

JÚLIO CÉZAR GARCIA

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DUALIDADE  
ASSUMIDA**

GOIÂNIA-GO

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

JÚLIO CÉZAR GARCIA

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DUALIDADE  
ASSUMIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Denise Silva Araújo.

GOIÂNIA-GO

2012

Garcia, Júlio César.  
G216r A reforma da educação profissional [manuscrito]: a  
dualidade assumida / Júlio César Garcia. – 2012.  
124 f.: 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Departamento de Educação, 2012.  
“Orientadora: Profa. Dra. Denise Silva Araújo”.

1. Ensino profissional. 2. Educação. 3. Trabalho I. Título.

CDU: 377(043.2)

# FOLHA DE APROVAÇÃO

JÚLIO CÉZAR GARCIA

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DUALIDADE ASSUMIDA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Denise Silva Araújo

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012

## BANCA EXAMINADORA

.....  
Prof. Doutora Denise Silva Araújo (Orientadora)

.....  
Prof. Doutor Virgílio José Távira Erthal (Instituto Federal Goiano)

.....  
Prof. Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro (PUC Goiás)

## DEDICATÓRIA

*À Virgínia, ao Gabriel e ao Lucas, esposa amada e filhos queridos.*

*À Dona Zarica, minha mãe, e ao Seu Divino, (in memoriam), meu pai.*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Denise Silva Araújo, minha orientadora, pela amizade firmada durante o curso, por sua dedicação, generosidade, apoio, paciência, confiança e orientação competente que foram de fundamental importância para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

À professora Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro e ao professor Dr. Virgílio José Távira Erthal que me honraram com suas presenças, tanto na qualificação quanto na banca avaliadora. Suas valiosas contribuições muito engrandeceram este trabalho.

Ao Instituto Federal Goiano, cujo auxílio financeiro, por meio do Programa de Capacitação dos Servidores do IF Goiano, foi primordial para a consecução desse sonho.

Meus sinceros agradecimentos ao ex-reitor da Instituição, Prof. José Donizete Borges e ao atual reitor Prof. Vicente Pereira de Almeida, ao ex-diretor-geral do Câmpus Ceres, Prof. Elias de Pádua Monteiro e ao atual, Prof. Hélber Souto Morgado.

À Eliane e Glaicon, irmã e cunhado, por terem me acolhido em sua casa nas minhas vindas de Ceres.

Ao meu irmão Hernani pela companhia e os bate-papos que muito me ajudaram nos momentos difíceis dessa jornada.

Aos grandes amigos Elias, Hélber e Virgílio que sempre me incentivaram a perseguir esse sonho.

Às professoras Dra. Iria Brzezinski e Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

Aos colegas da turma 2010 do mestrado/doutorado da PUC/Goiás, em especial aos companheiros Danuza, Rodrigo, Cleberson e Adilson.

Aos colegas da Reitoria e do Câmpus Ceres.

Ao Gabriel e ao Lucas, filhos queridos, que, durante esses anos, ficaram privados da presença do pai em momentos importantes de suas vidas e, ainda assim, sempre me retribuíram com muito amor e carinho.

À Dona Zarica e ao Seu Divino, (in memoriam), meus pais, que sempre me ensinaram que a maior virtude de um homem é o respeito às pessoas.

E um agradecimento especial a minha esposa Virgínia, que, durante esse tempo, esteve sobrecarregada por assumir responsabilidades que eram minhas para que eu pudesse me dedicar aos estudos; que manteve a calma em meus momentos de mau humor, a serenidade e a paciência nos momentos de quase desespero, sempre me incentivando e apoiando.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	07
ABSTRACT .....	08
INTRODUÇÃO .....	09
CAPÍTULO I - TRABALHO, EDUCAÇÃO, CAPITAL: UMA RELAÇÃO DE CONFLITOS .....	14
1.1 O Trabalho e o Processo de Humanização do Homem .....	15
1.2 O Trabalho e o Processo de Desumanização do Homem .....	22
1.3 O Papel da Escola no modo de Produção Capitalista .....	33
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	54
2.1 Da Colônia ao Império - os antecedentes da Educação Profissional .....	55
2.2 A República Velha e a Educação Profissional no Brasil .....	58
2.3 A República Francisco Campos: a revolução de 1930 e suas orientações para a organização do ensino profissional .....	59
2.4 A Reforma Capanema e as Leis Orgânicas do Ensino .....	65
2.5 Lei 4.024/1961 – A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e suas implicações para o ensino profissional .....	73
2.6 A Reforma Universitária do Período Militar: políticas de contenção e liberação no ensino superior brasileiro .....	75
2.7 A Lei da Reforma do Primeiro e Segundo Grau - Lei 5.692/1971: mais uma medida técnica para resolver problemas políticos .....	78
2.8 A Educação Profissional na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) - Lei 9.394/96 .....	84
CAPÍTULO III - A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS GOVERNOS DE LUIS INÁCIO LULA DA SILVA E FERNANDO HENRIQUE CARDOSO .....	89
3.1 A Reforma da Educação Profissional no Governo FHC .....	89
3.1.1 A gênese da reforma: o PL 1.603/96 .....	90
3.1.2 Decreto 2.208/1997 - o documento da reforma e seus complementos .....	98

3.2 Educação Profissional no Governo Lula: o processo de revogação do Decreto 2.208/1997 e a construção do Decreto 5.154/2004 .....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	127



## RESUMO

A proposta deste estudo é analisar, por um lado, a questão da institucionalização da separação entre o ensino médio e a educação profissional, efetivada pelo Decreto 2.208/1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e, por outro, a proposta de integração das duas modalidades de ensino, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, pelo Decreto 5.154/2004. Interessa-nos analisar o trabalho como atividade criativa do homem e como categoria central do processo de sua humanização, ou seja, compreender como ocorre a transformação do ser biológico em ser social, pela mediação do trabalho com a natureza. Interessa-nos, ainda, perceber como o modo de produção capitalista transforma a criatividade do trabalho por meio de um processo que envolve a relação entre as coisas, com predomínio do objeto sobre o sujeito, bem como visualizar a escola como instrumento capaz de modelar o homem às novas relações sociais de produção e romper, por meio de uma educação politécnica, com alienação imposta pelo capitalismo. A presente pesquisa discute também os elementos históricos que determinaram as políticas educacionais referentes ao ensino profissional e sua relação com a sociedade no contexto histórico da educação brasileira. Apresenta, por fim, as linhas gerais que orientaram as Reformas da Educação Profissional empreendidas pelos governos Lula e FHC, enfocando, em particular, as que implicaram na separação estrutural entre o ensino médio e o técnico, revelando o processo histórico, político e social nas quais foram construídas.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Educação Profissional, Ensino Médio, Dualidade.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze, on the one hand, the institutionalization of the dissociation between secondary and professional education – put into effect by Presidential Decree nr. 2.208/1997, under Fernando Henrique Cardoso's administration – and, on the other hand, the proposal to integrate both teaching modalities, under Luís Inácio Lula da Silva's administration, put into effect by Decree nr. 5.154/2004. Our intention is to examine labour both as creative activity of individuals and central category of their humanization process, that is, to understand how the transformation from a biological to a social being occurs, through the mediation of labour and nature. Furthermore, we intend to apprehend how the capitalist mode of production transforms the creativity of labour through a process which comprehends the relation between things, the object prevailing over the subject, as well as to perceive the school as an instrument for shaping the individuals to new social relations of production and breaking up through polytechnic education the alienation imposed by capitalism. This research also discusses the historical elements which have determined educational policies directed at professional education and their relation to society in the historical context of Brazilian education. Finally, it exposes the guidelines of professional education reforms carried out during Lula and FHC administrations, particularly focusing those which implied the structural dissociation between secondary and professional education, disclosing the historical, political and social process in which they originated.

Keywords: Labour, Education, Professional Education, Secondary Education, Dualism.

## INTRODUÇÃO

Quando ingressei na PUC-Goiás, como aluno do mestrado em Educação, a ideia inicial era investigar o processo de implantação da Reforma da Educação Profissional, regulamentada pelo Decreto 2.208/1997, no Instituto Federal Goiano – Câmpus Ceres. A opção pelo tema, na época, devia-se ao fato de que, como professor na instituição há 17 anos, havia vivenciado todo o processo da reforma e, com essa investigação, poderia compreender suas implicações e consequências na organização da instituição, tanto em nível financeiro e administrativo, quanto curricular.

Entretanto, no decorrer do curso, o contato com os professores, as orientações recebidas, as participações em encontros, seminários e congressos ligados à educação profissional, além da realização de leituras especializadas, me fizeram compreender que a reforma era apenas a ponta de um *iceberg* e que, apesar de estar a tanto tempo trabalhando em uma modalidade de ensino que abarcava duas categorias, a educação e o trabalho, meu conhecimento acerca da segunda categoria carecia de um maior aprofundamento teórico, posto que se limitava ao senso comum. Seria necessário buscar uma maior verticalização do tema.

Considerando que na minha formação inicial (sem desmerecê-la, pois dela muito me orgulho), não me foram oportunizados tais fundamentos teóricos, de maneira que, com dizem na academia, tive que “beber na fonte”. Procurei Marx (1996) e Engels (2004), dialoguei com Lukács (2004) com a ajuda do Lessa (2007), discuti os sentidos do trabalho com Antunes (2009), a crise do capitalismo com Frigotto (2010), a politecnia com Lucília Machado (1989), para mencionar apenas alguns autores importantes que me ajudaram nessa tarefa.

De posse desses novos conhecimentos, surgiu outro complexo processo relacionado à educação profissional que me chamou a atenção: a dualidade estrutural existente entre a formação geral e a formação profissional. Essa dualidade extrapola os aspectos organizacionais e pedagógicos da escola, adquirindo contornos sociais e políticos, bem como promovendo disputas de poder dentro da sociedade. Segundo Kuenzer (2009), esse é um problema político típico de uma sociedade dividida em classes sociais em que são separadas as funções intelectuais e dirigentes das funções manuais e instrumentais. Para autora,

assim é que já tem demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, já que, desde o

surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho (p. 26).

Com o avançar de minhas reflexões, percebi que, para adquirir bagagem e arsenal suficientes para discutir, com propriedade, as entrelinhas da reforma, seria necessário um maior conhecimento e entendimento da teia de relações que envolve trabalho, educação e capital. Assim optei, com o aval da minha orientadora, por focar o presente estudo na dicotomia entre a formação geral e a formação profissional, delimitando a pesquisa nas reformas da educação profissional dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, tendo em vista a legislação inerente ao período de governo de cada um dos presidentes mencionados. Em relação à investigação inicialmente proposta, será levada a termo em um futuro próximo e terá como subsídio o presente estudo.

A opção pela investigação da legislação inerente ao período dos governos FHC e Lula foi motivada pelo seguinte:

- a) primeiro pelo fato de que, até a chegada de FHC ao poder, nenhum outro governo havia assumido publicamente a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e o ensino técnico;
- b) segundo pela instigante possibilidade de contrapor as propostas de educação profissional de dois projetos políticos opostos.

Diante disso, assumimos como objetivo geral desta dissertação analisar, por um lado, as questões que envolvem a institucionalização que separa o ensino médio e a educação profissional, efetivada pelo Decreto 2.208/1997 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e, por outro, a proposta de integração no governo de Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto 5.154/2004.

Os objetivos específicos são: (a) analisar o processo de implementação de cada uma das políticas e (b) identificar os pontos de mudanças, convergências e divergências das políticas de educação profissional dos dois governos.

Para Marilena Chauí (apud Oliveira, 1998, p. 17) “*methodos*” significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado. Contribuindo com Chauí, Gaio et al (apud Sá-Silva et al, 2009) destacam a importância do método na pesquisa pois,

para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (p. 4).

Assim, para iniciarmos nosso caminho em busca das respostas aos questionamentos propostos, partimos dos pressupostos de Goldenberg (2009) que estabelece que o pesquisador deve ter um “olhar científico”, uma vez que

a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos. A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância (p.13).

No delineamento desta investigação será utilizada a pesquisa qualitativa, embasada no fato de que esta segue uma tradição “compreensiva” ou “interpretativa” com o objetivo de investigar o fenômeno no mundo real, mediante o contato direto e interativo do pesquisador, empenhado em buscar a verdade por trás de uma aparente realidade, com seu objeto de estudo. Isto significa que

esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seus comportamentos têm sempre um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES, 1991, p. 54).

O referencial investigativo adotado foi o materialismo histórico dialético. A opção pelo método dialético deve-se ao fato de entendermos que a organização da sociedade se dá por processos contraditórios e conflitantes caracterizados pelos movimentos de permanência e ruptura das materialidades (relações) do mundo real. Tal método constitui-se no elemento mediador do processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais que ocorrem no interior da sociedade.

Segundo Frigotto (2002) a dialética está situada no plano da realidade, do histórico, na trama de relações contraditórias e de conflitos; funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência.

Para Marx e Engels (apud Frigotto 2002) essa produção social só é possível pela existência do ser humano e de sua relação com a natureza pelo trabalho. Ainda segundo os autores,

pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão

logo começam a produzir seus meios de vida; passo esse que é condicionado por sua organização corporal (p.76).

Assim, o materialismo dialético assenta suas bases em uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto tendo como categorias básicas a totalidade, a contradição, a mediação, a ideologia e a práxis.

De acordo com a argumentação de Frigotto (2006) a realidade não obedece à lógica do pensamento ou da razão, ocorrendo de forma não linear. “Trata-se de entender que a singularidade, a particularidade e a universalidade se produzem numa mesma totalidade histórica a ser construída no processo de investigação” (p. 26). Para o autor,

o elemento crucial na análise dialética no campo das ciências sociais e humanas é, pois, a capacidade de apreender a relação entre os elementos estruturais e conjunturais que definem um determinado fato ou fenômeno histórico. O campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo e o campo conjuntural indica, no médio e no curto prazo, as maneiras como os grupos, classes ou frações de classe, em síntese, as forças sociais disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimentos e lutas concretas (p. 27).

Assim, o elemento estrutural do nosso estudo é a dualidade presente na educação brasileira como processo histórico, tendo como conjuntura as disputas entre setores progressistas e conservadores na definição de seus objetivos na sociedade.

Em termos de procedimentos de coleta de dados, optamos pela utilização da análise documental. Segundo Lüdke e André (1986) a análise documental constituiu uma técnica valiosa de coleta de dados, seja complementando informações de outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Caulley (apud Lüdke e André, 1986, p. 38) denomina a análise documental como o processo que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. São considerados documentos qualquer material escrito como leis, regulamentos, normas pareceres, cartas memorandos, jornais, revistas etc., que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

A relevância da análise documental se explica pelo fato de que

os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (Guba e Lincoln, apud Lüdke e André, 1986, p. 39).

Os principais acervos documentais pesquisados neste trabalho foram os documentos legais (Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções) que instrumentalizaram juridicamente a reforma da educação profissional, bem como documentos sistematizados

por órgãos do governo e sociedade civil, dos quais foram extraídas informações que fundamentaram afirmações explicitadas na presente pesquisa.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, tem como objetivo situar o leitor nas relações que envolvem educação e trabalho na sociedade capitalista. Para tanto, esse capítulo está dividido em três partes: na primeira, analisamos o trabalho como atividade criativa do ser humano, como categoria central do processo de humanização do homem, ou seja, tratamos da transformação do ser biológico em ser social pela mediação do trabalho com a natureza. Na segunda parte, discutimos como o modo de produção capitalista transforma a criatividade do trabalho em um processo de relação entre coisas, com o predomínio do objeto sobre o sujeito. No terceiro momento, realizamos a análise da escola como instrumento modelador do homem nas novas relações sociais de produção e suas possibilidades de romper com este papel, por meio de uma educação politécnica.

O segundo capítulo é dedicado à análise dos elementos históricos que determinaram as políticas educacionais referentes ao ensino profissional e sua relação com a sociedade brasileira, no contexto histórico da educação no Brasil.

O terceiro capítulo apresenta uma apreciação, em linhas gerais, as legislações que orientaram as Reformas da Educação Profissional empreendidas pelos governos Lula e FHC, enfocando em particular as que implicaram na separação estrutural entre o ensino médio e o técnico, revelando o processo histórico, político e social no qual foram construídas. A esses capítulos seguem as considerações finais.

## **CAPÍTULO I - TRABALHO, EDUCAÇÃO, CAPITAL: UMA RELAÇÃO DE CONFLITOS**

O objeto deste estudo consiste nas políticas para educação profissional no Brasil. Para analisá-lo, partimos do entendimento de que, em seu âmago, o trabalho é base da existência humana e a educação profissional é a modalidade de ensino que explicita, de forma clara, o objetivo de formar para o trabalho.

Orientados por este entendimento, e refletindo acerca do percurso da educação profissional na história da educação escolar brasileira, consideramos importante destacar uma de suas características fundamentais, desde a sua origem, que consiste na dualidade estrutural do ensino: de um lado, ensino propedêutico para formar uma elite dirigente e, de outro, educação profissional para preparar a grande massa de trabalhadores. Em outras palavras: existe um modelo de escola, voltado para a formação intelectual, destinado às elites dominantes, e outro, destinado à formação da massa de trabalhadores, voltado especificamente para preparação da força de trabalho com vistas à reprodução e acumulação do capital. O primeiro modelo centra-se em conteúdos científicos e culturais que objetivam formar aqueles que devem fazer o trabalho intelectual e gerir o trabalho braçal de uma maioria que deve apenas executar. O segundo, volta-se, principalmente, para o ensino de habilidades, atitudes e conhecimentos básicos para o exercício do trabalho. Com isso, reproduz-se uma dicotomia central na sociedade de classes entre os que pensam e os que executam.

De acordo com Kuenzer (1988), devemos, também, considerar que, em sua essência, o trabalho humano não se define por uma ruptura entre a teoria e a prática. Nas atividades do trabalho em que há predominância da força física o homem não exclui a atividade intelectual, bem como em ações intelectuais existe algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental. Pode haver a predominância de um sobre outro, de acordo com a atividade, mas nunca o divórcio, pois decisão e ação são momentos inseparáveis no trabalho.

Nas relações sociais capitalistas, porém, em que a consciência é considerada superior à prática, ocorre todo um processo dicotômico de separação entre o intelectual e o manual, criando indivíduos que atuarão de forma distinta na sociedade. Kuenzer (1988) argumenta que, nesse momento, o que era inseparável no trabalho passa a ser separado nas relações sociais, trazendo como consequências a desqualificação e desumanização do trabalho por meio da sua divisão técnica: “destituído de suas qualidades de criação e



reflexão, o trabalho perde sua característica fundamental, igualando-se ao trabalho animal, no momento em que se converte num conjunto de ações repetitivas, fragmentadas e desinteressantes” (p.30).

