

O caráter classista do ensino profissionalizante no

Brasil: elementos históricos e sociais

Josefa Jackline Rabelo

Maria das Dores Mendes Segundo

Francisca Maurilene do Carmo

Como citar:

RABELO, Josefa Jaqueline; SEGUNDO MENDES, Maria das Dores; CARMO, Francisca Maurilene do. O caráter classista do ensino profissionalizante no Brasil: elementos históricos e sociais. *In*: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas: vol. 2.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 81-108. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1.p81-108>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 3

O CARÁTER CLASSISTA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

Josefa Jackline Rabelo

Maria das Dores Mendes Segundo

Francisca Maurilene do Carmo

RESUMO: O objetivo deste artigo é tematizar a chamada educação profissionalizante no Brasil em seus elementos históricos e sociais. Prioriza-se um estudo teórico-bibliográfico que se debruça sobre período que vai da colonização à promulgação da LDB N° 9394/96. Desse modo, realizamos uma revisão dos autores Manfredi (2002), Almeida (2000), Garcia (2000), Cunha (2000), Romanelli (1984), Santos (2012, 2015, 2017), dentre outros, quando apontam que a formação profissional surgiu articulada ao processo da chegada dos europeus ao Brasil. Examinaremos ainda, a reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória a 746/2016, em que articula as demandas do capitalismo em crise. Por fim, concluímos que o ensino médio e sua modalidade profissionalizante, reconfigurados pelas sucessivas reformas, sempre foi direcionada aos filhos da classe trabalhadora, expressando um caráter classista, aprofundando a desigualdade educacional entre ricos e pobres.

INTRODUÇÃO: DEBATE CLASSISTA SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

O objetivo principal deste artigo é tematizar a chamada educação profissionalizante no Brasil em seus elementos históricos e sociais. Prioriza-se um estudo teórico e bibliográfico que se debruça sobre o período que vai da colonização à promulgação da LDB N° 9394/96. Examinaremos ainda, a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória n° 746, de 2016, apresentada como inovadora para solucionar o modelo atual de ensino médio, em que articula, sobremaneira, as demandas do capitalismo em crise e expressa um caráter classista, aprofundando a desigualdade educacional entre ricos e pobres

No Brasil, recorrendo aos registros históricos, a educação em geral e, especificamente, a profissionalizante começam marcadas pela subordinação dos povos originários aos europeus. Esse tipo de recorte formativo estava ligado a uma severa e sistemática expropriação dos indígenas e africanos, alçados, no plano do discurso, à condição de aprendizes dos ofícios no período colonial, produzindo, desde já, o processo de subserviência dos colonos frente ao poder dos dominadores. No presente estudo, realizaremos uma revisão teórica das reflexões dos autores Manfredi (2002), Almeida (2000), Garcia (2000), Cunha (2000), Romanelli (1984), Santos (2017), dentre outros, quando apontam que a formação profissional surgiu articulada ao processo da chegada dos europeus colonizadores ao território brasileiro.

Em uma investigação realizada por José Ricardo Pires de Almeida, publicada inicialmente em francês, no ano de 1889, no livro *L`Instruction Publique au Brésil – Histoire – Legislation*,¹ registra-se os acontecimentos em torno da instrução pública no Brasil entre 1500 e 1889, em que se confirma o papel dos jesuítas como os pioneiros na educação. Nas palavras de Almeida (2000):

¹ Cem anos depois, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (1989) tornou pública a tradução do livro e, a partir dela, surgiram muitas reflexões sobre a origem da legislação de nossa educação. O livro de Almeida foi dedicado ao genro do Imperador, o conde Luís Filipe Maria Fernando Gastão, ou conde d'Eu Louis Philippe Marie Ferdinand Gaston, neto do rei Luís Felipe I da França. O conde renunciou à sucessão ao trono francês para se casar com a princesa Isabel Cristina Leopoldina de Bragança – filha de Dom Pedro II –, tornando-se príncipe imperial do Brasil (SANTOS, 2017).

No Brasil, quase dois séculos consagradas às conquistas materiais, o governo da metrópole confiava inteiramente ao clero secular e regular a tarefa de instruir as populações deste país, quer convertendo os indígenas, ou então, se dedicando a um trabalho mais árduo e ingrato, cheio de dificuldades e tenazes oposições: manter a fé dos colonos e seus descendentes nos limites da moral, da justiça e humanidade. (ALMEIDA, 2000, p. 25).

Sob orientação jesuítica, como se observa, foram introduzidos os primeiros aprendizados, o que se convencionou chamar de ensino profissionalizante. Esse tipo de instrução baseava-se em trabalhos pesados, afazeres precários, profissões manuais, executados pelos índios. Esse fato caracteriza a educação reservada, desse pioneirismo religioso em diante, aos assim denominados ‘órfãos de Deus’, povos inocentes de fácil conversão, desvalidos da riqueza ou qualquer outra expressão material e cultural, em atendimento aos interesses dos colonizadores.

Podemos considerar que até a chegada da família real (1808), ocorreram poucas mudanças nesse quadro. Como documenta Almeida (2000, p. 50), ao utilizar declaração de Francisco de Paula Menezes, proclamada em 1848, a instalação da corte ao Brasil criou um grande entusiasmo “pelas artes e ciências, protegeu a indústria com abertura de nossos portos ao comércio estrangeiro, acelerou nossa cidade e os talentos, de toda espécie, começaram a se revelar com ousadia.” O autor, em sua narrativa, avalia que tal motivação foi influenciada pela ideologia dominante, interessada por um cabedal retórico que reforçava a condição de classe.

Santos (2017), recuperando Almeida (2000) registra ainda, a criação do Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro, entre 1725 e 1740, tinha como fim instruir um determinado número de órfãos. O Seminário, ao longo de seu desenvolvimento histórico, assumiu o modelo de escola profissional na perspectiva de preparar “os alunos para as diferentes profissões, tais como as de alfaiate, sapateiro, carpinteiro e marceneiro.” (ALMEIDA, 2000, p. 65-66). Conforme relata o Almeida (2000) esta instituição de formação profissionalizante se manteve em condições decadentes, sendo, portanto, transformada em 02 de dezembro de 1837

no Colégio Pedro II, passando a funcionar como Faculdade de Letras. As matérias de ensino, conforme destaca, assim eram distribuídas: latim, grego, francês, inglês, retórica e poética, geografia, história, fisiologia, mineralogia, botânica, física, álgebra, geometria e astronomia.

