38	CURSO DE INFORMÁTICA BÁSICA	12/07/2021	03/08/2021	26	26	13	50H
39	CURSO BOLSA EM TECIDOS	12/07/2021	03/08/2021	26	26	13	50H
40	CURSO DRINKS - T2	26/08/2021	27/08/2021	20	89	20	08H
41	CRIAÇÃO DE TEXTO: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	10/08/2021	11/08/2021	60	208	32	3H
42	MARKETING DIGITAL COM ÊNFASE NA CARREIRA ARTÍSTICA						3H
43	SOLDADOR ELETRODO REVESTIDO	10/08/2021	28/08/2021	224	50	14	30H
44	AGENTE DE PORTARIA	10/08/2021	28/08/2021		50	16	30H
45	INFORMÁTICA BÁSICA INTENSIVO	10/08/2021	31/08/2021		12	7	45H
46	INFORMÁTICA BÁSICA INTENSIVO	10/08/2021	31/08/2021		12	6	45H
47	OPERADOR DE EMPILHadeira	15/09/2021	28/09/2021		20	19	40H
48	ROBÓTICA BÁSICA – T1	15/09/2021	21/09/2021		20	6	20H
49	ROBÓTICA BÁSICA – T2	20/09/2021	24/09/2021		20	11	20H

50	EMPREENDEADORISMO PARA FEIRAS E MERCADOS	01/09/2021	29/09/2021		22		0	80H
51	SALGADINHOS PARA FESTAS	02/09/2021	03/09/2021		20		20	8H
52	AS FERRAMENTAS DO ISO 14001	02/08/2021	02/08/2021	50	38		15	2H
53	EMPREENDEDORES: GERENCIAMENTO E PLANEJAMENTO FINANCEIRO	09/08/2021	09/08/2021	50	56		24	2H
54	MINHA ENTREVISTA SERÁ POR VÍDEO CHAMADA, E AGORA O QUE FAZER?	16/08/2021	16/08/2021	50	54		26	1H30MIN
55	LIDERANÇA FEMININA NO MERCADO DE TRABALHO	23/08/2021	23/08/2021	50	88		24	2H
56	IMAGEM PESSOAL: A PRIMEIRA IMPRESSÃO É A QUE FICA	31/08/2021	31/08/2021	50	54		14	2H
57	CONSULTORIA - COMO ELABORAR UM PLANO DE NEGÓCIOS?	06/09/2021	06/09/2021	50	42		13	2H
58	CONSULTORIA - VITRINE EMPREENDEDORA, COMO MONTAR A SUA?	13/09/2021	13/09/2021	50	112		29	2H
59	CONSULTORIA - COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO COM SEUS CLIENTES	20/09/2021 (28/09/2021)	20/09/2021 (28/09/2021)	50	74		17	2H
60	PALESTRA - COMO USAR O MARKETPLACE PARA VENDAS	27/09/2021 (29/09/2021)	27/09/2021 (29/09/2021)	50	60		24	2H
61	Palestra Empreendedorismo x Propósito no Instituto Sementinhas da Fé	02/09/2021	02/09/2021	50	39		34	2H
		08/09/2021	07/10/2021	12	12		12	60h

62	CURSO DE INFORMÁTICA BÁSICA	08/09/2021	07/10/2021	12	12	9	60h
63	ALMOXARIFE	21/09/2021	14/10/2021	120	977	8	60H
64	OPERADOR DE EMPILHADEIRA	01/10/2021	18/10/2021		634	16	40H
65	TREINAMENTO BÁSICO OPERACIONAL - TBO 1	20/09/2021	27/09/2021		911	16	24H
66	TREINAMENTO BÁSICO OPERACIONAL - TBO 2	28/09/2021	05/10/2021		249	12	24H
67	TREINAMENTO BÁSICO OPERACIONAL - TBO 3	13/10/2021	21/10/2021		147	7	24H
68	TREINAMENTO BÁSICO OPERACIONAL - TBO 4	25/10/2021	03/11/2021		204	8	24H
69	COMO CAPTAR RECURSOS PARA SEU NEGÓCIO	05/10/2021	05/10/2021	50	90	23	2H
70	TÉCNICAS DE VENDAS DIGITAIS	14/10/2021	14/10/2021	50	105	32	2H
71	CASE DE SUCESSO	18/10/2021	18/10/2021	50	60	17	2H
72	ZONA FRANCA: CONHECENDO O SEU PASSADO E PLANEJANDO O SEU FUTURO	25/10/2021	25/10/2021	50	32	11	2H
73	DIREITO DO CONSUMIDOR	08/11/2021	08/11/2021	50	50	13	2H
74	TENHO TALENTO! POSSO EMPREENDER?	22/11/2021	22/11/2021	50	41	11	2H
75	SAÚDE MENTAL: CRISES DE ANSIEDADE, COMO GERIR SUAS EMOÇÕES	29/11/2021	29/11/2021	50	47	10	2H
76	EMPREENDEDORISMO PARA FEIRAS E MERCADOS	13/10/2021	11/11/2021	20	170	12	80H
77	ELETRÔNICA MAKER	13/10/2021	13/10/2021	20	178	17	2H
78	FAÇA SEUS ÓCULOS DE REALIDADE VIRTUAL	14/10/2021	14/10/2021	10	177	8	3H
79	ROBÔ INSETO	15/10/2021	15/10/2021	20	179	21	2H

80	FABRICA DE JOGOS (Matutino)	24/11/2021	26/11/2021	30	106	13	06H
81	FABRICA DE JOGOS (Vespertino)	24/11/2021	26/11/2021	30		15	06H
82	GESTÃO FINANCEIRA PARA CARREIRA ARTÍSTICA	25/10/2021	25/10/2021				3H
83	COMO IMPULSIONAR SUA CARREIRA NA ERA DIGITAL	26/10/2021	26/10/2021	60	113	31	3H
84	CAFÉ DE NEGOCIOS COM OS EMPREENDEDORES	19/11/2021	19/11/2021	50	82	31	4h
85	CURSO DE INFORMÁTICA BÁSICA	26/10/2021	26/11/2021	10	10	10	48H
86	CURSO DE INFORMÁTICA BÁSICA	26/10/2021	26/11/2021	10	10	9	
TOTAL SEGUNDO SEMESTRE 2021				2570	8025	1364	