Para a compreensão dessa dualidade é necessário o entendimento de que tal fato deriva de relações conflituosas de uma sociedade que, dividida em classes, é marcada pela divisão técnica e social do trabalho, que, segundo Kuenzer (1988),

é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, a medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema ensino não seu deu de outra forma (p. 12).

Como a finalidade desta investigação é o estudo dessa dualidade no ensino, e considerando que a educação profissional é a modalidade que assume de forma explícita e clara o seu objetivo de preparar para o trabalho, esse primeiro capítulo tem como meta a análise do desenvolvimento das relações das categorias trabalho, educação e dualidade na sociedade capitalista. Tal procedimento se faz necessário para que se compreenda essa dicotomia, bem como os limites e possibilidades de sua superação, tendo como foco o trabalho como categoria principal.

Para tanto, inicialmente, analisamos dois momentos distintos do trabalho no processo evolutivo do homem como ser social. Num primeiro momento, o trabalho como atividade criativa do ser humano, categoria central do processo de humanização do homem, ou seja, a transformação do ser biológico em ser social pela mediação do trabalho com a natureza. No segundo momento, refletimos sobre como o modo de produção capitalista transforma a criatividade do trabalho em um processo de relação entre coisas, com o predomínio do objeto sobre o sujeito. A partir daí, discutimos como o capital utiliza-se da escola como instrumento modelador do homem às novas relações sociais de produção.

### **1.1. O trabalho e o processo de humanização do homem**

Ao analisar o processo de constituição do ser humano, passando de um ser meramente biológico, totalmente dependente da natureza, a um ser social capaz de modificá-la e a si mesmo, nos perguntamos: qual teria sido o elemento desencadeador desse salto evolutivo?

Para iniciar a argumentação, é necessário, primeiramente, fundamentar esse estudo em um ponto que acreditamos ser essencial: a relação do homem biológico com a natureza.

Para Lukács (2004), fundamentado em Marx e Engels, o mundo objetivo é constituído pela articulação do que ele chamou de esferas ontológicas. Tais esferas, em número de três, distintas entre si, são: a inorgânica, a biológica e a social, como explica Lessa,

a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, por meio da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta (Lessa, 2007, p. 24-25).

É salutar destacar que apesar de distintas, as esferas ontológicas acima citadas, estão articuladas entre si de forma integrada e dependente, pois, “sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não há ser social” (Lessa, 2007, p. 25).

Segundo Lukács (2004), há um caráter de contraditoriedade existente na articulação entre as esferas ontológicas. São configurações distintas entre si. Tal distinção ontológica se dá na forma de os seres existirem no mundo, pois, apesar de haver uma complementação entre elas, as esferas não derivam uma da outra.

O ser vivo pode se transformar em ser inorgânico pela morte, que é o momento de destruição da vida. Por sua vez, as substâncias inorgânicas que compõem a matéria orgânica se submetem às leis biológicas, isto é, se integram à reprodução biológica. (...) Entre a esfera inorgânica e a vida há uma ruptura das formas de ser, há uma ruptura ontológica. (Lessa, 2007, p. 29)

Essa ruptura ontológica foi denominada, por Lukács (2004), de salto ontológico. A grande maioria dos animais (esfera biológica), desde o seu nascimento, tem inscritos em sua carga genética os mecanismos de adaptabilidade à natureza, denominados de instintos e reflexos. Tais mecanismos determinam o grau de especialização da espécie e lhe são repassados geneticamente por seus antepassados. Quanto mais adaptado à natureza se encontra o animal maior é seu nível de especialização.

Todavia, esses atos animais não têm história, não se renovam e permanecem os mesmos ao longo do tempo, salvo no que se refere às modificações determinadas pela evolução da espécie e as decorrentes de mutações genéticas. Mas ainda que ocorram essas alterações, elas continuam valendo para todos os indivíduos da espécie, passando a ser transmitidas hereditariamente (Aranha e Martins, 2003, p. 22).

Diferente da ideia de perfeição que possa transparecer o significado dessa particularidade, tal situação carrega uma rigidez na sua adaptação às mudanças no mundo natural, pois,

conforme a natureza se altera impondo mais modificações morfológicas ao organismo, este entra num caminho sem volta acarretando: 1 – a diminuição da possibilidade de sua espécie gerar novas espécies, pois o seu organismo se torna cada vez mais especializado; e 2 – por conseguinte, a sua espécie se dirige a um beco chamado extinção (Lopes, 2011, p. 5).

Já o homem é um ser cuja especialização para viver no mundo natural se faz incompleta, pois seus ancestrais percorreram um processo evolutivo diferente: a não-especialização. Tal incompletude, ao invés de ser um problema, revelou-se positiva no processo evolutivo do ser humano visto que,

a partir da não-especialização esta variedade de primatas pouco especializados viu-se obrigada a desenvolver outras formas adaptativas ao meio natural além das modificações morfológicas de seus corpos. Ou seja, dado o grau de desenvolvimento biológico (e relativamente não especializado) destes organismos foi possível a eles a começarem a interagir singularmente com a natureza (Lopes, 2011, p. 6).

Ao contrário dos outros animais que agem de forma instintiva, o ser humano age de forma consciente executando seus atos com maior plasticidade, escolhendo os meios necessários para atingir os fins propostos. Assim, de acordo com Aranha e Martins (2003), o fazer humano é carregado de finalidades.

O homem como ser biológico não-especializado, ser natural, dependente da natureza, possui necessidades físicas imediatas a serem supridas para sua existência e reprodução. Para consumir tais necessidades, ele interage com o mundo natural transformando-o e, assim, produzindo sua subsistência. Nesse sentido, Marx e Engels (2006) afirmam que

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas a mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico (p. 53).

Segundo Saviani (2007), a ação de transformar a natureza para suprir as necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Para o autor, a essência do homem é o trabalho. Ele entende, porém, que essa essência

não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Podemos compreender, na fala de Saviani que o trabalho não é inato ao ser humano, e sim, algo que necessita ser construído pelo próprio homem, diante do surgimento de novas necessidades materiais. Assim, ao agir sobre o mundo natural, por meio do trabalho, tal ação desencadeia nexos causais (sequência de causas e efeitos), pois ao passo que transforma a natureza, o homem também se modifica.

O trabalho humano é uma ação transformadora da realidade, dirigida por finalidades conscientes. Ao reproduzir técnicas já usadas e ao inventar outras novas, a ação humana se torna fonte de ideias e, portanto, experiência propriamente dita. [...] Ao mesmo tempo que transforma a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, o trabalho altera o indivíduo, desenvolvendo suas faculdades. Enquanto o animal permanece sempre o mesmo na sua essência, já que repete os gestos comuns à espécie, nós mudamos as maneiras pelas quais agimos sobre o mundo, estabelecendo relações também mutáveis, que por sua vez alteram nossa maneira de perceber, de pensar e de sentir. Ou seja, pelo trabalho, nós nos autoproduzimos (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 24-25).

Para Engels (2004), o trabalho é a condição básica fundamental para a existência humana. Há uma relação metabólica de mútua transformação entre o ser humano e o mundo natural no qual o homem se naturaliza e a natureza se humaniza. Pelo trabalho o homem é capaz de interagir com a natureza, modificá-la, subsistir e reproduzir-se por meio dos produtos gerados nas modificações realizadas.

Nesta mesma perspectiva, Lukács (2004) conceitua trabalho como atividade humana que transforma a natureza a fim de obter os bens necessários à reprodução social.

Ao agir sobre a natureza, o homem, também, se modifica desenvolvendo novas funções em sua estrutura física (cérebro, mãos etc.). Nesse processo, ele descobre novas formas de utilização dos instrumentos de trabalho e altera a sua forma de relação com os outros homens. Segundo Engels (2004),

em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas [...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta [...] tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade (p. 15).

Dentro das formas sociais, da mais simples a mais complexa, o desenvolvimento do trabalho tem papel importante no surgimento das inter-relações dos homens. Segundo Antunes (2009, p. 139), “no seu sentido primitivo e limitado, por meio do ato laborativo,

objetos naturais são transformados em coisas úteis. Mais tarde, nas formas mais desenvolvidas da práxis social, paralelamente a essa relação homem natureza, desenvolve-se inter-relações com outros seres sociais, também em vistas à produção de valores de uso.”

De acordo com Lukacs (2011), na evolução do ser humano, a passagem de um nível de desenvolvimento para outro ocorre, como já mencionado, por meio daquilo que ele chama de saltos ontológicos. A passagem do ser biológico ao ser social ocorre no processo dialético entre o ser humano e a natureza, mediado pelo trabalho. Um exemplo desse salto consiste na comparação da mão do macaco com a mão do homem, desenvolvida por Engels (2004) ao destacar a

grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive os antropóides mais superiores, da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos. [...] O número das articulações e dos músculos, sua disposição geral são os mesmos nos dois casos; mas a mão do selvagem mais atrasado pode realizar centenas de operações que nenhum macaco pode imitar. Nenhuma mão de macaco jamais produziu a mais rústica faca de pedra” (ENGELS, 2004, p. 13).

É importante salientar que tais saltos correspondem, ao mesmo tempo, a um processo de ruptura e de continuidade. A passagem de uma esfera para outra se dá no desenvolvimento progressivo dos elementos de uma esfera, até ultrapassar seus limites, tornando-se outro grau de ser. Para Lukacs,

todo salto implica numa mudança qualitativa e estrutural do ser, na qual a fase inicial contém certamente em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver daquelas a partir de uma simples e retilínea continuidade normal do desenvolvimento do ser (LUKACS, 2004, p. 60).

Assim, apoiado nos trabalhos de Marx e Engels, Lukács (2004) deixa claro que o trabalho é a pedra fundante do homem como ser social e, desse modo, difere das outras categorias ontológicas que aparecem no ser já constituído socialmente, pois somente o trabalho tem

como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2004, p. 2).

Nessa perspectiva teórica, não seria exagero assegurar que o trabalho é uma atividade específica do ser humano. Assim, concordamos com Marx (2004, p.30), quando

afirma que o trabalho, em relação ao mundo objetivado, é uma forma exclusivamente humana e o elemento fundante do ser social, ou seja, sua protoforma ou sua forma originária. Constitui a primeira forma de atividade humana: “um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. De acordo com o fundador do Materialismo Histórico Dialético,

pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzir seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2006, p. 44).

No processo de trabalho, a forma de intervenção do homem na natureza se dá pela mediação dos objetos de trabalho que requerem do homem, em relação à sua utilização, o desenvolvimento de habilidades não só práticas, mas também reflexivas. Todo esse procedimento é realizado de forma planejada e orientada a um determinado fim.

Nesse sentido, diferente dos outros animais, que operam de forma instintiva, ou seja, ignoram a finalidade de sua ação, o homem ao agir sobre a natureza, o faz de forma intencional. Essa intencionalidade é fruto da consciência que se utiliza da subjetividade humana (conhecimento, habilidades, emoções, etc.) para antever, de modo abstrato, todo processo de criação (escolha dos materiais, utilização dos instrumentos de trabalho), bem como o resultado de uma nova realidade (objeto pronto) antes de sua concretização. Os atos humanos são voluntários e conscientes da finalidade pretendida. Tal processo de idealização é bem exemplificado por Marx na diferenciação do arquiteto e da abelha. Para ele,

o que distingue, de antemão o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 2004, p. 30).

Lukács (apud Lessa, 2007) chama esse projetar da consciência de prévia-ideação, ou seja, a ideia transformada em objeto é a ideia objetivada, no processo de materialização do idealizado em objeto (objetivação). Ele afirma que apesar de ser um momento abstrato, a prévia-ideação exerce uma força material nos atos sociais, pois, determina o

comportamento do ser humano na execução da atividade idealizada. Para Lessa (2007, p. 37),

o fato de ser abstrata, [...] não impede a prévia-ideação de exercer um papel fundamental na determinação material da práxis social. Pelo contrário, *justamente por ser abstrata* é que a prévia-ideação pode cumprir uma função tão importante na vida dos homens. Só enquanto abstratividade pode ela constituir o momento em que os homens confrontam passado, presente e futuro e projetam idealmente, os resultados de sua práxis (grifos do autor).

Ao projetar os resultados de sua práxis, o homem está exteriorizando sua subjetividade, ou seja, ele está confrontando seus conhecimentos e suas habilidades em uma relação dialética com o mundo natural, o que o faz conhecedor do mundo exterior, ao mesmo tempo em que interage com as causalidades da natureza modificando-a. Esse “agir sobre” desenvolve novas habilidades e conhecimentos em uma causalidade posta, uma causa criada pelo homem, a qual podemos chamar de “produto do trabalho”, ou seja, a ideia objetivada, que altera uma realidade já existente. Tal processo leva a novas determinações que, por sua vez, criam novas necessidades que só poderão ser supridas com outros conhecimentos e habilidades a serem adquiridos. Disso resulta uma acumulação social que tem a finalidade de atender às necessidades humanas em uma ação teleológica, ou seja, uma atividade adequada a um fim.

É importante salientar que o acúmulo social desses novos conhecimentos e habilidades se deve principalmente à transmissão, de geração em geração, do desenvolvimento e fixação das técnicas de meios de trabalho.

O uso e a criação de meios de trabalho, embora existam em germe em outras espécies de animais, caracterizam o processo de trabalho especificamente humano [...]. A mesma importância que a estrutura de ossos fósseis tem para o conhecimento da organização de espécies de animais desaparecidos, os restos dos meios de trabalho têm para a apreciação de formações socioeconômicas desaparecidas. Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalhos se faz, é o que distingue as épocas econômicas. Os meios de trabalho não são só os medidores do grau de desenvolvimento da força humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha (MARX, 2004, p. 32–33).

Frente à hostilidade do mundo em que vivia, o ser humano não tinha outra alternativa a não ser agrupar-se e, coletivamente, produzir sua existência, garantindo sobrevivência para si e para os seus pares, por meio da transformação da natureza. Nessa época, o trabalho tinha o caráter de socialização e cooperação social entre os homens. Por meio dessa cooperação, dessa convivência grupal, dessa interação social, os homens sentiram a necessidade de uma comunicação, diferente da comunicação gestual, que os

levassem a uma coordenação múltipla do trabalho: surge a linguagem por meio de sons. Assim,

[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta [...] tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros. [...] Primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano – que apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e perfeição. E à medida em que ele desenvolvia o cérebro, desenvolvia-se também seus instrumentos imediatos: os órgãos do sentido (ENGELS, 2004, p. 15-16).

A partir do desenvolvimento da linguagem falada, dos órgãos dos sentidos e da convivência em grupo, surge o homem como ser social. Como todos esses itens são atributos que se desenvolveram a partir do trabalho, como uma ação transformadora da realidade, pode-se dizer que “o trabalho é a atividade humana por excelência, pela qual o homem intervém na natureza e em si mesmo. O trabalho é condição de transcendência e, portanto, é expressão da liberdade” (Aranha e Martins, 2003, p. 25).

Assim, enquanto expressão de liberdade, o trabalho estabelece procedimentos deliberados e intencionais com o meio natural, em uma relação dialética entre teoria e prática em que

o homem não permanece o mesmo, pois o trabalho altera a visão que ele tem do mundo e de si mesmo. Se num primeiro momento a natureza se apresenta aos homens como destino, o trabalho será a condição da superação dos determinismos: a transcendência é propriamente a liberdade. Por isso, a liberdade não é alguma coisa que é dada ao homem, mas o resultado da sua ação transformadora sobre o mundo, segundo seus projetos (ARANHA, 2003 p. 25).

## **1.2. O trabalho e o processo de desumanização do homem.**

Até este momento procuramos analisar o trabalho, como ato criativo, decisivo no salto ontológico do homem, na sua conformação de ser biológico dependente da natureza, ao homem ser social mediador e transformador do mundo natural. A partir de agora, analisaremos outro momento do trabalho: seu aspecto de restrição da liberdade de criação e consequente alienação do homem.

A transformação da natureza mediada pelo trabalho possibilita ao homem satisfazer suas carências. À medida que tais carências são saciadas, porém, surgem outras que o levam a novas relações históricas. Assim, a história humana, construída por meio da



organização do trabalho na sociedade, se desenvolve de formas diferentes no decorrer do tempo.

O homem é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação. Ele é, assim, um ser histórico, que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Portanto, o homem não é apenas uma realidade dada, pronta e acabada, mas fundamentalmente um sujeito que vai reconstruindo aos poucos a sua própria realidade. É por isso que o homem também começa a partir de seu relacionamento imediato com a natureza (SEVERINO, 2007, p. 150)

Refletindo sobre as relações sociais que o homem teve que construir para garantir sua sobrevivência e sobre as que ele vem construindo historicamente, é possível perceber que as diferenças que marcam as configurações de vínculo social do homem, ao longo do tempo, residem na constituição do arcabouço que o trabalho recebe no processo de transformação da natureza. Tal arcabouço é que determina as formas de relacionamento dos homens entre si, definindo, assim, o tipo de sociedade em que vivem, seja o comunismo primitivo, o escravismo, o feudalismo ou o capitalismo.

Os diferentes estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diversas da propriedade; ou dito de outro modo, cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (MARX; ENGELS, 2006, p. 46).

Com esta compreensão, e no intuito de estudar as modificações sofridas pelo homem, consideramos relevante analisar o percurso de suas articulações sociais historicamente estabelecidas na sociedade. No materialismo histórico dialético, considera-se que

são pois, as relações sociais que os homens estabelecem na produção de sua existência (relações de produção) que, juntamente com a capacidade de produzir (forças produtivas), que constituem o modo de produção que nos fornece o método para caracterizar as sociedades e analisar suas transformações (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Em um primeiro momento, não há uma divisão institucionalizada acerca da organização do trabalho no seio da comunidade. Todas as atividades (caçar, pescar, plantar, colher, etc.) recaem sobre todos os membros, não existindo uma divisão social definida entre os indivíduos.