Cunha (2000) lembra, que no intervalo de 1840 a 1856 foram criadas, em dez governos provinciais as ‘Casas de Educandos’. Na ocasião, adotaram o que existia como modelo de aprendizagem nos ofícios militares, incluindo a hierarquia e a disciplina, com o objetivo de atender às camadas mais pobres da sociedade, ou seja, o que se entendia como excluídos, órfãos, abandonados, desvalidos, desafortunados, etc.

Essa especificidade da educação, em sua gênese ser voltada estritamente para atender indígenas, escravos e ex-escravos, apresenta na análise de Cunha (2000) as seguintes explicações:

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. (CUNHA, 2000, p. 90).

Os historiadores supracitados Cunha (2000) e Almeida (2000), compreendiam que a articulação da divisão social do trabalho com educação, situa-se como profundamente estratificada e dualista, cuja gênese perpassa pelo Brasil colônia, império e chega à república, com certa predominância numa sociedade extremamente desigual, de base escravocrata, em que afastou os trabalhadores livres das atividades de artesanato e manufatura.

Nestes termos, pode-se afirmar que o desenvolvimento da divisão social do trabalho no Brasil em relação à Europa Ocidental e aos Estados Unidos foi diferenciado, tendo em vista que a utilização de mão de obra escrava, a exemplo das atividades dos “carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc.,” (CUNHA, 2000, p. 90) não atraía os trabalhadores livres,

uma vez que essas ocupações se aproximavam das elaboradas pelos escravos. Este fato, acrescenta Cunha

Era da maior importância diante de senhores/empregadores, [brasileiros]”, pois eles viam todos os trabalhadores como uma propriedade senhorial. Esse, entre outros motivos, segundo conclui o pesquisador, fez com que ‘as corporações de ofícios (irmandades) não tivessem, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países.’ (CUNHA, 2000, p. 90).

A esse respeito é válido recorrer a análise de Karl Marx quando apontava na sua obra principal, *O Capital* (1867), que no período de consolidação do capitalismo industrial ocorre a grande divisão do trabalho com a materialização do processo de funcionamento das corporações de ofício. Este exame está presente na transcrição de Marx dos relatórios dos inspetores de fábrica, que expressam a condição brutal a qual as famílias dos trabalhadores estavam submetidas. Nessa direção de crítica à sociedade burguesa e, por desdobramento, ao ensino burguês, Marx apresenta, como base do indivíduo desenvolvido para este sistema - pautado no trabalho assalariado e explorado - o ensino prático, ministrado pelos modelos das escolas politécnicas e agrônômicas e **Écoles D'enseignement Professionnel**, marcos da passagem da manufatura para a grande indústria na Inglaterra.

Ela torna uma questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma miserável população trabalhadora em disponibilidade, mantida em reserva para as mutáveis necessidades de exploração do capital, pela disponibilidade absoluta do homem para as exigências variáveis do trabalho; o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam. Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas, outro são as **écoles d'enseignement professionnel**, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. (MARX, 1988, p. 88).

Recuperando ainda a crítica às leis do movimento ao capital, Marx expõe o severo processo de mutilação do trabalhador individual e de graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores no contexto da divisão manufatureira e da consequente passagem à grande indústria:

A manufatura produz, de fato, a virtuosidade do trabalhador detalhista, ao reproduzir, dentro da oficina, a diferenciação naturalmente desenvolvida dos ofícios, que já encontrou na sociedade, e ao impulsioná-la sistematicamente ao extremo. Por outro lado, a transformação do trabalho parcial na profissão por toda vida de um ser humano corresponde à tendência de sociedades anteriores de tornar hereditários os ofícios, de petrificá-los em castas ou, caso determinadas condições históricas produzissem no indivíduo uma variabilidade que contradissesse o sistema de castas, de ossificá-los em corporações. (MARX, 1996, p. 456).

Na análise da situação e exploração da classe trabalhadora, nas formações sociais capitalistas, em *O Capital* de Marx, encontra-se os desdobramentos concretos e históricos, através da divisão internacional do trabalho, expressos nos seguintes aspectos: ocorre a transformação do trabalho parcial na profissão por toda vida de um ser humano; as profissões são separadas e a virtuosidade do trabalhador detalhista é articulada ao aperfeiçoamento de suas ferramentas para fins diferentes; os ofícios são classificados como ‘truques’ **técnicos que** se consolidam, se acumulam e se transmite rapidamente; o trabalhador é capacitado a aperfeiçoar-se pela prática, com ênfase na habilidade manual, mediante uma formação restrita ao processo de qualificação da força de trabalho. (MARX, 1996).

Ao operacionalizar e desenvolver a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, o capital, em seu processo de acumulação ampliada, conforme denuncia Marx, citando em nota Ferguson (1996, p.475-476), indica que “[...] as manufaturas prosperam mais onde mais se prescinde do espírito, de modo que a oficina pode ser considerada uma máquina cujas partes são homens”.

Ainda na esteira das reflexões de Marx sobre a formação da força de trabalho por meio do artifício da qualificação limitada às atividades manuais

e, guardadas as devidas proporções, o Brasil passou por esse processo dualista de educação, com particularidades próprias de um país colonial, acentuando a oferta do ensino com caráter de instrução para os povos colonizados e escravizados. Esta realidade atravessa o império e se estende pela república, sempre na direção de, para usar os termos de Cunha (2000, p. 90): “ensinar ofícios a crianças e jovens que não tinham escolhas”.

Comparando os registros históricos relatados por Almeida (2000) e Cunha (2000), em relação a importância do ensino profissional, destinado aos jovens pobres com caráter de compulsoriedade mediado antes pelo Estado imperial e depois repassado ao estado república, ambos os autores percebem que esta modalidade de ensino profissionalizante, além de se apresentar como uma ‘necessidade pública’ de minimamente qualificar a força de trabalho, em prol do desenvolvimento econômico industrial nascente, expressa, ademais, forte influência ideológica e moral na formação de um trabalhador submisso, ordeiro e integrado ao progresso social e econômico da época.

Independentemente, portanto, ao fato de a oferta do ensino profissionalizante ser iniciativa estatal, religiosa ou comercial, seu objetivo era legitimar e garantir o dualismo educacional, mormente, em consonância com os interesses das classes dominantes do período colonial, império e república.

Aportando nos importantes acontecimentos políticos da segunda metade do século XIX como, por exemplo, a chamada abolição tardia da escravatura, a Proclamação da República, entre outros fatores, solidificou o alinhamento da educação profissional às exigências do desenvolvimento capitalista.

O processo de formação anacrônica da elite brasileira, para usarmos os termos de Ianni (1992), cria intransponíveis obstáculos para que os avanços da modernidade possam entrar em contato com as contradições do desenvolvimento capitalista local, o que desemboca, como comentou Azevedo em citação de Romanelli (1984), em uma revolução abortada. Em sua reflexão, a pesquisadora indica uma articulação estreita entre o modelo

de desenvolvimento capitalista brasileiro, baseado no padrão de produção escravocrata e as exigências educacionais que demandavam recursos humanos distantes do chão produtivo. Em contraposição a esse contexto, a herança cultural europeia produzia, a necessidade de uma educação que garantisse, para a elite, por meio da oratória, uma determinada similaridade com o modelo educativo importado da Europa. No contexto do desenvolvimento social atrelado aos fatos políticos que levaram o país de colônia à condição de república (1889), a educação, nestes termos, passou a legitimar e conservar o *status quo*, reproduzindo e ampliando as desigualdades entre as classes, com a garantia da preservação do poder político da elite mandatária da época, afastando, conseqüentemente, os povos dominados de uma educação clássica e científica.

Romanelli (1984) indica a existência cristalizada da desvalorização entre o trabalho manual, ou seja, qualquer atividade que não fosse destacada como intelectual. Quando “todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar-se que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo.” (1984, p. 45). Esse conjunto de fatores, no plano do discurso, demandava da escola brasileira a função social de fornecimento de recursos humanos que pudessem atender os ideais do regime, enquanto aparato público, favorecendo, por sua vez, o costumeiro dualismo sócio-educacional. Como atesta Romanelli (1984, p. 46), nessa época é possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, com uma conseqüente defasagem entre os serviços acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação.

Santos (2017) consoante com Romanelli (1984), avalia que, no território brasileiro, mesmo subordinado aos países centrais, paradoxalmente, em meados dos anos 1920, devido à grande escassez das importações em decorrência a Primeira Guerra Mundial (1914-1919), o mercado interno começa a crescer, com precárias condições do desenvolvimento tecnológico e científico, atendendo os interesses da elite conservadora. Face a este contexto, a formação e qualificação da força de trabalho vai ser impactada pela relação contraditória entre capital e

trabalho, assumindo formas problemáticas de oferta deste nível de ensino destinado à classe trabalhadora.

As reflexões expostas até o momento demonstram a existência no Brasil de uma relação dialética entre o desenvolvimento econômico e a implementação das propostas educacionais, particularmente, as voltadas para a formação profissionalizante. Neste sentido, Santos (2017) afirma

Ao que se refere às especificidades da formação do trabalhador, conforme atesta a publicação oficial dos Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (2001), várias outras experiências foram tentadas até o início do século XX, mas foi a partir de 1909 que o ensino profissionalizante passou a ser de responsabilidade do governo. Tal fato não se dá por mera coincidência. O início de século XX testemunha, como registrado, o quadro da incipiente industrialização brasileira, que carrega consigo as contradições de uma sociedade de capitalismo atrasado que precisa se desenvolver em articulação com os países de capitalismo avançado. No cenário dessas contradições, com inspiração nas correntes anarco-sindicalistas europeias, as greves de operários brasileiros se proliferam. Na interpretação de Cunha (2000), esse é o contexto em que a retrógrada elite dirigente do país aposta no ensino profissionalizante como um antídoto para combater os ideais anarquistas, apresentados pelos imigrantes europeus aos operários locais, o que influencia decisivamente os trabalhadores brasileiros. (SANTOS, 2017, p. 270).

Nesta direção é estruturado o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), que atende particularidades advindas do império, vinculadas às necessidades de um capitalismo com raízes na escravatura, que se sustentava sobre uma economia agroexportadora e assume a função de coordenar as atribuições do nível de ensino que se destina a formação da classe trabalhadora.

De acordo com Santos (2017), no intuito de responder as demandas de formação da força de trabalho após vinte anos que marca a data oficial da abolição da escravatura no Brasil (1888), o presidente da república Nilo Peçanha cria em 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices,

para o desenvolvimento do ensino profissionalizante gratuito² e curso primário. Nesta perspectiva, o texto do Decreto Nº 7.566/09 apresenta o seu objetivo principal: [...] “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909, p. 1).

Dentro das ações do MAIC registra a criação dessas escolas industriais, comerciais e agrícolas, articuladas ao ensino popular, destinadas à classe trabalhadora brasileira, confirmava, portanto, os interesses ideológicos da nascente elite industrial, que embora aparentasse progressista, convergia com os ideais conservadores dos agroexportadores, que se viram obrigados, dadas as crises econômicas, deslocarem as suas expectativas de lucros para o desenvolvimento industrial, que, supostamente, estabilizaria a economia, e poderia elevar o Brasil a posição próxima dos países da Europa e dos Estados Unidos.

Cunha (2000) destaca que a formação dos professores para atuar no ensino profissionalizante se deu, inicialmente, com a incorporação em 1919 da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, estimulada, posteriormente, com a criação, em 1920, da Comissão de Serviços de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico³, cuja finalidade é avaliar e acompanhar o funcionamento das escolas profissionais, propondo estratégias que tornassem mais eficientes e atraentes, tais como: construção de prédios e padronização dos currículos na perspectiva do ensino técnico e da industrialização das escolas.

Soma-se a esse panorama, o fato de que o governo Getúlio Vargas, no contexto da chamada revolução de 1930 e da organização da economia

² Esclarece Cunha (2000) que, no Rio de Janeiro, a escola foi inaugurada na cidade de Campos – cidade natal de Nilo Peçanha – visto que na capital da república já existia o Instituto Profissional Masculino. Já o Rio Grande do Sul dispunha, por seu turno, do Instituto Parobé, unidade da Escola de Engenharia de Porto Alegre.