Para produzir os meios de produção e seus bens de sobrevivência, os homens se dividem em várias especializações de trabalho. Opera-se uma divisão técnica do trabalho: uns vão plantar, outros vão caçar, outros guerrear, outros ainda comerciar, etc. (SEVERINO, 2007, p. 151)

Assim, todos trabalham e todos têm acesso ao produto desse trabalho. Não existe um dono das terras ou das ferramentas, ou seja, não há a propriedade privada. Para Marx e Engels (2006),

a primeira forma de propriedade é a propriedade tribal. Ela corresponde ao estágio não desenvolvido da produção, em que um povo se alimenta da caça e da pesca, da criação de gado ou no máximo, da agricultura. (MARX; ENGELS, 2006, p. 46)

Outro fato importante a se ressaltar é a inexistência de excedente de produção nessas comunidades, pois, em seu seio, a produção visa ao uso. A este respeito, Enguita (1989) afirma:

Na economia de subsistência produz-se para satisfazer uma gama limitada e pouco cambiante de necessidades. O trabalho é indissociável de seus fins e, como consequência, da vida mesma em seu conjunto. Persegue uma finalidade imediata e não pode ser considerada como um fim em si mesmo. Dentro do marco de uma divisão do trabalho tão simples que se esgota, ou quase, na repartição de tarefas entre homens e mulheres, o trabalhador decide o que produzir, como produzi-lo, quando e a que ritmo. (p. 07)

Por meio desse processo de interação coletiva, os homens desenvolvem novas formas de relacionamento com a natureza, como a domesticação de animais e o desenvolvimento de técnicas e instrumentos para cultivar a terra,

já que, ao contrário dos demais seres vivos, para retirar da natureza os elementos que necessitam, eles criam meios e instrumentos, prolongam, agilizam e versatilizam os seus órgãos de sentidos e os membros do seu corpo. Essa é a origem da técnica, pela qual os homens criam ferramentas e instrumentos mediante os quais vão interferir na natureza para transformá-la em seu benefício. (SEVERINO, 2007, p 143)

O domínio dessas novas técnicas resultou numa mudança na forma de viver dessa sociedade, posto que elas deram aos homens a possibilidade de serem produtores de alimentos e criadores de animais, o que viria a garantir sua subsistência. Deixando sua condição de sujeito nômade, o homem fixou-se à terra, visto que não era mais necessário promover a busca por alimentos.

A partir do domínio da técnica, o homem começou a desenvolver maiores conhecimentos a respeito da natureza. Tais conhecimentos levaram-no a planejar e a executar de forma mais eficiente suas ações e isso alterou não só sua forma de interação com a natureza, mas também o seu relacionamento com os outros homens.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, a produção, que até então era destinada apenas à sobrevivência do grupo, começa a ter excedente, excedente esse que passou a ser controlado não em prol da comunidade, mas em favor de alguns indivíduos.

Foi, então, nesse contexto que se iniciaram, entre os diferentes grupos, as trocas dos produtos excedentes e as comunidades se decompueram em famílias. O trabalho, antes desenvolvido na coletividade, passou ser concentrado no interior da família e o produto, antes comunitário, a ser destinado somente aos integrantes do grupo familiar.

Para Enguita (1989), a produção para troca nas comunidades pré-capitalistas foi um importante momento no processo que envolve as questões relacionadas ao trabalho, pois ocorreu uma ruptura entre a produção e o consumo para fins de existência, ou seja, o homem passou a produzir não só para seu próprio consumo, mas também para a troca.

Dessa feita, ocorreu uma nova distribuição: a terra, até então propriedade de todos, passou a ser apropriada de forma individual. Eis que surge a propriedade privada que levaria à dissolução da produção comunal e cederia lugar à comunidade baseada na troca. Deste modo, “já estão dadas as bases a partir das quais se poderá chegar àquele que é seu fim, ou seja, simplesmente produzir mais para ganhar mais” (ENGUITA, 1989, p. 13).

Assim, com uma nova forma de estruturação social baseada na propriedade privada e na divisão dos homens em duas classes sociais, a classe dos proprietários e a dos não-proprietários, começam a ocorrer transformações sociais e econômicas intensas e significativas na sociedade. Principiou-se, então, o que Marx e Engels (2006) chamam de segunda forma de propriedade, por eles denominada de comunal e estatal da antiguidade, que resultou da união de várias tribos em uma única cidade, por contrato ou por conquista.

Com essa nova base instituída, inicia-se, entre as tribos da antiga sociedade comunal primitiva, uma disputa por territórios que leva à formação de exércitos. Por meio das guerras, as tribos vencidas são subjugadas pelos vencedores, e suas terras repartidas. Os conquistados se tornam propriedade do Estado e são enviados às terras dos nobres, para trabalhar como escravos.

O trabalho passa, desse modo, a ser exclusividade dos escravos, surgindo, dessa forma, a sociedade escravista. Diferentemente da sociedade comunal primitiva, em que a base da economia reside na relação de cooperação entre seus membros, ou seja, no uso coletivo dos meios de produção, na sociedade escravista, o modo de produção se assenta, pela primeira vez, na exploração de uma classe por outra, ou seja, na exploração do homem pelo homem, por meio do trabalho escravo.

A divisão do trabalho já está mais avançada. Já encontramos a oposição entre a cidade e o campo e, mais tarde, a oposição entre os Estados representante dos interesses das cidades e os representantes dos interesses do campo; e encontramos no interior das próprias cidades a oposição entre o comércio

marítimo e a indústria. As relações entre classes dos cidadãos e escravos estão agora completamente constituída. (MARX; ENGELS, 2006, p. 47)

Nesse modo de produção, a terra, os instrumentos de trabalho e os escravos são propriedade de um senhor. Importante ressaltar que, nesse período, surge do Estado como forma de garantir os direitos dos detentores da propriedade privada. Exemplos clássicos são a Grécia e o Império Romano. Essa sociedade organizava-se com base na propriedade privada e na escravidão, em uma economia baseada nas cidades, mais especificamente no comércio. Para garantir o crescimento dessa riqueza, eram necessárias conquistas de novos territórios para o aumento da extensão de terras e a reposição da força de trabalho escrava. Consequência desse fato foi o grande aumento do número de escravos, a concentração de terras nas mãos de poucos e o enfraquecimento dos pequenos produtores rurais.

A divisão do império romano e seu conseqüente enfraquecimento militar propiciaram a invasão de seus territórios pelos povos bárbaros (para os romanos todos aqueles, que não seguiam seus costumes e sua língua, eram considerados bárbaros). Como a insegurança se estabeleceu nas cidades, visto que o Estado não conseguia proteger a população contra os invasores, as pessoas começaram a se refugiar no campo. Assim, a desagregação política, econômica e social de Roma contribuiu para emergir a terceira forma de propriedade conhecida como feudalismo.

Ao contrário do ocorrida na Grécia e em Roma, o desenvolvimento feudal iniciase, em território muito mais vasto, preparado pelas conquistas romanas e pela expansão agrícola por estas inicialmente ocasionadas. Os últimos séculos do império romano em declínio e as conquistas dos bárbaros destruíram grande quantidade das forças produtivas: a agricultura declinara, a indústria estava falindo por ausência de mercados, o comércio adormecera ou fora violentamente interrompido, a população rural e urbana encolheu. Esses fatores existentes e o modo organizacional da conquista por ele condicionado fizeram com o que se desenvolvesse, sob a influência da disciplina militar germânica, a propriedade feudal. (MARX; ENGELS, 2006, p. 49)

O feudalismo advém dos feudos que eram extensão de terras pertencentes à nobreza feudal ou à igreja. Nesse modo de produção, o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho servil. A cada família de servos era destinado um pedaço de terra, conhecido como gleba, a qual deveriam cultivar. Os servos, apesar de não serem escravos, estavam vinculados à terra de forma definitiva. Como pagamento da utilização da terra, o servo deveria dar ao seu senhor o excedente de sua produção. Dentre as características desse modelo organizacional da sociedade, destaca-se a economia baseada na agricultura de subsistência e o trabalho servil.

Tal como na propriedade tribal e comunal, ela também repousa em uma comunidade na qual não são mais os escravos – como, no sistema antigo – mas os pequenos camponeses servos da gleba, que constituem a classe diretamente produtora. Ao lado do processo de desenvolvimento do feudalismo surge a oposição às cidades. A estrutura hierárquica da posse da terra e a suserania militar a ela conectada davam a propriedade comunal, era uma associação contra a classe dominada produtora; apenas o que mudava era a maneira de associação e a relação com os produtores diretos, uma vez que haviam mudado as condições de produção. (MARX; ENGELS, 2006, p. 49)

Apesar de a maioria da população feudal ser essencialmente agrária, as cidades também tinham sua produção. Elas eram formadas basicamente pela migração de pessoas originárias do campo, que tinham nas cidades uma forma de se verem livres da servidão dos senhores feudais. Esses trabalhadores procuravam trabalho junto aos artesãos que formavam, com outros, as corporações de ofício que detinham a força hegemônica da produção, comércio e formação nas cidades.

As corporações de ofícios eram associações de ajuda mútua da burguesia mercantil, inicialmente criadas para a sua defesa contra as investidas dos senhores feudais. Nestas instituições, ensinavam-se os ofícios manuais, cujo conteúdo era transmitido gradativamente, conferindo ao estudante os graus de aprendiz, oficial e mestre. O estudo-trabalho dos indivíduos, que ingressavam neste sistema era explorado pela corporação, que se encarregava de dar-lhes proteção. Os conhecimentos constituíam segredo da instituição, que tinha um caráter muito fechado (MACHADO, 1989, p. 38).

Ocorre que, com o intuito de fortalecer a economia interna, os governos passaram a estimular as exportações e a proteger seus produtos, incentivando o desenvolvimento de novos procedimentos de produção de manufaturas. O processo de produção tinha que ser dinâmico para proporcionar uma maior distribuição e rapidez dos produtos no mercado. Diante dessa nova dinâmica, as corporações de ofícios que, até então, eram as responsáveis pela regulação da produção e comércio nas cidades, entraram em decadência, uma vez que, tanto o seu processo de produção quanto a formação de trabalhadores eram lentos. Assim, “o ensino nas corporações perde sentido e estas instituições passam a constituir entrave à acumulação, por manterem em segredo os conhecimentos técnicos da época” (MACHADO, 1986, p. 38).

De posse do capital, o proprietário dos meios de produção arrebanha os trabalhadores artesãos sem trabalho em um único lugar, fornecendo-lhes a matéria prima e os instrumentos de trabalho para a produção. Por meio do pagamento do salário, passa a comprar sua força de trabalho.

Nesse processo, a especificidade do artesão foi contraposta à formação de uma coletividade de trabalhadores, cooptada pela força produtiva social do capital, que tinha como objetivo a cooperação, visando ao aumento da produção em favor do capital. De

acordo com Marx (1996), o processo de produção capitalista teve início por meio dessa coletividade, chamada por ele de cooperação simples. Como analisa Machado (1989),

a cooperação simples, forma inicial da organização capitalista de trabalho, significou um grande avanço para a produção, constituindo o germe para a evolução de formas mais complexas de cooperação, e conseguiu apesar deste desenvolvimento, sobreviver ao lado das demais. O que dá especificidade ao modo de produção capitalista é sua forma cooperativa (seja ela simples, baseada na divisão do trabalho ou na maquinaria) e significou, historicamente, o desenvolvimento da capacidade de produção do ser humano (p. 19).

Ao se sujeitar ao trabalho na manufatura, o trabalhador deixou de ser o proprietário dos meios de produção<sup>1</sup>, que passaram a estar sob o julgo do capitalista. Desta forma, ao subordinar-se à divisão do trabalho, o trabalhador alienou-se do conhecimento sobre o seu labor. Neste processo, foi constituída uma nova forma organização do trabalho, que pressupunha o empobrecimento da maioria das funções. Segundo Machado (1989),

nesse contexto, o trabalho qualificado do artesão se desqualifica e uma nova concepção de capacidade é criada, para a qual a qualificação passa a ser sinônimo de habilidade específica, parcial e maior integração de conjunto. Esta redefinição significa, para aqueles indivíduos não portadores de capacidades específicas e que eram marginalizados pelo artesanato, uma incorporação real pela produção manufatureira, que promove em especialidade a ausência de qualificação (MACHADO, 1989, p 20).

Em favor da diminuição do custo da mercadoria, seja por meio do aumento do tempo de trabalho (mais-valia absoluta) ou pela diminuição do tempo de sua produção através do desenvolvimento de novas tecnologias (mais-valia relativa). O trabalhador que, até então, por meio de seu labor, tinha o domínio global da produção – ou seja, o conhecimento de todos os aspectos do ofício e o fazer de todas as etapas até chegar ao produto final – passou a constituir apenas uma engrenagem de todo o processo produtivo, destinando-se à realização de tarefas parciais na produção. Nessa unilateralidade, o trabalho foi decomposto em partes, cada uma a cargo de um trabalhador específico.

A manufatura cria, portanto em todo ofício, de que se apossa, uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados, os quais eram rigorosamente excluídos pelo artesanato. Se ela desenvolve a especialidade inteiramente unilateralizada, à custa da capacidade total de trabalho, até a virtuosidade, ela já começa também a fazer da falta de todo desenvolvimento uma especialidade. Ao lado da graduação hierárquica surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para os últimos os custos de aprendizagem desaparecem por inteiro, para os primeiros esses custos se reduzem, em comparação com o

---

<sup>1</sup>Importante salientar que a ação do trabalho é composta de três elementos: o objetivo do trabalho, os instrumentos do trabalho (meios de produção) e a força de trabalho. No modo de produção capitalista o trabalhador é expropriado dos meios de produção que garantiam a produção de sua existência que agora pertencem ao capitalista.

artesão, devido à função simplificada. Em ambos os casos cai o valor da força de trabalho. Ocorrem exceções na medida em que a decomposição do processo de trabalho gerava novas funções compreensivas que no artesanato ou não existiam ou não na mesma extensão. A desvalorização relativa da força de trabalho, que decorre da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, implica diretamente uma valorização maior do capital, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais-trabalho (MARX, 1996, p. 465-466).

Configura-se, assim, a criação de um sistema de produção orgânico em que a reunião de trabalhadores parciais deu vida ao trabalhador coletivo. O requisito da autonomia e o conhecimento da totalidade na confecção das mercadorias, antes exigidos dos mestres artesãos, foram reduzidos a operações particulares que levam a uma desqualificação do trabalho, bem como daquele que o executa, pois o que se exige são qualificações parciais (força, destreza, atenção etc.) para cada nível de tarefa.

Com esta divisão, vem junto a própria deformação e mutilação do trabalhador, que é levado a desenvolver somente uma parte da sua potencialidade, ao executar uma atividade específica durante todo o tempo, reprimindo o desenvolvimento de todas as outras aptidões de que é portador. [...] A divisão do trabalho no período manufatureiro traz consigo, portanto, a divisão entre mão e cérebro, entre pensar e o fazer. Assim, não só trabalho se divide, mas ao se separar, cinde o próprio homem (MACHADO, 1989, p. 21).

Por meio do crescimento comercial e urbano, possibilitado por essa fase inicial de acumulação do capital, o mundo assistiu à ascensão de uma nova classe social, a burguesia. Seu surgimento foi um dos fatores que acarretaram a dissolução da ordem feudal e contribuíram para o desenvolvimento do capitalismo e, com ele, de um novo sistema de produção. Os ofícios e o comércio, até então desvalorizados em detrimento da agricultura, passam a ser estruturados nesse novo modo de produção como fonte de riqueza.

Uma das características a serem salientadas, nesse sistema, é a subordinação do trabalho ao capital que resulta da sobreposição da divisão técnica do trabalho por outra forma de partilha: a divisão social do trabalho em níveis hierárquicos, tendo como princípio a máxima valorização do capital. Tal subordinação fez nascer um sistema de metabolismo social do capital em que “os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercambio estabelecido” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Dentro do sistema capitalista, o trabalho foi desnudado de sua característica criadora e revestido por uma estrutura alienadora que o transforma em mercadoria. Segundo Marx (1996, p. 169), nas sociedades em que ocorreu o domínio do modo de

produção capitalista, suas riquezas passaram a se caracterizar por uma “imensa coleção de mercadorias”. Para ele mercadoria é

um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (MARX, 1996, p. 169).

Nessas sociedades, o trabalho, também aparece como uma mercadoria. O processo de transformar a natureza para satisfazer suas necessidades é modificado. Para sobreviver, o homem não mais extrai de forma direta da natureza, os elementos para o seu sustento. Para sobreviver o trabalhador agora vende sua força de trabalho no mercado, passando

a ser uma coisa denominada força de trabalho, que recebe uma outra coisa chamada salário. O produto do trabalho passa a ser uma coisa chamada mercadoria, que possui uma outra coisa, isto é, um preço. O proprietário das condições de trabalho e dos produtos do trabalho passa a ser uma coisa chamada capital, que possui uma outra coisa, a capacidade de ter lucros. Desaparecem os seres humanos, ou melhor, eles existem sob a forma de coisas (CHAUÍ, 2006, p. 56).

Assim, aquela base teleológica do trabalho, ou seja, a sua ação consciente, intencional e deliberada que determina um fim, um objetivo, foi substituída por uma força alienadora regulada pela necessidade da propriedade privada que expropria o trabalhador dos meios de produção e apropria-se das potencialidades e habilidades conquistadas, ao longo do tempo, pela ação criadora do trabalho. Esse processo leva ao afastamento do trabalhador daquilo que o tornou um ser social e o transforma em uma mercadoria.

Tirar do homem a condição originária de se produzir enquanto homem – ou seja, de todo homem poder apropriar-se pelo trabalho em relação com os demais homens, da natureza para transformá-la em seu benefício, ou romper com esta relação originária sob a forma capitalista privada de apropriação – é tirar e eliminar as condições de existir do homem (FRIGOTO, 1989, p. 73).

Vivencia-se, assim, a desqualificação do trabalhador que, pelo distanciamento do domínio do processo global de produção, foi destituído do ter, do conhecer e do fazer e passou a executar apenas atividades parciais na produção. Nesse processo, o produto final do trabalho assumiu um caráter alheio ao trabalhador, visto que a motivação para o trabalho não se encontra mais na sua objetivação final que seria a utilidade do bem produzido, a apropriação natural do objeto pensado e realizado pelo homem, isso porque tal bem não lhe pertence mais. O produto final, agora, passou a ter o significado de mercadoria e a estar sob o poder daquele que detém os meios de produção.



O trabalho, no sistema de produção capitalista, tornou-se um objeto como todas as outras coisas que podem ser compradas ou vendidas. O preço pago pelo trabalho está ligado ao valor necessário para a reprodução do trabalhador, ou seja, para a compra de gêneros de primeira necessidade, moradia, remédios, enfim, itens que garantam sua sobrevivência e a de sua família.