³ De acordo com Queluz (2010, p. 77) “Dentro do contexto de dificuldades das Escolas de Aprendizes Artífices, do entusiasmo reformista educacional dos anos de 1920, e da maior disposição do governo federal para intervenção na questão social, o novo Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, com o intento de reformar o ensino técnico profissional, criou, em 1920, a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, transformada em 1921 em Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, justificando essa criação dentro do espírito reformista”.

nos moldes urbano-industrial, no processo de substituição ao modelo agrário-exportador, registra medidas e estratégias no campo da educação direcionadas aos(as) trabalhadores(as). De acordo com Santos (2017),

Entre tais medidas, interessam-nos mais especificamente:

* A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública do Trabalho, Indústria e Comércio.

* Funcionamento do Conselho Nacional de Educação.

* Funcionamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

* A reforma da educação de 1931: conhecida como reforma ministro Francisco Campos.

* A criação, em 25 de janeiro de 1934, da Universidade de São Paulo (USP), que inaugura a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com o objetivo de formar quadros para ensinar no magistério secundário. Somam-se a esse conjunto de medidas os debates em torno das propostas da Escola Nova. (SANTOS, 2017, p. 174).

Neste cenário, o debate entre o público e o privado vem à tona, com apoio da emergente burguesia industrial brasileira, em defesa do processo de racionalização do serviço público e da dissolução das velhas oligarquias. Paradoxalmente, o Governo de Vargas, oportunizou “concessões complexas [e perigosas] para os setores ligados à agricultura.” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 193).

Diante desse cenário do primeiro governo de Getúlio Vargas, marcado por muitas tensões, greves e conflitos entre as classes sociais da época, sobretudo, os industriais emergentes com trabalhadores, tornou-se necessário executar um conjunto de reformas e mudanças para manter o poder conservador da elite brasileira. Estas reformas reverberam no campo da política educacional, imprimindo e aprofundando a dicotomia histórica que acompanha a educação profissional no Brasil.

Kuenzer (2000) relembra que até 1932, após o curso primário, as alternativas existentes aos cursos rural e profissionalizante com quatro anos de duração, destinavam-se exclusivamente a formação para o mundo

do trabalho. Essa organização do sistema educacional implementada por Capanema, anula o que havia feito Anísio Teixeira, antigo titular da pasta. A reforma Capanema, em 1942, implantada no contexto ditatorial do ‘Estado Novo’, tinha a clara intenção de proporcionar um ensino elitista para os filhos da classe dominante em que a oferta do ensino científico possibilitava a continuidade da formação; e uma educação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores, significava o término dos estudos, sem acesso ao ensino superior.

Perante as influências da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e as dificuldades de importações, o Estado Novo transforma, assim, as escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais. Registra-se, do mesmo modo, a demanda, mesmo que embrionariamente, da montagem de um parque industrial, que exige o aumento da oferta de escolas profissionalizantes.

Para um conjunto de pesquisadores, a exemplo de Cunha (1973), Kuenzer (2000), Quixadá Viana (2001), Romanelli (1984), Santos (2017) entre outros, o resultado dessas medidas é a distinção entre estudantes ricos e pobres, ou seja, a classe trabalhadora ficaria impedida de dar continuidade aos estudos no nível superior. A única e limitada alternativa dos egressos do ensino profissionalizante era a inserção em cursos diretamente relacionados à formação do ensino médio-técnico, na mesma área de sua profissionalização.

Santos (2017) observa que, não obstante, o saldo da chamada reforma Capanema não foi apenas o aprofundamento dessa cisão. Os empresários exaltaram a criação do hoje chamado Sistema S⁴, o que se configura, nos apontamentos de Kuenzer (2000), na operacionalização do quadro

⁴ As entidades que compõem o Sistema S, além do SENAI, são: Serviço Social do Comércio (SESC), criado pelo Decreto-Lei N° 9.853, de 13 de setembro de 1946; Serviço Social da Indústria (SESI), criado pelo Decreto-Lei N° 9.403, de 25 de junho de 1946; Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC), criado pelo Decreto-Lei N° 8.621, de 10 de janeiro de 1946; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) que inicialmente foi denominado de Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (CEBRAE), criado em 1972, por iniciativa do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e do Ministério do Planejamento. Em 1990, através da Lei N° 8.029, de 12 de abril de 1990, foi transformado em um serviço social autônomo, vinculado à iniciativa privada, denominado então de SEBRAE; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), criado em 1991, pela Lei N° 8.315, de 23 de dezembro de 1991; Serviço Nacional de Aprendizagem e Transporte (SENAT) e Serviço Social dos Transportes (SEST), criados pela Lei N° 8706, de 14 de setembro de 1993; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Corporativismo (SESCOOP), criado pela Medida Provisória N° 1.781-7, de 11 de março de 1999, mas que teve regimento aprovado através do Decreto N° 3.017, de 6 de abril de 1999.

da divisão social técnica do trabalho com parcerias entre a esfera privada com instituições públicas, orientadas pelo modelo taylorista-fordista que procurava responder ao processo de desenvolvimento industrial e exigia, uma força de trabalho com qualificação suficiente para dar conta desse novo modelo produtivo.

Entre 1942 e 1999, além do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – normalizado pelo Decreto-Lei N. 4.048 em 22 de janeiro de 1942 –, foram criadas as instituições que compõem o referido sistema.

Na tentativa de apresentar uma resposta ao que estaria por trás disso, Cunha explica que

O primeiro projeto foi enviado, ainda em 1938, à Confederação Nacional da Indústria e à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, presididas, respectivamente, por Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen. Eles se manifestaram contrários, devido às despesas que as empresas teriam de arcar com o pagamento dos salários dos aprendizes e dos mestres, com os gastos de instalação e de operação das oficinas.⁵ (CUNHA, 2000, p. 99).

Diante da recusa dos empresários de arcar com custeio das estruturas físicas das oficinas e pagamento dos salários dos aprendizes e instrutores (mestres), a ditadura Vargas, por meio do Decreto-Lei N° 1.238, de 2 de maio de 1939, “que dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores,” obriga a reacionária elite empresarial a criar e manter os cursos de aperfeiçoamento profissional “nos estabelecimentos em que trabalhem mais de quinhentos empregados.” Conforme normatiza o decreto, os empregadores deverão manter, “cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficará a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde” (sic) (BRASIL, 1939).

⁵ O autor compõe a seguinte problemática para tentar explicar a “resistência passiva” dos líderes industriais: “É provável que a formação recente do capital industrial ainda não tivesse propiciado aos industriais uma visão dos seus interesses coletivos um pouco além do curto prazo. Por outro lado, a situação dos industriais de crescente dependência diante dos favores governamentais, em termos fiscais, alfandegários e creditícios, não encorajava uma resistência ativa ao projeto.” (CUNHA, 2000, p. 99).

Em suas conclusões sobre a criação do SENAI e seu desdobramento no Sistema S, Cunha (2005) aponta o papel do movimento da classe empresarial:

[...] os industriais não só não foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, custeada por eles próprios, como, também, resistiram todo o tempo a sua instituição. Eles não conseguiram perceber como isso era do seu próprio interesse. Foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, próprio do regime autoritário, os obrigasse a assumir a instituição em pauta”. (CUNHA, 2005, p. 34).

Como aspectos gerais desse período em relação à formação da força de trabalho, recorreremos às formulações de Garcia (2000, p. 84), segundo as quais, a partir dos anos de 1940, a educação dos trabalhadores “ficou sob o controle único dos empresários.” Sob a organização pedagógica do Sistema S, pelas mãos do mercado, autores como Frigotto (1998), dentro outros, assumem a tese de que o ensino profissionalizante encontra-se, nesse processo, submetido a uma gestão empresarial.

ASPECTOS GERAIS DAS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A indústria mundial, sobretudo, a automobilística, afama o êxito da produção capitaneada pelo binômio taylorista-fordista que, articulado ao intervencionismo keynesiano⁶, mais uma vez, exige modificações na educação dos trabalhadores. Isto é, o chamado período glorioso do capitalismo com os resultados do pós-guerra reclama outro do tipo de formação para a força de trabalho. As modificações no mundo produtivo impõem que se retome a discussão do sistema de ensino brasileiro. Essas alterações na produção influencia a retomada do debate sobre a LDB nº

⁶ As teorias de John Maynard Keynes propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. Chamado pensamento econômico Keynesianismo argumenta que o setor privado não é capaz por si só de garantir a estabilidade da economia. Não é capaz de evitar as crises profundas, tais como recessão, depressão que provoca desemprego, inflação e desestabilização da economia. O Estado tinha que se fazer presente na Economia.

4.024/61, que vem a ser promulgada depois de mais de uma década de engavetamento, em 1961. Nela, o ramo de ensino profissionalizante é reconhecido como equivalente ao ramo propedêutico, o que garante aos egressos daquela ramificação a condição de prosseguimento irrestrito no ensino superior. Ao SENAI e ao SENAC, de acordo com as exigências legais, caberia a organização das formações para absorver a correspondência entre as etapas do ensino fundamental e do médio.

O conjunto dos estudos de Santos (2012, 2015, 2017), quando tematiza a história da educação profissionalizante do Brasil, recupera que a primeira LDB brasileira e sua revisão em 1971, consagrada na Lei Nº 5.692/71, conhecida como reforma Jarbas Passarinho, o golpe empresarial-civil-militar de 1964 procurou garantir para o país determinado crescimento da economia em um panorama de expectativa na evolução do parque industrial interno. Esse quadro denuncia, segundo entendia o governo ditatorial e seus adeptos, a necessidade por formar um trabalhador com qualificação específica para conhecimentos técnicos em atendimento a tal parque industrial. O que os defensores do regime não contavam era com a enorme resistência ao governo que se estabeleceu por intermédio de intensa mobilização popular-estudantil. O que se chamou de conturbação política por setores orgânicos ao Estado autoritário, foi combatido com a arbitrariedade do Ato Institucional Nº 5 (AI-5), de 3 de dezembro de 1968. O “golpe dentro do golpe”, como ficou conhecido esse Ato, ordenou o fechamento da União Nacional dos Estudantes (UNE), expulsou, torturou, exilou e matou várias personalidades de setores distintos da sociedade, opositores ao sistema.

No contexto do AI-5, a ditadura decretou algumas medidas unilaterais específicas ao campo educativo. Entre elas está a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e o Decreto Nº 464, de 11 de fevereiro do ano seguinte, que configuram, entre outros pontos, a autoritária reforma universitária. Logo em seguida, em 11 de agosto de 1971, o governo baixa a Lei Nº 5.692/71. Em um momento de mobilização política e intensificação das atividades de rua dos estudantes universitários em oposição ao regime, esse conjunto de medidas editado pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho, embora não tenha sido apresentado desse

modo, visava conter a entrada de jovens egressos de escolas públicas no ensino superior, assegurado pela LDB nº 4.024/61

A Lei Nº 5.692/71 estabelece que o ensino profissionalizante, obrigatoriamente, vincule-se ao segundo grau, ou seja, o chamado ensino técnico, em qualquer escola, seja ela pública ou privada, passaria a ser ensinado compulsoriamente com o secundário. Para Passarinho e seus aliados, como a lei unia o propedêutico com o profissionalizante, acabava com o sistema dualista na educação, pois, de agora em diante, apenas existiria uma única trajetória para os estudantes, independentemente se iriam ingressar no mercado de trabalho ou na universidade. Isto é, para o governo, o então segundo grau deixava de apresentar terminalidade para os egressos do ramo profissionalizante, uma vez que agora todos teriam que se formar perante a junção de disciplinas gerais e específicas profissionais (SANTOS, 2017).

Conforme ainda Santos (2017), essa compulsoriedade atendia a duas intenções: uma que poderia ser claramente assumida pelo ministro e outra que era sofismada. Se, por um lado, pretendia-se adequar o sistema de ensino às novas transformações da produção capitalista, por outro, objetivava-se dificultar o acesso ao ensino superior dos jovens-trabalhadores-estudantes. Este contingente era egresso, principalmente, das escolas públicas e, mesmo que timidamente, em virtude da possibilidade aberta com a LDB nº 4.024/61, passaram a contrariar a tendência estatística de ingresso ao ensino superior. Não é oneroso repetir o que a elite brasileira espera dos filhos dos trabalhadores: a entrada precoce no mercado de trabalho capitalista.