No processo natural do trabalho em que o homem, de forma intencional, submete à sua vontade os elementos da natureza (objeto natural) e, por sua interferência, os modifica para satisfazer necessidades de subsistência, ele obtém um produto final (objeto humanizado). Se o objeto, produto final desse processo de trabalho, de acordo com a intencionalidade do homem e com as suas propriedades materiais, satisfaz as necessidades do ser humano, tal objeto assume a característica de utilidade. Dizemos, então, que esse produto tem um valor de uso.

Para Marx (1996, p. 166), “a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Determinada pelas propriedades físicas da mercadoria, ela não existe sem o mesmo. [...] O valor de uso realiza-se somente no uso ou no consumo.” Assim, o valor de uso é inerente a toda coisa útil e consiste, principalmente, na sua utilidade para alguém ou como meio de produção de outros bens materiais. Por sua vez, o dispêndio de força para a produção de uma mercadoria com valor de uso é denominado trabalho útil.

No capitalismo, além do valor de uso, um produto pode assumir outros contornos. Para Marx (1996), a gênese da economia na sociedade burguesa, se encontra na forma de mercadoria do produto do trabalho ou na forma do valor da mercadoria. Dentro dessa perspectiva, o produto do trabalho adquiriu uma nova propriedade que é o seu valor de troca. Enquanto no valor de uso sua especificidade se encontra na utilidade, o valor de troca aparece,

de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço. [...] Tomemos ainda duas mercadorias, por exemplo, trigo e ferro. Qualquer que seja sua relação de troca, poder-se-á, sempre, representá-la por uma equação em que dada quantidade de trigo é igualada a alguma quantidade de ferro, por exemplo, 1 *quarter* de trigo = *a* quintais de ferro. Que diz essa equação? Que algo em comum da mesma grandeza existe em duas coisas diferentes, em 1 *quarter* de trigo e igualmente em *a* quintais de ferro. Ambas são, portanto, iguais a uma terceira, que em si e para si não é nem uma nem outra. Cada uma das duas, enquanto valor de troca, deve, portanto, ser redutível a essa terceira (MARX, 1996, p. 166-167).

Ainda segundo Marx (1996), um fator a ser destacado na mercadoria enquanto valor de troca é que, na permuta entre diferentes mercadorias, não há preocupação relativa à sua utilidade, “não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso”.

Assim, ao se excluir o valor de uso das mercadorias no processo de troca, suprimiu-se, também, todas as particularidades e qualidades de ser útil, reduzindo-a a uma única propriedade, a de ser produto do trabalho. “Deixando de lado o valor de uso dos corpos das mercadorias, resta a elas apenas uma propriedade, que é a de serem produtos do trabalho” (Marx, 1996, p. 167).

Se abstraímos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagam. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato (MARX, 1996, p. 167-168).

O que se depreende é que no modo de produção capitalista, o trabalho foi desvirtuado de seu objetivo natural, de produtor de valor de uso, ou seja, de trabalho útil baseado na produção criativa e passou a ter como finalidade a exploração da energia do trabalho humano com fins de lucro. Para Frigotto (1989),

o processo de trabalho, que é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas, condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza, condição natural e eterna da vida humana, recebe uma determinação social histórica, e é convertido em trabalho genérico, abstrato, um trabalho separado dos sujeitos – força de trabalho (p. 96).

Ao separar do trabalho sua força criativa, o capital abstraiu do homem o produto do seu trabalho, tornando tal produto estranho ao indivíduo que o produz. O homem, em sua atividade laboral, se viu impedido de se constituir em um ser realizado. Essa não realização no trabalho, esse estranhamento, é que Marx chamou de alienação.

O sistema capitalista engendra em si contradições no processo de apropriação do produto do trabalho humano e também o faz na forma de apropriação do conhecimento. Ao mesmo tempo em que incentiva o desenvolvimento científico e tecnológico, causa no seu interior, uma hierarquização das funções produtivas: a separação entre a teoria e a prática, trabalho manual e trabalho intelectual, ações de planejar e executar. Nesse contexto, constitui-se outra contradição no modo de produção capitalista referente à concepção de educação para formação do trabalhador, que será discutida no próximo item deste estudo.

### 1.3. O papel da Escola no modo de produção Capitalista.

A história é um processo dinâmico e não meramente uma coletânea de fatos do passado. Para Marx e Engels (2006),

história é a história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência, como reproduzem a si mesmos, como produzem e reproduzem suas relações com a natureza (pelo trabalho), do modo como produzem e reproduzem suas relações sociais (divisão do trabalho, forma de propriedade) (CHAUI, 2006, p. 47).

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que o homem, ao interagir com meio social, ao mediar suas relações com a natureza ou com outros indivíduos, torna-se um ser produzido e produtor de sua própria história, bem como de sua cultura. É nesse processo que ocorre a produção e a transmissão do conhecimento construído nas situações por ele vivenciadas em seu cotidiano.

De acordo com Aranha (2006), outro elemento a ser destacado na constituição do homem como ser histórico é que suas ações e pensamentos mudam no tempo, na medida em que enfrenta os problemas que se apresentam, sejam eles de cunho pessoal ou coletivos. Considerando esse contexto, a autora afirma que

cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja, estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente. [...]É impossível pensar em uma natureza humana com características universais e eternas. Não há um conceito de “ser humano universal” que sirva de modelo em todos os tempos. [...] Não nos compreendemos fora de nossa prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em contexto histórico-social concreto. (p.19)

A humanidade sempre buscou meios para repassar às novas gerações seus saberes acumulados. Esse processo, junto com o trabalho, foi, sem sombra de dúvidas, um dos responsáveis pelo salto ontológico do ser biológico ao ser social. Aranha e Martins (2003) chamam de conhecimento o conjunto dos saberes acumulados e repassados por tradição, pelos quais o homem socializa com seus pares sua experiência adquirida nas muitas e diferentes situações vividas. Dessa forma, ocorre a transmissão das normas e costumes do grupo.

É importante ressaltar que a produção do conhecimento pelo homem ocorre nas relações sociais estabelecidas e desenvolvidas por meio do trabalho em seu dia a dia, na

sua luta pela sobrevivência, nas mediações que realiza com a natureza e com os outros homens. Assim, o trabalho, em sua gênese, é a categoria que constitui o fundamento do processo de elaboração do conhecimento.

Nesse sentido, Saviani (2007) afirma que a existência do ser humano não é algo dado, presenteado, mas sim produzido pelo próprio homem, como fruto de seu trabalho. Ele necessita aprender a produzir sua própria existência, a se fazer homem. Esse processo de formação se dá por meio de um processo educativo em que, na sua fundação pelo trabalho, o homem dá origem à educação.

Com o transcorrer das épocas, o modo de transmissão de conhecimentos do homem às gerações futuras, denominado educação, vai assumindo novas conformações. Do mesmo modo, o objetivo final desta educação vai tomando contornos, de acordo com o interesse da sociedade, em geral e, mais especificamente, daqueles que detêm o poder.

Kuenzer (1991) observa que o espaço da produção do saber se desenrola no interior das relações sociais. Para ela, o saber resulta da ação coletiva dos homens, na sua relação com a natureza na produção de suas condições objetivas de vida, ou seja,

o processo de produção do saber, portanto, é social e historicamente determinado, resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva. Os "locus", portanto, da produção do conhecimento, é o conjunto das relações sociais; são inúmeras as formas de produção e distribuição do saber, resultantes do confronto cotidiano do homem com a natureza e com os seus pares, que lhe apresenta questões que o obrigam a desenvolver formas próprias de pensar e fazer, experimentando, discutindo, analisando, descobrindo (p. 21-22).

Assim, nas sociedades comunais, a aprendizagem dos conhecimentos não se dava em um ambiente formal com teorias de ensino gerenciando toda a vida escolar. Diferente do que temos hoje, a aquisição do saber ocorria no seio da família e na comunidade, tendo como objetivo possibilitar aos jovens a experiência necessária para se adaptarem ao ambiente físico e social da sociedade em que viviam. Não havia um tempo dedicado exclusivamente à educação que, como já mencionamos, se realizava no cotidiano da vida em grupo. Para exemplificar este tipo de educação, Brandão (2007) refere-se àquela que se realizava entre os indígenas, no Brasil, como se lê a seguir:

as meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo, com esta ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre os jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos da mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. Todos os agentes dessa educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam a iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos

de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas e não raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado (BRANDÃO, 2007, p. 19).

Nas comunidades comunais, então, o ambiente familiar se confundia com o do trabalho e do ensino, visto que, não por poucas vezes, o local de trabalho era também o ambiente residencial. Assim, a aprendizagem das habilidades e dos conhecimentos necessários de um dado trabalho, bem como os valores morais de uma sociedade, para a convivência em grupo, tinha como sede o lar das pessoas.

Com a divisão da sociedade em classes e a divisão social do trabalho, constrói-se, também, uma desigualdade em relação aos conhecimentos a serem aprendidos pelos grupos. Criam-se diferentes formas de educação a fim de garantir o local específico de cada um na sociedade. De acordo com Brandão (2007),

uma é a oficina de trabalho, para onde vão os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos. Outra é a escola livresca, para onde vão o futuro senhor (o dirigente livre do trabalho e do Estado) e o seu mediador, o funcionário burocrata do Estado ou de negócios particulares (p. 52).

Não só uma educação dicotômica é constituída, com um ensino para os senhores e nobres, outro para os escravos e servos. Ocorre também a separação entre aquele pensa e aquele que faz, além da separação entre a alma sublime e o corpo impuro.

No modo de produção capitalista, mais especificamente, foi indispensável operar mudanças na forma de ensinar. Tais mudanças se fizeram necessárias em razão das transformações ocorridas na estrutura da sociedade. Na nova de sociedade advinda da Revolução Francesa, em que um dos lemas era a igualdade entre todos, não cabia mais a escravidão ou a servidão. Dentro de uma concepção burguesa ideal, todos os homens deveriam ser livres e, como tal, membros da sociedade. De acordo com Machado (1989),

a burguesia trouxe a reivindicação moderna da igualdade social, e com ela a crença de que era preciso destruir a antiga ordem. [...] Fazia-se necessário instalar a liberdade de comércio, a independência de movimentos e a igualdade de direitos, para que cada um pudesse trocar livremente suas mercadorias. Por outro lado, o desenvolvimento manufatureiro demandava a possibilidade de trabalhadores livres, condição necessária para a venda de sua força de trabalho, através de um contrato, ao proprietário dos meios de produção (MACHADO, 1989 p. 26).

É de bom alvitre ressaltar que a defesa que a burguesia fazia da igualdade de direitos sempre esteve ligada aos seus interesses econômicos e políticos. Com a finalidade de garantir sua permanência no poder, interessava-lhe manter o povo como aliado em desfavor da aristocracia.

Como bem retrata Enguita (1989), a burguesia se encontrava em um dilema, pois era necessário oferecer ao povo uma educação que lhes possibilitasse a aceitação do novo sistema, mas que não fosse suficiente para proporcionar-lhes ideias que viessem a colocar em risco a nova ordem estabelecida. Assim, era importante educar os trabalhadores, mas não muito, ou seja, apenas

o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (p. 112).

Como homem livre, o trabalhador estava liberado para vender sua força de trabalho nas fábricas, como qualquer outra mercadoria. Entretanto, a força de trabalho exigida pela maquinaria da fábrica não correspondia à mesma dos artesãos das corporações de ofício, isto é, a de alguém que conhecia todo o processo de produção do início até o produto final. Nessa nova configuração da produção, o trabalho é decomposto em partes, não sendo exigido o domínio geral do processo produtivo daquele que o executa, mas somente da parte que lhe é destinada.

Em função desta nova forma de produzir, tornou-se desnecessário o controle do processo de trabalho por parte do trabalhador, que passou a estar sujeito às condições impostas pelos meios de produção, sendo apenas um complemento da máquina. Não cabe mais a ele decidir o que, quando e como produzir.

A maioria dos trabalhadores não controla hoje a duração nem a intensidade de seu trabalho. O trabalhador assalariado deve submeter-se aos ritmos impostos pela maquinaria, aos fluxos planejados de produção e às normas de rendimentos estabelecidos pela direção. [...] Mesmo o servo medieval teria pouco a invejar ao assalariado moderno, pois sua dependência do senhor é unilateral, mas parte de um sistema de dependência e obrigações mútuas, embora assimétricas. Assim por exemplo, não podia abandonar a terra, mas tampouco ser expulso dela (ENGUITA, 1989, p. 09-10).

Assim, o trabalho, nessa nova situação, deixou de ser algo que floresce naturalmente no desenvolvimento do homem. Ele passou a existir de maneira artificial e condicionado pelas convenções do modo de produção capitalista que determinam como o indivíduo deve se inserir nessas relações de produção resultantes da nova divisão social do trabalho. De acordo com Enguita (1989), para que essa inserção possa ocorrer sem conflitos foi necessário

assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva. [...] Era necessário, por conseguinte, que, antes de incorporar-se ao trabalho, cada indivíduo percorresse em anos o caminho que seus antecessores ou a espécie

percorreram em séculos. Este mecanismo não está no trabalho [...] tampouco na família. [...] Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram organizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se as relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho ( p. 30-31).

O modo de produção capitalista necessitava de um novo arquétipo de homem. O modelo preconizado pelo capital seria aquele que, além de conformado com sua precária situação de vida, também fosse subjugado a vender sua força de trabalho a outro homem, subordinando-se às condições que este impusesse, pela necessidade de sua sobrevivência materializada no salário. O elevado grau de desenvolvimento das máquinas, cujo funcionamento exigia poucas possibilidades de operação do trabalhador, limitava-o a apenas repetir procedimentos em sequência, o que não dependia de um conhecimento técnico aprofundado. Para tanto, tornou-se necessário construir um meio de transformar aqueles homens “rudes e ignorantes” – que na visão dos detentores do capital, em sua maior parte, sempre traziam desordem ao meio social – em homens educados e principalmente dóceis que fossem capazes de aceitar as normas e regras da nova sociedade capitaneada pela produção fabril. Ao analisar o papel da escola neste processo, Soares (2004) afirma que

para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (p. 5).

Para tal finalidade, elegeu-se a escola como o instrumento capaz de modelar esse homem, adequando seu comportamento às novas relações sociais de produção objetivadas pelo capital. O sistema escolar que, nessa época já existia, precisou ajustar-se às exigências da ordem capitalista.

De acordo com Manacorda (2007), a escola com a especificidade de ensino, surgiu na Mesopotâmia, vale do Nilo, expandiu-se pelas ilhas do Mediterrâneo, chegando a Grécia e Roma. Nasceu no interior das classes que detinham o poder e seu objetivo, em seus primórdios, era a preparação das jovens gerações dos grupos dominantes. Seguindo as divisões de classe – visto que também entre as classes dominantes havia divisão de funções – a escola apresentou-se como escola de cultura (destinada aos pensadores) e os ginásios ou tribunas (dedicado ao poder político e arte militar). Assim classes dominadas se veem à margem da estrutura escolar, uma vez que sua aprendizagem acontece,

não no interior de um lugar específico aos jovens, ou escolas, mas sim na aprendizagem prática, no contato direto com os adultos, numa participação imediata em sua vida e atividade. Trata-se, pois, de uma verdadeira e autêntica formação no trabalho [...] no interior da família [...] ou nas corporações e seus estatutos (MANACORDA, 2007, p. 121).

Vale ressaltar, acerca da observação de Manacorda (2007), que as corporações de ofícios, apesar de seus estatutos estabelecerem uma norma para o aprendizado, não tiveram a necessidade de criação de uma escola para o ensino de seus conteúdos, pois se considerava que o ato educativo emanava do próprio processo produtivo.

Essa separação entre uma formação para cultura geral com conteúdos voltados para a ciência e política, destinada às classes dominantes, e outra, voltada às artes manuais com o objetivo de preparação ao trabalho que era dedicada as classes subalternas, perdurou por milênios.

O advento da Revolução Francesa e o crescimento das manufaturas levou ao desenvolvimento das maquinarias, culminado com a Revolução Industrial. Nesse contexto, a escola mudou de função e sua preocupação, segundo Enguita (1989),

deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter adequados para a indústria (ENGUITA, 1989, p. 114).

Dentro dessa realidade, a escola tomou para si a responsabilidade de formar os futuros trabalhadores em benefício da produção capitalista. Com essa nova função atribuída à escola, o olhar dos detentores do capital voltou-se para uma parcela da sociedade que vivia à margem dos lucros e da distribuição da riqueza. Essa parcela da sociedade era formada por mendigos, vagabundos, ladrões e também por órfãos que passaram a merecer um “cuidado especial” por parte das autoridades.

A inquietude pelas crianças órfãs ou filhos de pobres não era nova, havendo nascido da preocupação pela ordem pública e pelo desperdício que, para nação em geral, representam seus braços inativos [...] foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como futura mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina (ENGUITA, 1989, pp. 108-109).

Com a preocupação de formar o homem de acordo com as premissas burguesas, o foco de ensino da escola passou a se concentrar na modelação do comportamento da infância e da juventude, com ênfase na disciplina. A ideia era, nas palavras de Enguita (1989), que essas novas configurações formassem neles



um bom caráter e lhes imbuíssem qualidades servis, à parte das destrezas gerais básicas. [...] A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes de sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. [...] O ensino ou instrução ficava em um obscuro segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura ( p. 116-118).

Para as classes dominantes, essa modelagem de comportamento era necessária por que, ao se tornarem adultos, essas crianças e jovens já estariam formados para os requisitos básicos dos regulamentos fabris: o cumprimento dos horários estabelecidos, o respeito e a obediência às ordens de seus superiores hierárquicos seriam facilmente estabelecidos.

No universo da Revolução Industrial, a indústria foi, então, entendida como uma organização perfeita, como um modelo a ser seguido por outros segmentos da sociedade e, partindo desse pressuposto, o conceito de eficiência foi, assim como na fábrica, introduzido no ambiente escolar. Por ser percebida como uma extensão do ambiente fabril, a escola passou a receber interferências em seus métodos de trabalho, bem como na sua administração e organização interna. Acometida pelo vírus da racionalidade científica do trabalho, a escola passou a ter como expoentes os trabalhos de Frederick Winslow Taylor<sup>2</sup> (1856-1915), cujos estudos visam tornar mais eficiente o uso dos recursos humanos, e os de Henry Ford (1863-1947)<sup>3</sup> com a organização do processo produtivo caracterizado pela padronização, com rígido controle do tempo e das tarefas a serem realizadas. Nesse cenário, assim como na fábrica, os movimentos da escola passam a ser pensados de forma que se tenha controle total de suas atividades, objetivando o máximo rendimento com o mínimo de desperdício.