A Lei Nº 5.692/71, gestada no período do regime ditatorial, tornando compulsório o ensino profissionalizante, foi, na concepção de alguns pesquisadores da educação, a exemplo de Cunha (2005), Kuenzer (2000), Quixadá Viana (2001), entre outros, um fracasso, quando a obrigatoriedade não veio a ser efetivada no dia a dia das escolas como previam os militares.

Santos (2017) destaca que muitos outros fatores acabam levando, em menos de cinco anos, o mesmo governo a assumir sua falha baixando

o Parecer Nº 76/75, que reestabelece a modalidade do ensino geral para o segundo grau, resguardando a opção de a formação profissionalizante ser separada ou unida ao seguimento secundário. Essa legislação, ao retomar como opcional o ensino profissionalizante, apenas oficializa o que nunca foi efetivado no chão da prática das escolas, sobretudo, as que abrigavam os filhos da elite e dos estratos intermediários da sociedade a estudarem precocemente disciplinas profissionais. Isso reafirma uma concepção de ensino médio negado aos filhos dos trabalhadores excluídos dos benefícios da produção de bens materiais e culturais, bem como do acesso à universidade, reservando para os filhos da burguesia brasileira e estratos intermediários, o acesso ao ensino superior.

Depois que a Lei n.5.692/71 foi reinterpretada pelo Parecer n.76/75, que mudou radicalmente o caráter universal e compulsoriamente profissional do ensino de 2º grau, não havia mais como segurar a maré montante da mudança de seu texto. Com efeito, a maioria dos membros do Conselho Federal de Educação era constituída de empresários do ensino ou seus prepostos, a quem não convinha aquela política, nem havia mais a necessidade de composição com uma orientação unificada, proveniente do Ministério da Educação, como a que prevaleceu no início da década. (CUNHA, 2005, p. 203-204).

A dualidade educacional se estrutura melhor, pois contabiliza um distanciamento ainda maior entre o que se oferta aos filhos dos trabalhadores e o que se entrega à elite e aos estratos intermediários da sociedade. É evidente que a escola, por abrigar a educação sistematizada e que, por ser um dos complexos que mantém uma relação de autonomia relativa e reciprocidade dialética com a base econômica, tem influência nas transformações da sociedade, não pode, por esses motivos, ficar de fora da discussão sobre a emancipação humana (LIMA; JIMENEZ, 2011). Entretanto, não se pode colocá-la como epicentro da solução desta questão, assim como o fez a ditadura empresarial-civil-militar, que tratou uma problemática originada na estrutura de classes com soluções exclusivas da gestão pedagógica.

Menos de dez anos após a compulsoriedade ser legalizada pela Lei Nº 5.692/71, outra normatividade oficial, desta feita a Lei Nº 7.044/82, volta a tornar opcional a oferta de ensino profissionalizante. Na década seguinte, já sob o chamado período de redemocratização, uma nova lei modifica mais uma vez as relações da educação propedêutica com a profissionalizante. A LDB Nº 9.693/96, de 20 de dezembro de 1996, possibilita o segmento profissionalizante ser normatizado por decreto.

A década de 1970 termina expondo os limites dos governos autoritários e antidemocráticos encabeçado pelos militares; por toda a década seguinte o mundo se movimenta em meio a muitos acontecimentos importantes. Dois deles merecem maior atenção do presente texto, dado que se cruzam diretamente com a nova tomada de rumo do capital nos países periféricos, o que os tornam exigências do objetivo de tematizar adequadamente a chamada educação profissional e tecnológica no Brasil. No plano de política estratégica, conforme Santos (2012), o Consenso de Washington (1989) reuniu representantes dos organismos internacionais, com a intenção de propor reformulações econômicas na América Latina e no mundo. No campo educativo, a Conferência Mundial de Jomtien (1990) realizada um ano depois, reuniu representantes de 155 países e 120 organizações não-governamentais para a produção da conhecida Declaração Mundial sobre Educação para Todos e um Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem. De acordo com Mendes Segundo (2005), a Declaração de Jomtien, assinada por todos os participantes, deveria adaptar todos as metas estabelecidas para assegurar a educação básica de qualidade. Na ocasião, foram definidas seis metas⁷, revisadas dez anos depois no Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos, em 2000 no Senegal e, atualmente reeditada pela Declaração de Incheon, Coreia do Sul, 2015, que postergou o prazo do cumprimento das ‘novas’ metas de educação para 2030. Ainda conforme Mendes Segundo (2005, p. 74)

⁷ Conferir as metas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. UNESCO (1998).

A Conferência de Jomtien torna-se um marco nas determinações sobre educação em todo o mundo, principalmente nos países pobres. Repentinamente antigas aspirações sobre a abrangência da educação deveriam ser cumpridas em escala mundial. Como princípio, todos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária e a sustentabilidade econômica deveriam ter como preocupação a agenda da educação para todos. A partir daí, a educação passaria a ser monitorada nos países envolvidos sob pena de causar ingovernabilidade ou instabilidade social.

Como enumera Oliveira (1995), o Brasil experimenta mudanças intensas e extensas com significativa reorganização das instituições civis. O sindicalismo reacende as lutas populares com greves – sobretudo no ABC paulista – e ações nas ruas.

A ocupação maciça das ruas do país pela Campanha ‘Diretas Já’ (1983-1985) mesmo derrotada em seu propósito principal (o voto direto para presidente), não pode deixar de ser registrada como um evento que marcou o chamado processo redemocratização do país. Somam-se a isso, em 1984, as eleições para escolher os deputados constituintes, aqueles que organizariam a Constituição Federal (CF) de 1988; as eleições para as prefeituras das capitais e áreas consideradas pelos militares como de segurança nacional em 1985; a eleição direta para presidente em 1989, entre muitos outros acontecimentos importantes para o campo da política.