Diferente das sociedades em que o ensinar-aprender acontecia de forma natural, descentralizada, sem espaço ou tempo fixo e de forma comunal pelo exemplo dos mais sábios – o aprendiz e seu mestre, de comum acordo, é que determinavam o que aprender, como aprender e quando aprender –, o que se tem agora dentro da escola, e na vida escolar, é também uma divisão do trabalho. Nas palavras de Brandão (2007), isso se dá na medida em que as relações sociais de produção se complexificam.

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura, quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do

---

<sup>2</sup>Frederick Winslow Taylor foi um engenheiro mecânico norte-americano que introduziu o conceito da chamada Administração Científica que revolucionou todo o sistema produtivo no começo do século XX e criando a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração.

<sup>3</sup> Henry Ford foi o fundador da Ford Motor Company e o primeiro a aplicar a montagem em série de forma a produzir em massa, automóveis a um preço acessível.

trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneira cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal, tão simples, de ensinar-e-aprender (p. 15-16).

Fato é que se passou a exigir da escola um controle sobre o ensino, padronizando-o e fragmentando-o em conteúdos que seguem uma sequência determinada pela racionalidade do capital. Foram determinados espaços físicos específicos para o ensino-aprendizagem, bem como o tempo a ser gasto para a realização de cada atividade proposta, ou seja, um tempo para a teoria e outro para a prática.

Além da divisão do trabalho imposta à escola, outra consequência importante advinda da inserção do conceito de eficiência no ambiente escolar, foi a divisão estrutural do ensino: um modelo para classe dirigente, aquela que detém o capital, e outro para a classe trabalhadora. Tendo em vista a atuação do indivíduo na divisão técnica e social do trabalho, criaram-se escolas diferentes para classes diferentes.

Percebe-se que ocorreu na educação a mesma desqualificação do conhecimento percebida em relação ao trabalho, frente à sua divisão social e técnica, tendo como ponto central a dissociação da formação geral da formação específica. Como no trabalho, o ensino é concebido de forma segmentada, buscando a especialização de funções com foco nos interesses do mercado, por meio da reprodução da força de trabalho. Esse quadro é bem analisado por Frigotto (1989). De acordo com ele,

assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade” mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional (p. 67).

Os interesses capitalistas submetem a escola às suas demandas, reduzindo a prática escolar a um fator de produção, a um valor econômico. Nesse sentido, a escola adquire um papel importante na condução de estratégias para o desenvolvimento econômico. Dentre essas estratégias, destaca-se uma que tem como objetivo explicar os elementos de produtividade a partir do fator humano: a Teoria do Capital Humano (TCH).

De acordo com Frigotto (1989), esta teoria foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Theodore W. Schultz e defende que o aumento da escolarização e qualificação do trabalhador tem como reflexo a elevação da produtividade das indústrias, resultando em

um maior desenvolvimento econômico e conseqüentemente no desenvolvimento do indivíduo por meio do aumento dos salários.

Frigotto (1989) afirma que, para essa teoria, quanto maior o investimento em educação tendo como objetivo a qualificação do trabalhador, maior será a produtividade econômica. Na sua concepção, a educação e o treinamento potenciam o trabalho e, enquanto tais, constituem-se em investimentos sociais ou individuais iguais ou superiores ao capital físico. Nesta concepção, considera-se que

a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora da capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. [...] O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de um determinado volume de conhecimentos que funcionam com geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. [...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1989, pp. 40-41).

Em seus postulamentos, a Teoria do Capital Humano (TCH) atribui à ascensão social a obtenção de competências profissionais no processo de escolarização do indivíduo e explica as desigualdades sociais na sociedade capitalista pelo avanço do desenvolvimento tecnológico que requer o aumento na qualificação dos trabalhadores. Assim, nesta perspectiva ideológica, os trabalhadores mais bem preparados teriam a possibilidade de galgar, com maior facilidade, os degraus da escada do sucesso e alcançar uma melhor posição social.

Para os ideólogos do capitalismo, essa teoria veio esclarecer as diferenças de renda entre os trabalhadores, pois, até então, não havia uma explicação plausível para as disparidades salariais existentes. O que se tinha eram tentativas toscas de justificar tais distinções por meio da ideia de homogeneização do trabalho em que se considerava que a desigualdade dos rendimentos era resultado das diferenças da qualidade da força de trabalho, dissimulando a heterogeneidade da categoria trabalho. Conforme Lima (1980),

desde então, podia-se dizer algo mais sobre as diferentes qualidades da mão de obra e explicar melhor os diferenciais de salários. Diferentes pessoas incorporam diferentes quantidades de capital – capital humano. Este capital é fruto de investimento especialmente em educação, e este investimento é resultado de decisões racionais que envolvem a comparação de taxas de retorno e taxas de juros de mercado, como qualquer investimento. Na medida em que o capital humano é realizado, sobretudo em educação (muito particularmente em educação formal), as diferenças de qualidade de mão de obra são vistas principalmente como habilidade cognitiva. De maneira um quanto tanto obscuro, estabelece uma relação direta envolvendo habilidade cognitiva e produtividade da mão de obra (p. 218-219).

Acreditava-se que, com o investimento em capital humano, não haveria limites para mobilidade social do indivíduo, visto que, por meio do investimento em sua formação poderia ele conseguir melhores empregos e, por consequência, melhores salários. A escola é, assim, apresentada à sociedade como fonte de superação dos problemas sociais e econômicos e capaz de diminuir as desigualdades sociais por meio da qualificação dos trabalhadores.

Desse modo, a escola passou a ser pensada e organizada como uma extensão da fábrica. Aranha (2006) afirma que seus ideais passaram a ser

racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade. [...] Nessa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. [...] A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exigia, portanto, o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade (ARANHA, 2006, p. 317).

Na verdade o que se verifica é um mascaramento da realidade social em que a distribuição desigual das riquezas entre as classes sociais é simplificada pela argumentação da aquisição, ou não, de dada competência, que teria como resultado a mobilidade social. Desse modo, transfere-se para o trabalhador a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. De acordo com Moretti (2006),

essa concepção ignora as relações de interesse estabelecidas dentro de uma sociedade subordinada ao capital, na qual é fundamental que haja um mercado excedente de força de trabalho (exército industrial de reserva), possibilitando salários cada vez menores e o enfraquecimento de qualquer possibilidade de reivindicação sindical e, principalmente, na qual o avanço tecnológico e o aumento da eficiência e produtividade são condições de existência da supremacia do capital sobre o trabalho. Esse processo gera, inevitavelmente, desemprego e exclusão, e não será a educação nem as competências dos trabalhadores que inverterão a ordem vigente ( p. 186).

Como já mencionamos no início deste texto, as relações sociais são mutáveis e sempre interagem como o momento histórico na qual estão inseridas. Dessa forma, as conjunturas econômicas mundiais que estruturavam o modelo taylorista/fordista, no qual se baseia a TCH, entram em declínio. Diante das baixas taxas de juros, do aumento do preço da força de trabalho, da intensificação das lutas sociais pelo controle social da produção, da retração do consumo, do aumento do desemprego estrutural e da concentração do capital nas mãos de poucos, devido à fusão de empresas, tem-se um cenário de esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista que leva a uma baixa lucratividade por parte

daqueles que detêm o capital, cenário retratado por Brenner que diz que esse modelo de produção se encontra

numa crise secular de produtividade que resultou do excesso constante de capacidade e de produção do setor manufatureiro internacional. Em primeiro lugar, o grande deslocamento do capital para as finanças foi a consequência da incapacidade da economia real, especialmente das indústrias de transformação, de proporcionar uma taxa de lucro adequada. Assim, o surgimento de excesso de capacidade e de produção, acarretando a perda de lucratividade nas indústrias de transformação [...] foi a raiz do crescimento acelerado do capital financeiro [...]. As raízes da estagnação e da crise atual estão na compreensão dos lucros e do setor manufatureiro que se originou no excesso de capacidade e de produção fabril, que era em si a expressão da acirrada competição internacional (BRENNER, apud, ANTUNES, 2009, p. 32).

Antunes (2009) considera que, diante do enfraquecimento do sistema a que muitos teóricos chamaram de “crise estrutural do capital”,

iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, [...] a isso se seguiu um intenso processo reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33).

Como bem explicitam Marx e Engels (2011), o capitalismo sempre apresentará uma crise cíclica de “superprodução” em que a classe burguesa só tem sua existência garantida por intermédio do constante aperfeiçoamento dos instrumentos de produção por meio do qual estabelece as formas de produção e, assim, as configurações das relações sociais.

Em uma época de avanços tecnológicos como a microeletrônica, a automação do processo produtivo, a robótica adentrando às fábricas, questionamentos passaram a ser feitos ao modelo Fordista/Taylorista por sua incapacidade de aumentar os rendimentos dos donos do capital. Dessa forma, o capital se vê forçado a buscar o aprimoramento de seu sistema de produção no sentido de garantir aquilo que lhe é mais caro, o lucro.

É importante destacar que a crise do fordismo não esteve restrita apenas à parte econômica, mas também residiu nas lutas sociais dos trabalhadores por respeito aos seus direitos e melhores condições de trabalho que, de certa forma, eram mais preocupantes ao interesse do capital do que a própria perda de lucros. Como bem expressa Holoway,

a crise não é outra coisa senão a ruptura de um padrão de dominação de classe relativamente estável. Aparece como uma crise econômica, que se expressa na queda da taxa de lucro. Seu núcleo, entretanto, é marcado pelo fracasso de um padrão de dominação estabelecido [...]. Para o capital, a crise somente pode encontrar sua resolução pela luta, mediante o estabelecimento da autoridade e por meio de uma difícil busca de novos padrões de dominação (HOLLOWAY apud ANTUNES, 2009, p. 33).

Assim, na procura por um novo padrão de dominação, o capital se lança a um intenso processo de reestruturação de seu sistema de acumulação, almejando uma organização hábil, que responda, de forma eficiente, às demandas do mercado e, ao mesmo tempo, seja flexível, para enfrentar as contradições no campo das relações sociais. Essa busca resulta na substituição de um sistema rígido de produção característico do fordismo por outro que tem como particularidade a flexibilidade do processo de produção e das relações de trabalho. Trata-se da chamada “Acumulação Flexível<sup>4</sup>” que tem como expoente o Toyotismo<sup>5</sup>.

Harvey (apud OLIVEIRA, 2003), denomina de acumulação flexível do capital as novas formas da produção que marcam um confronto direto com a rigidez do fordismo apoiando-se

na flexibilidade dos processos de trabalho, de mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (p. 13).

Sustentada por modernas tecnologias, a acumulação flexível se organiza em novas formas estruturais com o objetivo da recuperação permanente do capital. Seu enfoque se concentra no aumento da produtividade com a preocupação de atender às condições mais individualizadas do mercado por meio da diversificação das mercadorias, produzindo-se somente o necessário para atender à demanda de consumo com baixos níveis de estoque, combate ao desperdício e flexibilização nas relações de trabalho. Essas mudanças no âmbito do mundo da produção exigem também reformas do Estado (diminuição dos gastos públicos e desregulamentação dos direitos dos trabalhadores).

Nesse contexto, a nova estrutura necessita também de um novo perfil de trabalhador. Diferente do modelo fordista/taylorista em que o trabalhador era considerado um apêndice da máquina, mero executor de uma atividade repetitiva, desqualificada, e alienante, a acumulação flexível necessita de um trabalhador multifuncional. De acordo com Antunes (2011),

---

<sup>4</sup> Acumulação Flexível ou Pós-fordismo é um novo modelo de organização do trabalho e da produção encontrado pelo capital em resposta a sua crise estrutural em contraponto ao paradigma Fordista/Taylorista.

<sup>5</sup> O Toyotismo ou Ohnismo (referência ao engenheiro Taiich Ohno que o idealizou na fábrica da Toyota no pós-guerra - 1945) é considerado o principal representante da Acumulação Flexível. Baseia-se na produção em virtude da demanda, trabalho em equipe com os operários desempenhando funções variadas, processo de produção flexível, melhor aproveitamento do tempo de produção (Just in time), horizontalidade do complexo produtivo, estoque reduzido de peças (sistema Kanban).

para atender às exigências mais individualizadas do mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar várias máquinas (em média cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. É a chamada “polivalência” [...], que mais do que expressão e exemplo de uma qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar várias máquinas, combinando “várias tarefas simples” (p. 33).

Longe de ser um avanço positivo nas relações de trabalho em prol do trabalhador, esse novo paradigma produtivo intensificou a exploração e a precarização da força de trabalho, visto que, tem como princípio a flexibilização do processo produtivo e uma das formas de atingir tal objetivo é a integralização horizontal do controle de produção.

O que se tinha no modelo fordista era uma integralização vertical da produção em que todo o processo era realizado dentro da própria fábrica, isto é, todas as peças necessárias à construção de uma dada mercadoria eram confeccionadas na própria indústria, sem intermediação de terceiros. Já na acumulação flexível, passou a predominar a horizontalização do processo produtivo, caracterizado pela terceirização ou subcontratação de serviços na qual parte da produção, qualificada como atividade meio, é fabricada em outras indústrias contratadas para tal fim ou por trabalhadores temporários, sem vínculo permanente com a empresa.

Dessa maneira, iniciou-se um processo daquilo que Antunes (2011) denomina subproletarização do trabalho, fenômeno que eclodiu pela expansão dos trabalhadores parciais, temporários e subcontratados, pela expansão do trabalho terceirizado informal, portanto.

Como já foi dito, outra questão a ser ressaltada é a mudança do perfil de trabalhador exigido pelo sistema ora vigente. Nessa nova tendência, o mercado não aceita mais aquele trabalhador especialista da função, pois o que se busca é a desespecialização dos operários e a procura se volta para um trabalhador que seja flexível, polivalente, participativo e que, além de cumprir as atividades propostas, possua, também, a capacidade de compreensão do processo produtivo como um todo e, a partir daí, possa detectar as falhas e corrigi-las. Contudo,

no que se refere à desespecialização dos operários profissionais, em decorrência da criação dos “trabalhadores multifuncionais”, introduzidos pelo toyotismo, é relevante lembrar que esse processo também significou um ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir o seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho. Os trabalhadores qualificados enfrentaram esse movimento de desespecialização como um ataque à sua profissão e qualificação, bem como ao poder de negociação que a qualificação lhes conferia (...) (ANTUNES, 2011, p. 57).

Bühr (apud Antunes, 2009, p. 40) afirma que tais mudanças não foram subassumidas pelos trabalhadores de forma pacífica. A classe operária demonstrava seu descontentamento pelo fato de estar alheia a todo processo decisório da organização produtiva e exigia o controle social da produção. Diferente de gerações anteriores de proletariado, essa geração “não se encontra mais disposta a perder sua vida para ganhá-la: a trocar o trabalho e uma vida desprovida de sentido pelo simples crescimento de seu poder de compra, privando-se de ser por um excedente de ter”.

De acordo com Antunes (2009), diante desse quadro no qual a classe trabalhadora mostra relutância em submeter-se aos ditames exploratórios do capital, entram em cena os ideólogos do capitalismo que, com o objetivo de garantir a hegemonia e a dominação sobre o trabalhador, perceberam que,

em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. [...] Um trabalhador que raciocina no ato do trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente. É esse o fundamento das economias de escala humanas. Cada trabalhador pode realizar um maior número de operações, substituir outras e coadjuvá-las. A cooperação fica reforçada no processo de trabalho, aumentando por isso as economias de escala, em benefício do capitalismo (BERNARDO, apud ANTUNES, 2009, p. 46-47).

Como ocorreu no fordismo, mais uma vez a escola é utilizada como ferramenta de expressão do capitalismo e empregada para propagar os padrões de relação social estabelecidos pelo capital no tocante a questões de valores, comportamento e atitudes a serem seguidos pela classe trabalhadora.

Assim, como outro trabalhador é requerido pelo capital, também se faz necessária uma escola que venha a atender as demandas dessa nova base técnica na formação do perfil desse profissional. Dessa forma, o sistema de acumulação flexível do capital exige um projeto pedagógico diferente que esteja articulado com seus princípios e reclama formas de disciplinamento do trabalhador por meio de metodologias de ensino capazes de adaptá-lo aos domínios de conhecimentos necessários ao funcionamento deste paradigma produtivo.

Nesse formato de escola, o que se procura é a substituição de um modelo educacional pautado na rigidez dos princípios do taylorismo/fordismo, cujo foco situava-se na formação de um indivíduo mecânico e repetidor de procedimentos específicos sem a



necessidade de um conhecimento geral do processo produtivo, sendo lhe exigido apenas o treinamento para o desempenho de determinada função. Torna-se necessária a construção de um modelo que acompanhe as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica no desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e comportamentais baseadas na noção de competência, ou seja, novas formas de disciplinamento do trabalhador que atendam às especificidades do capital. Nas palavras de Kuenzer (2007), neste novo modelo,

à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível.[...] O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência (KUENZER, 2007, p. 1159-1160).

Ainda segundo Kuenzer (2009), nesse discurso, a função da escola é a de instrumentalizar intelectualmente o trabalhador para todos os setores da economia de forma a adaptá-lo aos hodiernos processos da produção flexível. Podemos denominar tal procedimento da escola de “formação flexível”, cujo objetivo é formar o trabalhador nos domínios da comunicação (língua portuguesa e estrangeira, informática e outras linguagens), da autonomia intelectual (resolução de problemas práticos com auxílio de conhecimentos científicos), da autonomia moral (ética) e do comprometimento com o trabalho (responsabilidade, crítica e criatividade).

Para Ramos (2002), o que se tem é o deslocamento do conceito de qualificação profissional para a noção de competência. O conceito de qualificação nasce junto com a expansão do modelo taylorista/fordista de produção.

No processo de implantação do capitalismo industrial, para que o processo de acumulação do capital se expandisse, havia a necessidade da liberação das relações de trabalho: as regras coletivas deveriam dar lugar ao contrato particular de trabalho. Para tanto, seria primordial a extinção das corporações de ofício, pois eram um entrave aos objetivos expansionistas do capital visto que, até então, essas instituições é que regulamentavam as relações de trabalho, bem como eram as responsáveis pela formação profissional dos jovens para os ofícios.