Como resultado desse momento de aspiração progressista, a década seguinte nasce com a eleição do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), que organizou o aparato estatal para implementar a ordem neoliberal.

Enquanto no plano da totalidade, a exemplo do que orientam os eventos de Washington e Jomtien, a educação, como denunciam as pesquisadoras Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 6), “passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a

redução da pobreza.”, visando adequar a formação profissionalizante da força de trabalho ajustada aos imperativos do mercado capitalista.

Esse é o tecido contraditório que marca a elaboração do Projeto de Lei (PL) Nº 1.258-A/88, que, apresentado à câmara dos deputados em 28 de novembro de 1988, pouco mais de um mês após a promulgação da CF de 1988, seria a base da futura LDB. O PL, de iniciativa do deputado Octávio Elíseo, por ter concentrado reflexões de diversos setores ligados ao debate educativo, em que colheu opiniões, críticas e sugestões em congressos, seminários entre outros eventos organizados pela chamada sociedade civil para tematizar a educação brasileira, deveria resultar na LDB Nº 9.394/96.

Santos (2017) adverte que isso não aconteceu. Por meio de alianças aparentemente improváveis, a reacionária elite brasileira compõe um acordo entre o Partido Democrático Trabalhista (PDT), de Leonel Brizola e, com a intermediação do senador Darcy Ribeiro, atravessa a prioridade do projeto que tinha a preferência dos educadores, o que resulta na LDB Nº 9.394/96. Para Martins (2000, p. 77), a proposta do senado foi elaborada sem levar em consideração as contribuições concentradas no PL Nº 1.258-A/88, que continha as reflexões das entidades que representavam os educadores, bem como “de eminentes figuras da área, que estavam profundamente comprometidas com o processo de estabelecimento de novas diretrizes e bases para a educação nacional [...]”.

Não há dúvidas, para a presente exposição, que, caso a LDB Nº 9.394/96 incorporasse o que sintetizou o PL Nº 1.258-A/88 do deputado Octávio Elíseo, substituído depois pelo PL Nº 101/93 do deputado Jorge Hage, não seriam solucionados todos os problemas da educação brasileira. No entanto, o processo de aprovação da LDB resguardou os interesses da elite local em detrimento de um projeto que tinha proximidade aos anseios dos educadores brasileiros organizados em associações e comitês. (SANTOS, 2017).

É importante ressaltar que o conjunto dessas medidas, legislações e políticas educacionais se desenvolveram no contexto da crise estrutural do capital, que a partir da década de 1970 inicia um quadro crítico que pode

ser evidenciado de acordo com Antunes (2001, p. 30), através da “queda da taxa de lucro; esgotamento do padrão taylorista-fordista de produção; hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais; crise do ‘Estado do bem-estar social’ e incremento acentuado das privatizações”.

Os elementos constitutivos de análise desse cenário são de grande complexidade, fazendo com que alguns se detenham somente na sua dimensão fenomênica, não compreendendo conforme Mészáros (2002), que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo, mas a uma crise estrutural do próprio sistema do capital, que, pela primeira vez em toda a história, atinge todo o conjunto da humanidade. Nessa direção, capital na busca de recuperação do seu ciclo reprodutivo implementou um amplo processo de reestruturação produtivo com sérios desdobramentos na dualidade histórica que atravessa o complexo educacional.

A crise estrutural do capital impõe um reordenamento da educação, levado a cabo pelos organismos internacionais, mormente, o Banco Mundial, que se interpõe como instituição responsável de encaminhar as políticas e programas educacionais para os países da periferia do capitalismo. Nesse sentido, observa-se, nos últimos anos, um consistente ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, objetivado, principalmente, através de um amplo processo de reformas na educação.

Como ilustração desse processo, no ano de 2017, implantada no Brasil a reforma do ensino médio⁸, encaminhada pelo Governo de Michel Temer, que versa sobre a flexibilização do conteúdo a ser ensinado a estes estudantes, reestruturando o currículo das 13 disciplinas tradicionais, com maior centralidade no ensino técnico e instrumental. O pano de fundo desta reforma, seria proposta da ampliação da rede de oferta das escolas de tempo integral.

⁸ Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. 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 nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Sob as amarras desta reforma do ensino médio (Lei N° 13.415/2017), com ofertas e itinerários formativos para escolha dos estudantes, distribuídas nas cinco áreas de conhecimento a saber: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas e 5) formação técnica e profissional. Definindo ainda a possibilidade de “formação técnica profissional ajustada as demandas do mundo do trabalho e da sociedade. Esta nova organização curricular, segundo o MEC⁹, contemplaria, de forma flexível, as habilidades e aprendizagens presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Vale destacar a organização da carga horária: - 60% disciplinas obrigatórias ocupadas por conteúdos comuns da BNCC; 40% estudos optativos, de acordo com a realidade de oferta da escola e o interesse dos alunos.

Outro objetivo da reforma apresentado trata do aumento da carga horária para cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰, que prevê, até 2024, que 50% das escolas e 25% das matrículas na educação básica (incluindo os ensinos infantil, fundamental e médio) estejam no ensino de tempo integral. A pretensão do ensino médio é que a carga horária deva ser ampliada progressivamente até atingir 1,4 mil horas anuais. Atualmente, o total é de 800 horas por ano, de acordo com o MEC¹¹. A grande crítica que está sendo feita, diz respeito às disciplinas obrigatórias no texto da presente reforma (2017), se retira a obrigatoriedade das disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia, restringindo somente à matemática e português e o ensino de inglês, como língua estrangeira. Estas assumem, portanto, o posto das disciplinas obrigatórias, no decorrer do ensino médio.

Destacamos como aspecto polêmico desta Lei (13.415/2017)¹², a permissão do exercício da docência para os cursos de formação técnica

⁹ Conferir em: (BRASIL, 2020).

¹⁰ De acordo com Paiva (2016, p. 102), o “Plano Nacional de Educação – PNE elaborado para o decênio 2014-2024 com o intuito de dar continuidade às políticas educacionais que vem sendo gestadas no seio de uma crise estrutural que exige a adoção de medidas as mais variadas para incorporar a educação como uma área de investimento para o capital.”

¹¹ Conferir em: (BRASIL, 2020).

¹² Conferir em: (BRASIL, 2017).

aos profissionais de reconhecido “notório saber”, sem “diploma específico”, desde que vinculados às suas áreas de atuação. Esse fato, aprofunda o processo de desvalorização e precarização da profissão do docente.

Para Amorim e Santos (2016), a reforma do ensino médio, situada em uma crise mundial do capital, está alinhada aos interesses das classes dominantes que “empreende todos os esforços para não perderem seus privilégios”, articulando ao Estado, mediante leis e emendas constitucionais que reduzem direitos trabalhistas e recursos para áreas sociais, no intuito de garantir o processo de acumulação ampliada do capital. Assevera as referidas autoras, que a reforma do ensino médio não deixa dúvida quanto ao seu caráter de classe, enraizando o abismo que separa a educação de ricos e pobres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao resgarmos a história e o contexto da educação profissionalizante no Brasil, fica evidente a centralidade de uma educação especificamente voltada para atender ao mercado capitalista, seja ele incipiente ou em crise aguda. Apesar disso e não poderia ser diferente, visto que o problema não pode ser equacionado somente na esfera educacional, mas configura-se na precária inserção do Brasil à divisão social internacional do trabalho, que garante à elite privilégios, enquanto, para os jovens filhos da classe trabalhadora, uma situação de carência, configurada em: alta taxa de desemprego; ofertas de ocupações precarizadas e oscilantes; elevadas estatísticas de violência urbana e assassinatos entre os jovens pobres e pretos; ausência de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade.

A educação profissionalizante – média e superior – torna-se sedutora, uma vez que garantiria um emprego na conclusão do curso. Isto é, uma educação que criaria um atalho para o mercado de trabalho capitalista. Ressaltamos que, as recorrentes reformas do Ensino Médio no Brasil são articuladas à proposta para a educação profissionalizante e ancora-se nas determinações dos organismos internacionais para a educação da classe trabalhadora, sobretudo, dos países periféricos, que naturaliza, outrossim,

a ausência da oferta universal de Ensino Médio público, laico, gratuito e de qualidade, e de uma universidade pública de excelência que prepare o estudante para a humanidade plena do ser social.

No contexto histórico atual, é importante destacar que, mesmo as parcelas escolarizadas da classe trabalhadora amargam a tragédia do desemprego crônico, que atingiu níveis alarmantes, não mais se constitui como um “exército de reservas” à procura de colocação no mercado e nem atinge somente ramos periféricos da produção, mas abrange setores mais modernizados como a tecnologia espacial e as indústrias naval, aeronáutica, eletrônica e mecânica, como esclarece Mészáros (2004), esse limite absoluto do capital é apresentado, de forma mistificada, como consequência inevitável do progresso tecnológico – o ilusoriamente chamado desemprego tecnológico. Reiteramos que o desemprego, na atual sociabilidade, atinge trabalhadores altamente qualificados e agrava assustadoramente as condições de existência da humanidade e do planeta, pois, conforme denuncia Mészáros, traz consigo o espectro da barbárie.

Face ao exposto, constatamos que o ensino médio e sua modalidade profissionalizante, reconfigurados pelas sucessivas reformas, em qualquer de suas variações, sempre foi direcionada aos filhos da classe trabalhadora, expressando um caráter classista, aprofundando, nestes termos, o abismo que separa a educação de ricos e pobres.

Por fim, compreendemos que em benefício da reprodução ampliada do capital, a formação dos trabalhadores deve ser mínima, fragmentada, superficial e aligeirada, ancorada no cotidiano mais empobrecido. A tônica dessa formação é a de que os conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo do tempo devem ser negados para esse segmento da humanidade. Dizendo de outro modo, a classe trabalhadora deve ser alijada de uma formação sólida que lhe possibilite apropriar-se dos conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos para que seja impedida de transformar tais conhecimentos em órgãos de sua individualidade. Para as pessoas pobres, uma formação pobre: é assim que o mercado determina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC/Inep, 2000.
- AMORIM, G.; SANTOS, E. O caráter de classe da reforma do ensino médio. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ceará, n. 7, p. 128-141, dez. 2016. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/7-%20o%20carater%20de%20classe%20da%20reforma%20do%20ensino%20medio.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939**. Presidência da República. Rio de Janeiro, de 23 de setembro de 1939. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/525096>. Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Presidência da República. Rio de Janeiro, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 02 set. 2021.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2020. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, p. 89-107, abr./jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2021.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: EdUNESP; Brasília: FLACSO, 2005.
- CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- FRIGOTTO, G. **Cidadania e formação técnica profissional**. Rio de Janeiro, 1998. (mimeo).
- GARCIA, S. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: MACHADO, L.; FIDALGO, F. (org.). **Trabalho & Crítica**: NETE, Núcleo de Estudos da UFMG. Belo Horizonte: Unisinos, n. 2, set. 2000. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_02.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

IANNI, O. **A idéia de Brasil moderno**: São Paulo: Brasiliense, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica [de 2001 a 2015]**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2016.

JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. das D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1793/1675>. Acesso em: 01 set. 2021.

KUENZER, A. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: Uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73- 94, ago. 2011.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, K. **O Capital**. Os Economistas. Cap. XIII – Maquinaria e Grande Indústria. Nova Cultural: São Paulo, 1988. Livro 1. v. 2.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 1996.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural [Os economistas], 1988.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil**: o Fundef no centro do debate. 2005. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, FAGED-UFC, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA -Unesco. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 30 ago. 2021.

PAIVA, A. N. O viés mercadológico do programa de Educação para Todos e seus **desdobramentos na política educacional brasileira**: uma análise onto-crítica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_aline_nunes_paiva.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

QUELUZ, G. L. Escola de Aprendizizes e Artífices do Paraná (1909-1930). **Tecnol. & Hum.**, ano 24, n. 39, p. 40-113, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/viewFile/6258/3909>. Acesso em: 29 jul. 2016.

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. **O ensino médio noturno sob o signo da reforma**: implicações na formação do trabalhador. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, D.; SILVA, G. C. P. da. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à Expansão do Ensino Superior Não Universitário. Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS, D.; SILVA, G. C. P. Utilização privada de dinheiro público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do Sistema S. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/3875/2028>. Acesso em: 01 set. 2021.