Assim, juntamente com o fim das regras coletivas, outro princípio que sucumbiu diante dessas mudanças foi o propósito da aprendizagem profissional nas corporações que tinha como objetivo a obtenção, pelo aprendiz, do conhecimento de um ofício em sua totalidade. Este domínio do processo produtivo como um todo foi substituído pela ocupação e execução de atividades parceladas e simplificadas. Conseqüentemente, bastava ao operário das manufaturas e/ou fábricas apenas o conhecimento necessário para a realização das atividades. Ainda segundo Ramos (2002),

O conceito de qualificação é uma resposta a essa ausência de regulações sociais. [...] Aplicadas ao mundo do trabalho, as regulações sociais visam reconhecer o trabalhador como um membro de um coletivo dotado de um estatuto social além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho. A qualificação do trabalhador irá constituir-se como referência dessas regulações. A qualificação estará apoiada sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno de diplomas (p. 42).

No contexto da acumulação flexível, o conceito de qualificação para um trabalho específico passou a ser questionado, pois as novas formas de organização do trabalho exigem uma gestão participativa, trabalho em equipe e a multifuncionalidade. Diante disso, surge, na escola, um modelo de organização educacional denominado Pedagogia das Competências que tem como objetivo dotar os trabalhadores de um conjunto de saberes que lhes permitam comportamentos flexíveis a fim de adaptarem-se às constantes transformações da base produtiva.

Sob uma aparência crítica e progressista de educação que vai ao encontro dos anseios de liberdade e de participação nas decisões das camadas populares que vivem do trabalho, a Pedagogia das Competências apresenta uma resposta às mudanças ocorridas nas estruturas do processo produtivo. Entretanto, este modelo de organização do trabalho escolar tem como finalidade a adequação dos trabalhadores à nova estrutura organizacional do capital. Com esse projeto educacional, baseado na concepção do “aprender a aprender”, se busca a associação das qualidades pessoais do indivíduo (saber-ser) com a sua capacidade técnica (saber-fazer), o que lhes permite “ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. (Saviani, 2008, p. 437).

Sob uma falsa crítica, às contradições do modelo capitalista, o que a Pedagogia das Competências objetiva é a formação de indivíduos mais adaptados às normas sociais estabelecidas pelas demandas do modelo flexível de produção. Pautada na mobilidade das funções, a educação passou a ser funcional ao mercado, produzindo um trabalhador

polivalente, com uma formação flexível, portanto capaz de se adaptar aos diversos processos de trabalho, de acordo com as necessidades desses processos no menor tempo possível.

Ressalta-se que, na acumulação flexível, há uma clara divisão dos trabalhadores dentro da fábrica, tanto no que se refere às condições de trabalho, quanto na diferenciação da formação educacional recebida. Ao grupo do chamado “núcleo duro”, composto por trabalhadores com alto nível de qualificação, são dispensadas boas condições de trabalho, relativa estabilidade no emprego e “oportunidades de qualificação permanente, para assegurar a capacidade de adaptação às novas exigências do trabalho” (Kuenzer, 2007, p. 1164).

Já ao grupo denominado de periféricos, formado por trabalhadores temporários e subcontratados, a exigência é por uma força de trabalho desqualificada, de alta rotatividade, encontrada em abundância no mercado e “consumida predatoriamente ao longo das cadeias produtivas, onde e pelo tempo que se fizer necessária.” (Kuenzer, p. 1164, 2007).

Assim, com a Pedagogia das Competências, a escola expressa mais uma vez a dualidade da educação muito bem analisada por Kuenzer (2007) quando retrata a diferenciação na formação/disciplinamento desses dois grupos. A pesquisadora afirma que

a educação básica atua de modo diferenciado: para os primeiros, assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados, com foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de distintas cadeias produtivas; de todo modo, nestes casos, a educação básica, completa ou, na maioria das vezes, incompleta, resulta em formação final e contribui para a flexibilidade por meio da desqualificação. [...] Ou seja, a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica ( p. 1165).

Para autora a determinação ou não da inclusão do trabalhador no processo produtivo da acumulação flexível,

não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho, a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria. Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez (KUENZER, 2007, p. 1168).

De acordo com Kuenzer (2007), no contexto de uma sociedade sob o regime da acumulação flexível, a educação, sob a organização da pedagogia das competências,

mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta ( p. 1168).

O conceito de superação da dualidade estrutural da educação pregada pela Pedagogia das Competências em favor dos interesses da classe trabalhadora, ou seja, a superação de uma educação intelectual para as classes detentoras do capital e uma educação instrumental para as classes que vivem do trabalho – que tinha como proposta o rompimento da rigidez do modelo taylorista/fordista e a integração da teoria e prática em uma escola unitária – não ocorreu. Ao contrário do que se propunha, a Pedagogia das Competências veio estabelecer um processo de disciplinamento do trabalhador requerido pelo capital, ajustando-o ao padrão da acumulação flexível. O que se observou foi um aumento na precarização das condições de trabalho.

O que devemos ter em mente é que não é a escola ou seus modelos pedagógicos que irão resolver o problema da separação entre teoria e prática, ou que a educação será a responsável pela solução das contradições do capitalismo. Tal divisão situa-se no interior do próprio sistema capitalista, principalmente na separação daqueles que são responsáveis diretos pela produção (os trabalhadores), de seus meios de produção (as máquinas/ferramentas). Nos moldes desse sistema, os trabalhadores, para sobreviverem, são obrigados a vender a única mercadoria que lhes pertencem: a sua força de trabalho que é apropriada pelo dono da fábrica.

O que queremos demonstrar é que o intuito da escola, desde que foi criada, sempre foi de garantir à classe que detém o capital, o domínio político, financeiro e cultural da sociedade. Nesse sentido, argumenta Neves (2009):

a escola é a instituição social responsável pela educação, contudo, não tem cumprido seu papel mediante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Estas transformações são derivadas dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, modificações do papel e função do Estado, das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. [...] Diante desta multiplicidade de fatores, a educação unilateral forma somente sujeitos para o mercado de trabalho (p. 8876).

Longe de aceitar a escola como um local de reprodução e reforço das desigualdades sociais, acreditamos que a educação tem um papel importantíssimo na formação do homem

com ator das transformação do mundo em que vive. Nesse sentido, Machado (1989, p. 123) afirma que, “mesmo enfrentando condições adversas, a nova educação, na concepção de Marx e Engels, deve começar já no capitalismo”.

Marx (apud Machado, 1989, p. 125) advoga que, “por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual”.

Assim, para a construção de uma educação que sirva aos interesses daqueles que vivem do trabalho, é fundamental a ruptura com o modelo de escola compromissada com a lógica do capital e que aposta na formação unilateral com apenas um objetivo: a preparação para o mercado de trabalho, com vistas a contribuir para a acumulação do capital. A essa concepção alienadora da educação, contrapõe-se a defesa de uma escola que vá além das demandas do mercado de trabalho, que tenha a intenção de atender às necessidades da classe trabalhadora, isto é, de uma escola que forme para o mundo do trabalho e na qual a omnilateralidade seja objetivo central da formação desse homem.

A omnilateralidade tem por finalidade o desenvolvimento integral do ser humano nas suas múltiplas dimensões por meio da integralização dos aspectos cognitivo, físico, moral, afetivo e social, com vistas à emancipação do homem multifacetado. Ela se contrapõe à formação unilateral fragmentada, gestada pela sociedade capitalista e assentada sob a ótica da qualificação para o mercado de trabalho e que tem como consequência a reprodução do trabalho alienado, a divisão do trabalho, da reificação do homem e a degradação do trabalho.

A superação da formação reducionista unilateral por uma formação omnilateral requer mudanças na estrutura organizacional do ensino. Marx (2011) propõe um novo modelo de educação que compreende três pontos:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (p.85).

Assim, Marx (2011) lança as bases de uma nova concepção de educação, nomeada por um grande número de autores de “politecnicia”, que traz como principal novidade sua articulação com o trabalho. Segundo Saviani (2003) “a noção de politecnicia se encaminha

na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Nessa nova proposta de educação, tem-se a troca do princípio pedagógico humanista, de caráter enciclopédico, por outra em questionada o princípio educativo se encontra no trabalho. Essa concepção se assenta no entendimento de que, como o trabalho é que constitui o homem como ser social, o correto é que ele passe a ser o centro do processo educativo.

Marx (1996), já na sua época, cita como exemplo desse processo de transformação da educação as escolas politécnicas e agronômicas onde os

filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores ( p. 116).

Assim, na tentativa de superar as contradições do capital, bem como o próprio sistema capitalista, é importante retornarmos à proposta de escola única, tendo como conteúdo a politecnicidade, em que teoria e prática se coadunam em prol de uma práxis sempre ligada aos interesses da classe que vive do trabalho.

Como bem coloca Marx (2008),

uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão aos problemas que ela possa resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir (p. 48).

Machado (1989) contribuindo com Marx, acrescenta que,

o desenvolvimento de uma nova forma implica o esgotamento da antiga, fazer exaurir todas suas energias, o que se obtém pelo desenvolvimento máximo das contradições existentes. Esta perspectiva de superação implica, portanto, passar, também, pelo modelo liberal de escola unificada, não como objetivo final da luta, mas como forma de acirramento das contradições, de maneira a preparar o terreno para o amadurecimento das condições de desenvolvimento de uma escola radicalmente diferente (p. 130).

Assim, romper com o dualismo que assola a educação brasileira, de uma trajetória educacional que direciona para o trabalho aos filhos das classes menos favorecidas e uma educação propedêutica aos herdeiros do capital, é superar não só as estruturas

organizacionais da escola, mas vencer as limitações impostas por uma estrutura de classes estabelecida pelo capital.

Superar tais contradições em uma sociedade capitalista não é tarefa fácil, principalmente em um país como o Brasil, onde o trabalho manual ainda sofre forte discriminação pelo fato de ainda estar relacionado ao ranço da escravidão que, durante tantos anos, foi a principal força de trabalho no país.

É necessária a compreensão de que a formação educacional das classes que vivem do trabalho deve ocorrer de maneira integral. Ter no trabalho produtivo o princípio básico da educação é romper com a unilateralidade de uma sociedade de classes, libertando o homem para alcançar seu pleno desenvolvimento em todas as dimensões, isto é, a omnilateralidade.

Para que isso ocorra, o primeiro passo a ser dado é a democratização do ensino, com a constituição da escola única e com a superação dos limites que separam a formação dos que planejam da dos que executam; é romper com dualidade na educação e recuperar a essência do trabalho humano como algo indissociável, concebendo-o como atividade que unifica a prática e a teoria, a reflexão e a ação; é negar a subsunção do trabalho ao capital transmutado no mercado de trabalho. A proposição de um ensino politécnico é o caminho a ser trilhado.

É diante desse contexto que passamos a analisar, no próximo capítulo, o desenrolar histórico da educação profissional no Brasil e a luta da classe trabalhadora pela superação de uma escola mantenedora de desigualdades por uma escola que atenda às necessidades daqueles que vivem do trabalho.

## **CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Pra iniciarmos este capítulo, tomemos de empréstimo as palavras Marx (2008, p. 47) afirmando que “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” Assim, a produção e a reprodução do homem, concebidas nas relações entre ele e a natureza e dele com outros homens, resulta em determinações que irão estabelecer a sua forma de agir na sociedade.

Nesse contexto, é importante salientar que a história de uma época é marcada por tais determinações de consciência, fruto de mediações complexas no relacionamento humano em que a história está situada e marcada não por uma “coletânea de fatos do passado”, mas por fatores de ordem social, econômica, política e cultural que configuram a estrutura da sociedade em um determinado momento.

Dentre essas mediações, um fenômeno que vem marcando nossa sociedade, é a maneira como os avanços tecnológicos integram e influenciam todo o complexo da vida social, em particular, as mudanças no processo produtivo que demandam novas orientações educacionais, ao longo dos anos. Tais orientações refletem posições políticas que afetam a totalidade do processo educacional, bem como a sociedade.

As contradições entre capital e trabalho definiram a organização da sociedade e, como parte dessa estrutura, a educação profissional também é sensível à sua influência, influência essa determina a manutenção ou superação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Para analisarmos os elementos determinantes das políticas educacionais referentes ao ensino profissional e sua relação com a sociedade brasileira, acreditamos ser necessário historicizarmos, ainda que de forma breve e limitada aos objetivos de nossa dissertação, a trajetória dessas políticas no contexto histórico da educação brasileira.

Não é nosso desejo fazer uma história da Educação Profissional, mas balizar nossa análise em cenários que se tornaram marcos de referência dessa modalidade de educação ao longo da história e que engendraram os rumos das políticas educacionais e suas mediações com a sociedade brasileira. Interessa-nos compreender as relações de poder que atuaram nesse ramo de ensino, bem como suas implicações em seu desenvolvimento.



## 2.1 Da Colônia ao Império - os antecedentes da Educação Profissional

Para estudar os antecedentes históricos da educação profissional consideremos a chegada dos portugueses no Brasil e o fato de eles terem encontrado nessas terras um povo que vivia no comunismo primitivo, com economia baseada na subsistência (caça, pesca, coleta de frutos etc.) e organização social assentada nos laços de sangue e na produção coletiva.

Nessa comunidade primitiva, segundo Saviani (2010), também se fazia presente a educação. Não como ensino institucionalizado, em uma organização própria, com objetivos institucionais. O aprendizado dos mais jovens era construído pela preleção e o exemplo dos mais velhos que lhes repassavam de forma oral, todas as tradições da tribo.

Podemos dizer que nesse contexto não se punha, ainda, a questão das ideias pedagógicas e da pedagogia. Com efeito, havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre os três elementos básicos: a força do tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal (SAVIANI, 2010, p. 38).

Durante a maior parte do Período Colonial, o projeto econômico da metrópole para o Brasil estava assentado no modelo agroexportador, sendo que as ocupações de trabalho, em sua maioria, necessitavam de força física e a mão de obra empregada era dos escravos.

Assim, em uma sociedade escravagista em que o trabalho manual era feito principalmente por escravos, valorizavam-se as atividades do espírito em detrimento das atividades manuais. De acordo com Chagas (1984), a consequência natural desta ordem social foi

o preconceito contra o trabalho, identificado com o estado servil, que adquiriu autênticas feições institucionais. Não havia meio termo: trabalhar usando as mãos para produzir bens era se aproximar do escravo; deixar de fazê-lo era assemelhar-se ao senhor. Daí a corrida sempre maior aos títulos como uma forma de ascensão para os que não tinham a condição de herdeiro (CHAGAS, 1984. p. 5).

Além desta aversão pelo trabalho manual, gerada pelas relações sociais de produção, outro fator que prejudicou o desenvolvimento do ensino profissional no início do Brasil Colônia foi o pequeno crescimento das Corporações de Ofícios. Tais instituições tiveram grande influência no incentivo à formação profissional em países da Europa que ampliaram suas indústrias, valorizando o ensino profissional.

As Corporações de Ofícios eram associações de trabalhadores que desempenhavam o mesmo tipo de atividade produtiva (ofício). Essas associações regulamentavam a área de atuação de cada profissão, defendendo os interesses de seus associados, tanto no campo econômico, quanto no trabalhista. Regulavam a produção e o consumo, fixavam preços, conferiam a qualidade das peças produzidas e controlavam as técnicas de fabricação das mercadorias. Eram constituídas por três classes bem definidas: mestres (que eram os donos das oficinas), oficiais e aprendizes. O ensino das técnicas da profissão ao aprendiz, que não recebia nenhum salário, se dava por sua aceitação, por um mestre, em dada corporação. O conhecimento ministrado pelo mestre se dava por rígidos códigos disciplinares.

Segundo Cunha (2000, p. 90), o que provocou o pouco crescimento das Corporações de Ofícios no Brasil foram as relações escravistas de produção que afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura, pois,

[...] 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 utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2000, p. 90).

Desde o princípio da história da educação no Brasil, nota-se o delineamento dos traços que vêm marcando a educação brasileira: a valorização do ensino superior, o objetivo preparatório do ensino médio e o preconceito ao ensino profissional.

Com a chegada da Corte Portuguesa em 1808 e, por conseguinte, a transferência da sede do Reino para o Brasil, mudanças significativas ocorreram nos planos econômico, social e político. O país deixou de ser apenas um fornecedor de matéria prima para a metrópole e passou a ter a permissão de implantação da indústria - até então proibida à Colônia - e abertura dos portos para o comércio aos países amigos, diga-se Inglaterra, para o atendimento dos interesses da Corte.

No que se refere à Educação Profissional, surgem as primeiras iniciativas que apresentam um perfil mais de assistencialista do que de uma política de formação de trabalhadores. A abertura de fábricas, em sua maioria para atender as forças armadas, gerou uma demanda por trabalhadores mais qualificados, detentores de um grau de conhecimento que satisfizesse as necessidades que o mercado exigia. Para suprir essa demanda, o Estado passou a investir em uma escola que atendesse tais necessidades. Assim, foi criado o Colégio de Fábricas que “envolvia o trabalho e aprendizagem

compulsória, ensinando o ofício aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos” (MANFREDI, 2002, p. 76).

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permaneceria mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que era lhe entregue ao final do triênio (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Entretanto, ainda permanecia a mentalidade que vinculava os trabalhos manuais às atividades de escravos, permanecendo o desprezo dos cidadãos livres pelos ofícios mecânicos, daí o público a que se destinavam os cursos profissionalizantes: os órfãos e os jovens em estado de mendicância.

Após o retorno de D. João VI a Portugal e a Proclamação da Independência por D. Pedro I, o que se esperava era que o objetivo principal do Império fosse a busca pela organização do Estado tendo como fim a unidade nacional. Na realidade, o que se viu foi o fortalecimento das oligarquias locais e o enfraquecimento do Poder Central (CHAGAS, 1978).

Nesse contexto, o cenário econômico sofreu influência dos acordos políticos firmados entre as elites nacionais e, destas, com as estrangeiras. Enquanto nos EUA, a industrialização já havia sido iniciada, no Brasil, os interesses dos latifúndios agrários eram garantidos, inclusive pela manutenção do trabalho escravo. Conservou-se, assim, a velha estrutura da dualidade do ensino que tinha como objetivo a qualificação de elites e a subordinação das classes populares, para as quais praticamente nenhuma instrução era destinada.

No âmbito da educação profissional, todas as tentativas de implantação de um sistema de ensino voltado para a qualificação profissional, como a criação em 1857, pelas mãos da sociedade civil, dos Liceus de Artes e Ofícios, foram infecundas. Essas instituições não dispunham de uma infraestrutura capaz de atender às necessidades de funcionamento apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem, relativo à formação profissional, visto que, ainda permanecia enraizado na sociedade o preconceito contra um trabalho que não fosse intelectual ou que guardassem marcas da sociedade agrária e escravocrata.

## 2.2 A República Velha e a Educação Profissional no Brasil

Ao final do século XIX, com o fim da escravidão e a Proclamação da República, significativas mudanças ocorrem no Brasil, entretanto a organização da sociedade brasileira ainda guardava diversas características do período anterior. A composição da sociedade não se limitava

apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura (ROMANELLI, 1978, p. 41).

Tais transformações ocorreram principalmente devido ao processo de industrialização pelo qual passava o país. Com a perspectiva de melhores condições de vida, trabalhadores da zona rural procuraram emprego nas cidades. Com o incremento de novos setores na economia, a qualificação profissional deixou de ser uma atividade compulsória aos pobres e “desvalidos da sorte”, tornando-se uma opção para uma nova parcela da sociedade, a classe popular urbana.

No decorrer do processo de industrialização, surgem, no Brasil, os movimentos grevistas de operários. Nesse contexto,

o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a “inoculação de ideias exóticas” no proletário brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado. [...] O ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para solução dos conflitos sociais, os industrialistas brasileiros diziam que o Estado deveria cogitar do ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais. (CUNHA, 2000, p. 94)

Da valorização das atividades econômicas urbanas, que atenuou o preconceito contra o trabalho, resultou o proletariado industrial. Na tentativa de atender à classe patronal, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, instituiu por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, dezenove escolas de aprendizes artífices localizadas uma em cada estado, com exceção ao Rio de Janeiro, cuja escola foi fixada no município de Campos.

Essas escolas ofereciam o ensino profissional e primário sem custos aos alunos e tinham como objetivo “formar operários e contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em ofícios de trabalhos manuais ou

mecânicos” (MANFREDI, 2002, p. 83). Segundo Cunha, diferentemente das demais instituições educativas da época,

essa escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares [...], por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (2000, p. 94).

Apesar da iniciativa do Governo, de incentivar o ensino profissional no Brasil, com a criação dessas dezenove escolas, o aspecto assistencialista, anteriormente elucidado, ainda predominava posto que, a finalidade delas era a preparação de alunos com faixa etária entre 10 e 13 anos, pobres, marginalizados e desvalidos da sorte, para atuarem nas funções técnicas localizadas nos níveis mais baixos da hierarquia ocupacional (KUENZER, 2001).

Outro fator negativo foi a precariedade vivenciada pelas referidas escolas: falta de professores qualificados e instalações inadequadas para o desenvolvimento de um ensino profissional de qualidade. Tal situação gerou um alto índice de evasão, entre outras graves consequências no desenvolvimento das escolas, que culminaram na sua decadência. Para se ter uma ideia, essas escolas, em seu auge, chegaram a atender cerca de 141.000 alunos em seus 33 anos de existência, uma média de 4.300 alunos por ano. Em seus últimos anos, o número médio de alunos matriculados girava em torno de 200 (Cunha, 2000).

### **2.3 A Reforma Francisco Campos: a Revolução de 1930 e suas orientações para a organização do ensino profissional**

A crise de um modelo urbano-industrial em desenvolvimento, sobretudo ocorrido pela desvalorização do café e da crise financeira de 1929, resultando na quebra do poder das oligarquias rurais, contribuiu para a transformação econômico-social ocasionada pelo deslocamento de um modelo econômico agrário exportador para um modelo de substituição das importações.

Para alguns historiadores a década de 1930 foi um marco para o desenvolvimento brasileiro, posto que, nesse período, o país deu seus primeiros passos em direção à sua transformação histórica e social. Foi uma época de efervescência política, econômica, cultural e educacional. No Brasil, nas primeiras décadas da República, a direção política da nação era alternada entre dois estados, São Paulo e Minas Gerais. Essa política,

denominada “café-com-leite”, tinha nas elites latifundiárias sua base de sustentação e trouxe descontentamento a outros setores da sociedade que, ávidos por mudanças que levassem o país à modernidade, exigiam maior participação nas decisões acerca dos rumos a serem tomados pela nação.

A economia estava alicerçada na exportação de produtos agrícolas, tendo o café como o principal produto, e na importação de bens de consumo. Entretanto, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, a economia brasileira entrou em crise, crise esta ocasionada pela fuga de capitais e pela impossibilidade de o governo manter os subsídios à produção do café que sofrera queda na importação e desvalorização no mercador exterior.

Esse contexto de crise econômica e insatisfação política de setores da sociedade foi determinante para, em outubro de 1930, ser deposto, por um movimento armado, o então Presidente do Brasil, Washington Luiz. Tal acontecimento ficou conhecido como Revolução de 1930.

Com o fim do monopólio pelas oligarquias rurais, um novo grupo ascende ao poder, aglutinando “grupos de diferentes segmentos sociais e econômicos e de diversas tendências ideológicas: intelectuais, militares, políticos, burguesia industrial e comercial, além de segmentos da classe média” (Aranha, 2006, p. 295). Assim, o comando do país fica sob a responsabilidade de um governo provisório, tendo a frente o gaúcho Getúlio Vargas, até a formulação de uma nova Constituição.

Para Romanelli (1978), o objetivo principal da Revolução de 1930 foi a implantação definitiva do capitalismo no país. Para a historiadora,

o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo (p. 48).

Uma nova fase inicia-se no Brasil. Com a bandeira da política nacional-desenvolvimentista, o Governo Federal centraliza, em suas mãos, vários níveis da administração pública, principalmente aqueles que se relacionam com políticas econômicas e sociais. A economia ganha novos rumos com a substituição do modelo agrícola exportador e importador de bens de consumo por outro, focado no desenvolvimento industrial e voltado para o mercado interno.

Assim, modifica-se o perfil do trabalhador apto a ocupar os novos postos gerados pela industrialização: exige-se uma maior escolarização e isso faz surgir uma nova

demanda social de educação. Tal circunstância desencadeou um desequilíbrio na estrutura educacional então vigente. Diante desses fatos, Romanelli ressalta que,

a revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino (ROMANELLI, 1978, p. 60).

Para atender a essa pressão exercida por uma sociedade ansiosa por mudanças, Vargas cria, ao final do ano de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, cuja condução fica a cargo do advogado mineiro e adepto do escolanovismo, Francisco Luís da Silva Campos que trazia como experiência o comando da renovação do ensino mineiro. Já no início de seus trabalhos, à frente do novo ministério, o então ministro, promoveu, por meio de um conjunto de decretos, uma intensa mudança de caráter nacional na educação: a chamada Reforma Francisco Campos.

Os decretos da Reforma Francisco Campos tinham como finalidade dar organicidade à educação secundária, comercial e superior. Apesar de “uma execução incompleta, acidentada, efêmera que, no entanto, não deixou de caracterizar esse elenco de providências como o ponto de partida na construção de uma escola propriamente brasileira.” (CHAGAS, 1984, p. 46). Até então, inexistia uma política nacional que articulasse os sistemas estaduais de ensino a uma estrutura central organizada de forma a garantir um sistema nacional de ensino (ROMANELLI, 1978). Com esse propósito que foi criado o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931).

Uma das mais importantes contribuições da Reforma Francisco Campos foi a reestruturação do ensino superior por meio da elaboração do estatuto das universidades. Tal documento teve como objetivo a instituição de um regime universitário que previa, como pré-requisito, para criação de uma universidade, a junção de pelo menos três institutos de ensino superior e, obrigatoriamente, entre as escolas de Medicina, Direito, Engenharia e Educação, Ciências e Letras. Embora os institutos estivessem ligados a uma administração central, o estatuto permitia a autonomia entre eles (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 e Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro).

Também fizeram parte dessa reforma a organização do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931), bem como sua consolidação (Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932). Por estarem ligadas ao tema desta pesquisa, tais legislações serão tratadas mais detalhadamente.

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, teve como mérito a organização do Ensino Secundário em substituição aos antigos sistemas “preparatórios” e de exames parcelados que selecionavam os alunos para o ingresso no ensino superior. Em sua exposição de motivos do referido decreto, Francisco Campos defende que,

a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento conveniente que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (apud ROMANELLI, 1978, p. 135)

Essa nova estrutura do Ensino Secundário ampliou sua duração para sete anos, dividida em dois ciclos. O primeiro, denominado ciclo fundamental, com duração de cinco anos, versava sobre o ensino básico geral sendo obrigatório para aqueles que postulavam o ingresso em cursos superiores. O segundo ciclo, chamado de ciclo complementar, de caráter propedêutico – que mais tarde seria transformado no ensino de 2º grau (hoje ensino médio) – tinha como objetivo preparar os alunos para o ingresso nos cursos superiores. O ciclo complementar estava subdividido em três áreas: humanidades ou pré-jurídico, (preparatório ao curso de direito), biológica ou pré-médico (preparatório aos cursos de odontologia, medicina e farmácia) e técnicas ou pré-politécnico (preparatório aos cursos de engenharia e arquitetura). Ressalte-se que as aulas dos cursos do ciclo complementar eram realizadas nas próprias instituições de ensino superior (KUENZER, 2001) e destaque-se a manutenção da exigência do exame de admissão para ingresso no Ensino Secundário que foi instituído pela reforma de 1925 e tinha como objetivo o controle da qualidade do ensino secundário para aqueles que seriam os “tomadores de decisões” (CUNHA, 2005).

Para Romanelli (1978),

a Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para ingresso no ensino superior. Além disso equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu as mesmas oportunidades às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem às mesmas inspeções (p. 135).



Para dar essa uniformidade ao processo escolar (currículo, metodologia, organização escolar, corpo docente, avaliação, etc.), bem como para preservar o controle estatal sobre o ensino, foi criado o serviço de inspeção e, com ele, a carreira do inspetor de ensino, que tinha por objetivo manter uma rígida fiscalização dos dispositivos legais, a fim de garantir as diretrizes estabelecidas pelo governo. Outro dispositivo de controle criado pelo governo foi a instituição de normas para o exercício da atividade docente, bem como seu registro no Ministério da Educação e Saúde.

A partir do que foi discutido até o momento, podemos constatar contradições no que tange às concepções estabelecidas por Francisco Campos que, ao defender a reforma do Ensino Secundário e sua efetiva aplicação no terreno escolar, assume postura elitista em relação às camadas populares da sociedade.

O primeiro ponto a ser considerado é o fato de que, no plano político, a Revolução de 1930 obteve uma vitória apenas parcial, visto que, mesmo que não tivessem o monopólio do controle do poder, os grupos conservadores, ligados às oligarquias rurais, ainda possuíam influência no novo governo e a exercia nas decisões políticas. Basta dizer que Francisco Campos assumiu o ministério com o apoio da Igreja Católica e um de seus primeiros atos correspondeu à inserção, mesmo que facultativa, do ensino religioso nas escolas. Tal aproximação se deu pela necessidade de o governo obter da Igreja Católica o apoio dos católicos ao novo regime.

Outro aspecto negativo foi que as reformas Francisco Campos desconsideraram totalmente dois níveis de ensino: o ensino primário e o ensino profissional. Nas Palavras de Romanelli (1978, pg. 141),

as reformas que empreendeu marginalizaram inteiramente esses dois níveis de ensino. A própria exigência de exames para a admissão ao ensino médio, exames que demandavam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, implicava em reconhecer a sua inoperância dentro do sistema. E a formação de professores primários, [...] não obteve a atenção das reformas Francisco Campos. [...] As reformas também não cuidaram da efetiva implantação de um ensino técnico e científico. O currículo enciclopédico (de caráter mais humanista do que científico) do secundário, o *status* de segunda ordem dos cursos profissionais, o descaso com a organização de outros cursos profissionalizantes, sobretudo o industrial, revelam que as reformas não ultrapassaram os estreitos limites postos pela particularidade da sociedade brasileira em seu caminho para a industrialização.

Comprovando o descaso com os dois níveis de ensino, na composição do Conselho Nacional de Educação – CNE, não foram contemplados representantes do Ensino

profissional nem do Ensino Primário. Em resumo, podemos afirmar que a Reforma Francisco Campos, que almejava uma estruturação da educação, com o objetivo de promover a difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico profissional, se deu de forma incompleta, ficando restrita à organização do ensino superior e secundário.

Fato é que expansão do ensino não atingiu a grande maioria da população brasileira, devido à configuração elitista do conteúdo curricular. Não teve como finalidade a educação popular, haja vista, no corpo da reforma, o negligenciamento do ensino primário e profissional, bem como a manutenção do caráter preparatório do ensino secundário para cursos superiores. Assim, concordamos com Romanelli (1978) ao afirmar que,

de fato, para um contexto que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual se havia sido elaborado um currículo assim tão vasto (p. 136).

Assiste-se, assim, à manutenção dos privilégios de uma classe e, por meio da educação, a formação de quadros para uma elite intelectual.

No que concerne à formação técnico-profissional, esta se limitou a uma tímida e incipiente reforma do ensino comercial, em detrimento dos ensinos industrial e agrícola, dando sequencia à falta de articulação entre os ramos do ensino. Em um contexto em que o país se estruturava para um salto no desenvolvimento industrial, a reforma retroagiu quanto à Educação Profissional.

A esse respeito, Romanelli (1978) afirma que

o grande problema, que não foi resolvido pela reforma, foi a flexibilidade entre o ensino secundário e os demais ramos do ensino médio. Aliás, a reforma da educação levada a cabo por Francisco Campos criou um verdadeiro ponto de estrangulamento no ensino médio, para todo o sistema educacional. Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional ( p. 139).

Dessa maneira, perdeu-se a oportunidade de integrar o sistema de educação profissional com a educação básica. Seria o momento de ser criado um ambiente que rompesse com o preconceito em relação a essa modalidade de ensino, elevando sua aceitação pela sociedade. Mas, infelizmente, o que persistiu foi a ruptura entre o pensar e o agir, ou seja, a divisão histórica entre a educação profissional e a educação básica.

É importante destacar, porém, que a Reforma Francisco Campos representou, ainda que de forma embrionária e cheia de contradições, a tentativa de estruturação de um sistema de educação nacional que, até então, inexistia. Ainda durante esse período, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Lyceus, tendo como objetivo o ensino profissional em todos os níveis e graus, bem como a finalidade de propagar tal ensino em todo território nacional (Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937).

## **2.4 A Reforma Capanema e as Leis Orgânicas do Ensino**

Com a justificativa de conter a ameaça de um levante comunista, aos dez dias do mês de outubro de 1937, em um Golpe de Estado, o Presidente Getúlio Vargas, fechou o Congresso e implantou um novo regime político no Brasil, de caráter ditatorial denominado de “Estado Novo” (1937-1945) e, com ele, uma nova Constituição.

Na economia, o novo regime continuou com a política de incentivo à indústria nacional, em substituição às importações, principalmente as de bens de consumo. No plano social, frente aos movimentos operários, o governo assumiu um papel paternalista. Por meio de concessões e leis de defesa ao trabalhador, das quais tirava proveito e cujo objetivo era a desmobilização da classe trabalhadora, propiciou o desenvolvimento de uma burguesia industrial no país. No campo político, a nova Constituição aumentou os poderes do presidente, concedendo-lhe direito de interferir nos poderes legislativo e judiciário.

Na esfera educacional, importantes mudanças ocorreram, a começar pelo texto relativo à educação na Constituição. Diferentemente da Carta Constitutiva de 1934, produzida pela Assembleia Nacional Constituinte eleita pelo povo, a Constituição de 1937 foi imposta ao povo brasileiro e “feita por um homem só”, Francisco Campos. Segundo Ghiraldelli Jr (2006),

a Carta de 1937 inverteu as tendências democráticas da Carta de 1934. É interessante comparar trechos dos textos legais, para efeito comparativo: Carta de 1934 “Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a este proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país [...]” Carta de 1937 “Art. 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular”. A Constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com a educação pública, uma vez que ela afirmava o estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central ao ensino (p. 78).

O que podemos depreender do texto é a desobrigação do Estado em relação ao oferecimento de educação pública, pois, ao colocá-la como algo periférico, diminui consideravelmente sua responsabilidade e, assim, passa a atuar apenas como um colaborador na formação do cidadão, deixando a cargo dos pais e daqueles que detém o poder financeiro a obrigação de custear a educação dos mais pobres.

Institucionalizou-se, assim, a escola paga e o donativo obrigatório através da “caixa escolar”. Em um país como o Brasil, [...] deixar por conta dos mais ricos a educação dos mais pobres, sem a mediação da determinação do Estado, equivaleu a simplesmente não se propor qualquer defesa da educação popular geral (Ghiraldelli Jr, 2006, p. 79).

Reforçando o caráter privatista da Constituição de 1937, Romanelli (1978) ressalta que

a Constituição de 1937 modificava substancialmente a situação, pois deixava de proclamar o dever do Estado com a educação e limitava-lhe a ação. O artigo 129 é bem claro: “A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários a educação, em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e Municípios, assegurar pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”. Aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva (p. 153).

Chagas (1984) assim resume as mudanças na Constituição de 1937:

Pelo silêncio, extinguiram-se os “sistemas educativos” e os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal, sem mais vincular recursos públicos para o ensino. Ao mesmo tempo, não sem motivos ponderáveis, excluíram-se da gratuidade da escola primária os alunos que pudessem contribuir “para a caixa escolar” e, implicitamente, derogou-se a inamovibilidade e a vitaliciedade da cátedra. Como avanço inegável, mas de um radicalismo em nada real, fez-se do ensino profissional “o primeiro dever do Estado”, logo porém destinando-o “as classes menos favorecidas” e, particularmente, aos filhos de operários” pela via “das indústrias e dos sindicatos econômicos” (p. 52).

Em torno de uma concepção educacional centralizadora expressa na Carta Máxima do país, desencadeiam-se outras mudanças que atingem o processo educativo em alguns ramos do ensino. Tais mudanças ficaram conhecidas como Reforma Capanema em homenagem ao então Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema Filho, outro advogado mineiro a ocupar a pasta da educação.

A Reforma Capanema se processou por meio de oito decretos-leis, também conhecidos como Leis Orgânicas de Ensino, estabelecidos no período de 1942 a 1946, que, em virtude do projeto societário hegemônico da era Vargas, redefiniram a estrutura de todo

o sistema educacional de ensino (excetuando-se o ensino superior), a partir dos currículos e das articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus.

Os decretos-lei que deram o arcabouço da reforma foram: criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Decreto-Lei 4.048 de 22/01/1942); Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073 de 30/01/1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.024 de 09/04/1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei 6.141 de 28/12/1943).

Após a queda do “Estado Novo” ainda foram baixados os seguintes decretos: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei 8.529 de 02/01/1946); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530 de 02/01/1946); criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (Decretos-Lei 8.621 e 8.622 ambos de 10/01/1946); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei 9.613 de 20/08/1946).

Ao contrário do que esperavam alguns setores que ansiavam por avanços positivos na educação, a Reforma Capanema fixou-se em pontos específicos do ensino, sem ter um caráter universal em sua proposta de mudança, tratando tais pontos de forma separada do contexto educacional.

Para atender aos objetivos a que nos propomos neste trabalho, voltaremos nosso olhar às Leis Orgânicas do Ensino Secundário, do Ensino Industrial, do Ensino Comercial e do Ensino Agrícola.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244 de 09/04/1942) reestruturou esse ramo de ensino em dois ciclos: um primeiro ciclo denominado de ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo ciclo constituído de dois cursos (colegial e científico), com duração de três anos (que originou nosso atual ensino médio).

Nas disciplinas de seu currículo, o ensino secundário trazia o traço marcante do caráter enciclopédico, acentuando “a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (Romanelli, 1978), cujo objetivo era a preparação para o ingresso no ensino superior.

Em sua exposição de motivos, que acompanhou o decreto de reestruturação do ensino secundário, Capanema estabelece como finalidade desse ramo de ensino, “a preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (Capanema, apud GHIRALDELLI JR, 2006).

Assim, ficava claro que a finalidade do ensino secundário seria a preparação de lideranças para comandar o país. Somente aos egressos dos cursos do ensino secundário, seja do curso científico ou do colegial, era facultado o direito de ingressar em qualquer carreira de nível superior.

Como o objetivo do ensino secundário era a preparação para o ingresso no ensino superior, a formação não se dava de forma diversificada, não se articulando com o mundo do trabalho: o ensino profissional ficava à margem de sua estrutura, sendo necessária outra legislação que o normatizasse, o que impossibilitava, mais uma vez, a criação de uma escola única.

O Artigo 129 da Constituição de 1937 trazia, de forma clara e explícita, como primeiro dever do Estado, em matéria educacional, “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas”. Vale destacar, porém, que, o que o governo pretendia, por meio desse ramo de ensino, era, principalmente, garantir o controle de uma força de trabalho barata em detrimento da formação profissional do trabalhador.

Assim, com objetivo de reformular as estruturas educacionais em torno da educação profissional, organizado-as e padronizando-as, foram baixados três decretos: a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073 de 30/01/1942), que organizava o ensino industrial; a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141 de 28/12/1943), que organizava o ensino comercial; e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613 de 20/08/1946) que organizava o ensino agrícola. Este último foi expedido após fim do Estado Novo.

A estrutura organizacional do Ensino Industrial compreendia dois ciclos: o primeiro ciclo (fundamental), de quatro anos, e o segundo ciclo (técnico ou pedagógico), de três a quatro anos.

O primeiro ciclo era dividido em quatro modalidades de cursos: Curso Industrial, destinado ao ensino de um ofício de modo completo (quatro anos); Curso de Mestria, destinado à formação necessária ao exercício da função de mestre (dois anos); Curso Artesanal, ao ensino de um ofício em período de duração reduzida (um ano); Curso de Aprendizagem, à aprendizagem em período variável de um ofício por trabalhadores em serviço.

Já o segundo ciclo estava dividido em duas modalidades: Curso Técnico, destinado ao ensino de técnicas próprias ao desempenho do ofício; e Curso Pedagógico, à formação de quadro de professores e administrativos para atuarem no ensino industrial.

Na organização do Ensino Profissional, o aluno de um curso profissional, ao terminar o 1º ciclo, não adquiria o direito de cursar o 2º ciclo do Ensino Secundário. A ele era permitido somente continuar seus estudos no mesmo ramo profissional que iniciou sua caminhada.

Diferente dos egressos do ensino secundário que podiam ingressar em qualquer curso superior, os egressos dos cursos de ensino profissional de 2º ciclo ficavam limitados aos cursos superiores correspondentes ao curso concluído. Assim, o aluno que concluísse um curso profissional de 2º ciclo no Ensino Agrícola, só poderia ingressar em um curso superior também da área agrícola (Agronomia, Veterinária)<sup>6</sup>. A esse estudante era proibido entrar em um curso, por exemplo, de Medicina, Direito ou Filosofia e tampouco havia articulação com outras áreas profissionais. Esse mesmo aluno que concluía seu curso no Ensino Agrícola também não poderia estudar em um Curso de Engenharia, pois este pertencia ao Ramo do Ensino Industrial.

Em relação à Reforma de Francisco Campos, podemos evidenciar na Reforma de Capanema alguns avanços significativos no que concerne ao Ensino profissional, uma vez que aquela reforma pouco propôs a esse nível de ensino, ficando circunscrita apenas ao Ensino Comercial.

Dentre os pontos positivos, destaca-se a iniciativa da criação de uma legislação que regulamentasse tal ramo de ensino, bem como a articulação, ainda que de forma insípida, entre o Ensino Técnico Profissional e o Ensino Superior, que não era previsto na Reforma de Francisco Campos. Mesmo assim, segundo Romanelli (1978), deveríamos ter avançado mais. Para ela,

Apesar dos aspectos positivos evidentes na organização desse ensino técnico profissional, algumas falhas se faziam notar na legislação. A primeira e talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico. A menos que ele abandonasse completamente os estudos a meio caminho, se quisesse reorientar sua escolha deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar noutro ramo sem ter a chance de ver seus estudos aproveitados nessa transferência. [...] Outro aspecto lamentável dessa falta de flexibilidade manifestava-se nas oportunidades de ingresso nos cursos superiores. Continuando uma tradição, acentuada com a reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente (p. 156).

A partir de então, o que se verificou, segundo Ghiraldelli Jr (2006), foi a oficialização do dualismo educacional, ou seja, um ensino secundário e superior de caráter

---

<sup>6</sup>O Curso de Zootecnia só foi criado mais recentemente.

classista destinado àqueles que seriam a elite dirigente e o ensino profissional relegado às classes populares. O Estado impôs ao sistema público de ensino a tarefa de oferecer determinado

percurso para os alunos provenientes de classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de setores menos favorecidos economicamente que, porventura, conseguissem permanecer na escola. Para as elites, o caminho escolar era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção de qualquer curso superior. [...] O caminho escolar dos setores mais pobres da população, caso chegassem a escola e, nela, escapassem de se transformarem em índices de evasão que não era pequeno, era o seguinte: do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. Era um sistema de engessamento vertical dos grupos sociais, de modo a dificultar o que nas democracias liberais chamamos de ascensão social pela escola. [...] Uma legislação que procurou separar aqueles poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e se dirigir ao mercado de trabalho mais rapidamente (GHIRALDELLI JR, 2006. p. 83).

Diante desse contexto e da grande demanda de profissionais qualificados, imposta ao governo pelas indústrias nacionais, em franco desenvolvimento, a reestruturação do ensino técnico profissional, como proposta de atendimento a tais demandas, não surtiu o efeito desejado. Isso porque, diante da nova legislação que reestruturou todo o ensino profissional, as instituições responsáveis por esse ramo de ensino, não conseguiriam, em curto prazo, oferecer ao mercado a força de trabalho qualificada de que ele necessitava por não possuírem infra-estrutura adequada.

Outro motivo a ser mencionado, refere-se ao fato de que as camadas superiores da sociedade, as famílias da classe média emergente, bem como uma parcela das classes populares, não tinham interesse no ensino profissional. Vislumbrando na educação uma forma de manutenção ou de ascensão social, investiam todos os seus esforços para que seus jovens ingressassem no ensino superior. Para que tal intento alcançasse êxito, os matriculavam em um ramo de ensino que pudesse propiciar-lhes tal ascendência, nesse caso o ensino secundário, já que este não limitava o ingresso às carreiras profissionais do ensino superior.

O que ocorreu, a partir daí, foi certa resistência dos estudantes em relação ao ensino profissional, o que levou o governo a criar um sistema de ensino profissional paralelo ao da rede pública. Instituiu-se, assim, em 1942, pelo Decreto-Lei 4.048 de 22/01/1942, o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, mantido e organizado pela Confederação Nacional das Indústrias e supervisionado pelo Estado. Quatro anos mais tarde, o governo criaria, pelo Decreto-Lei 8.621 de 10/01/1946, o Serviço Nacional de



Aprendizagem Comercial – SENAC, mantido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio.

Há que se ressaltar que a criação dessas instituições ocorreu de forma harmônica, mas com um histórico de relação de embates entre as classes patronais e o governo. Se por um lado, em cumprimento ao Artigo 129 da Constituição de 1937, o Estado exigia dessas empresas a criação de escolas de aprendizes para os filhos de seus empregados, por outro, as empresas se recusavam a criar tais escolas. A regulamentação do referido artigo ocorreu em 1938 pelo Ministério da Educação, por meio da Divisão de Ensino Industrial e determinou

a criação de escolas de aprendizes industriais mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelos estabelecimentos industriais. As escolas teriam oficinas próprias destinadas à prática dos aprendizes, isto é, dos trabalhadores maiores de 14 e menores de 18 anos. Os cursos durariam de 8 a 16 horas semanais, em horário coincidente com o período de trabalho, remunerando-se a atividade produtiva do menor. Cada empresa industrial teria a obrigação de empregar um número de trabalhadores menores igual ou superior a 10% do efetivo total de operários. Ao Estado caberia a tarefa de manter escolas de aprendizes onde os sindicatos e as indústrias não fossem capazes de fazê-lo. Os Ministérios da Educação e do Trabalho fiscalizariam as empresas e aplicariam sanções às infratoras (CUNHA, 2000, p.99).

Mesmo com a regulamentação aprovada, os líderes das federações patronais se mantiveram contrários ao projeto, devido aos encargos financeiros que despenderiam para criação de tais estabelecimentos. Aparentemente não perceberam “o quanto o anteprojeto atenderia aos seus próprios interesses, a médio e a longo prazo, ou priorizaram o lucro imediato, de um modo ou de outro, nada de contribuir financeiramente para a formação profissional da força de trabalho que eles próprios empregavam” (CUNHA, 2000, p 99).

De acordo com Cunha (2000), com a resistência dos industriais em acatarem suas decisões, o governo baixou um decreto em que determinava que todas as empresas com mais de 500 empregados reservassem um local para a alimentação dos trabalhadores, bem como promovessem o aperfeiçoamento de adultos e menores. Tal decreto tinha como finalidade obrigar as entidades a assumirem o que estava disposto na Constituição, sob ameaça velada do governo de passar toda a gestão do sistema aos sindicatos dos trabalhadores.

Diante desse novo contexto, as entidades patronais resolveram aceitar e assumir a criação do SENAI e, posteriormente do SENAC, desde que o governo lhes garantisse que essas instituições possuíssem estruturas descentralizadas e federativas. Cunha (2000), destaca, ainda um importante fato sociopolítico,

suporte da consciência de uma classe social pode estar fora dessa classe. No caso do SENAI, vimos como os industriais não só não foram os elementos ativos em sua criação, como, também, resistiram todo o tempo à instituição da aprendizagem sistemática associando escola e trabalho, assim como à remuneração dos aprendizes. Apesar de isso ser do seu próprio interesse, foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, típico do regime autoritário, obrigasse-os a assumir a instituição. Constatada a funcionalidade do SENAI para os interesses dos industriais, eles reescreveram a história, de modo a colocarem-se como os autores da idéia (p. 100).

Com a criação de tais instituições (que mais tarde ficaram conhecidas como “Sistema S”), o que se viu foi um acirramento da dualidade educacional. Para uma melhor compreensão dessa dualidade, é importante entendermos alguns pontos na organização estrutural dos ensinos secundário e profissional.

Um desses pontos é a duração dos cursos. Os cursos do secundário tinham a mesma duração dos cursos técnicos de formação profissional, ou seja, de sete anos em dois ciclos. Os estudantes que dispunham de tempo para permanecer durante esse período na escola pertenciam, em sua grande maioria, às camadas superior e média da sociedade. Tanto é que o curso mais procurado por essas classes sociais era o ensino secundário, pois, como já vimos, era o que possibilitava o ingresso em qualquer curso superior e, conseqüentemente, a obtenção ou a manutenção de prestígio, junto à sociedade.

Em contraste com essa situação, as classes populares eram obrigadas, em razão de sua situação financeira, a buscar, de forma rápida, uma preparação para o trabalho. Procuravam, para tanto, as escolas de aprendizagem do SENAI ou SENAC, pois não tinham tempo para frequentar uma escola do sistema oficial.

Desta forma, pois, as escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares. Como aquelas passaram a ser na sua maioria, mantidas pelo SENAI e pelo SENAC e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundários e superior, continuou sendo o sistema de elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (ROMANELLI, 1978, p. 169).

Como bem assinala Ghiraldelli Jr (1996) a Reforma Capanema foi

uma reforma elitista e conservadora, mas não incorporou todo o espírito da Carta de 1937, até pela razão de que vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do “Estado Novo”. Todavia, é certo, deu um caminho elitista ao desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da educação em nosso país. (p. 80)

## **2.5 Lei 4.024/1961 – a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e suas implicações para o ensino profissional**

Nossa primeira LDB (Lei 4.024/61) nasceu no processo de redemocratização da sociedade brasileira, após o fim do Estado Novo em 1945. Ela foi fruto do embate político-ideológico de grupos antagônicos: de um lado, educadores, intelectuais e sindicalistas que lutavam por uma educação como direito de todos, gratuita e de responsabilidade do Estado; do outro, católicos e representantes da iniciativa privada, que entendiam como uma ação nociva à interferência do estado na educação. A Igreja, que recebia benesses do Estado em relação ao ensino, não queria perder seu monopólio sobre a educação.

O regime republicano separou a Igreja do Estado e, dessa forma, reduziu seu poder de decisão em assuntos do governo. Romanelli (1978) afirma, porém, que apesar disso, por meio da educação,

ela continuava atuando sobre a vida nacional, embora a República tenha oficializado o ensino leigo. Como, porém, os colégios católicos sempre formaram o contingente maior dos estabelecimentos da rede de ensino durante a 1ª República, a laicidade das escolas públicas não constituía grande preocupação para o clero, já que, também, como já foi assinalado, apenas a elite se educava, na época, e esta o fazia, preferencialmente, em colégios católicos (p. 177).

Educadores, estudantes, dirigentes sindicais e intelectuais de diversas áreas, que defendiam entusiasticamente a rede pública de ensino e desencadearam a Campanha de Defesa da Escola Pública, propunham no projeto da LDB, uma educação popular – com a gratuidade da escola pública em todos os seus níveis – em que os recursos destinados à educação fossem investidos exclusivamente no ensino público.

Com vistas ao atendimento de seus interesses, a Igreja Católica manifestou-se contrária a essas reivindicações, colocando-se em

oposição ao monopólio do ensino que, pretensamente, estaria sendo exercido pelo Estado, ou reivindicado pelo projeto primitivo das Diretrizes e Bases. Como esta oposição interessava também à iniciativa privada leiga, esta cerrou fileiras como liberdade que deveria ser concedida a todos de abrir escolas, sem a ingerência do Estado, passou a ser a bandeira de luta dos interesses privatista (ROMANELLI, 1978, p. 177).

Assim, com a união dessas forças conservadoras, que, na verdade, representavam o antigo regime aristocrático, ainda com forte presença na sociedade brasileira, ao final de um longo processo de discussões, a nossa primeira LDB tornou-se uma solução de compromissos e concessões mútuas entre as partes envolvidas, resultando na manutenção de duas redes de ensino – oficial e particular – ambas financiadas pelo Estado.

Além disso, manteve-se também a dualidade educacional: um ensino para os ricos (particular) e outro para os pobres (oficial), o que não correspondeu às expectativas das classes que defendiam uma educação popular. Nesse sentido denuncia Romanelli (1978):

para um país, que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. Absurdo, sim, em termos de justiça social, embora, perfeitamente adequado à ordem social vigente e à composição das forças no poder. Na verdade, essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo (p. 182-183).

Apesar de não ter modificado substancialmente a estrutura produzida pela Reforma Capanema, podemos elencar como avanço, na Lei 4.024/61, o estabelecimento da equivalência da Educação Profissionalizante com o ensino secundário, quebrando a rigidez da Reforma Capanema. Apesar de manter a estrutura antiga, essa lei tornou possível que, concluído o segundo ciclo do ensino profissional, o aluno tivesse acesso, por meio do vestibular, a qualquer carreira do ensino superior.

É importante salientar que a prática da dualidade ainda permanece. Mesmo com a Lei garantindo a flexibilização, a equivalência entre os níveis,

não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos. [...] A equivalência estabelecida pela Lei 4024/61, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino (KUENZER, 2001, p. 15; 17).

Outro fato a ser destacado foi o tempo de tramitação da referida Lei. De seu projeto inicial (1948) até sua promulgação (1961), foram 13 anos de discussões, arquivamentos, extravios, substitutivos e conciliações. Na verdade ao seu final, nas palavras de vários autores, a lei nasceu velha e ultrapassada, pois já não era compatível com as atuais necessidades educacionais, políticas e econômicas de uma sociedade em constante mudança.

## **2.6 A Reforma Universitária do Período Militar: políticas de contenção e liberação no ensino superior brasileiro**

Em 1964, pouco tempo depois da sanção da LDB, o Brasil presenciou mais um Golpe de Estado com a instauração de um regime militar que modificou toda a estrutura política e administrativa do país. Várias medidas repressivas foram desencadeadas a fim de coibir toda manifestação contrária ao novo governo. Entre tais dispositivos repressores encontravam-se aqueles que visavam à desarticulação do movimento estudantil que, até então, se mostrava o setor mais contestador ao regime militar imposto à nação. Dentre as reivindicações de estudantes e professores, estava a reestruturação do sistema universitário, a democratização do ingresso e expansão dos cursos superiores. Exigiam-se mudanças nos currículos, o aumento das vagas no ensino superior, a autonomia universitária, o fim da cátedra e mais verbas para a pesquisa.

Esse movimento, associado às mudanças no setor econômico empreendidas desde o início da década de 1950, pela aceleração do processo de industrialização do país, fez com que a procura por uma força de trabalho especializada pelas empresas, principalmente as de capital estrangeiro, aumentasse. O mercado passou a valorizar as carreiras de nível superior, o que levou a uma corrida pela escolarização, por parte população brasileira. A partir dessa valorização, a classe média percebeu na educação um meio de concretizar seu projeto de ascensão social. Para Ghiraldelli Jr (2006),

o ensino superior, no Brasil pré-1964, já significava a chance real de ascensão social de parcelas de nossa população. Significa para outros, a chance de não descer com tanta velocidade na hierarquia social, ainda que tal mudança, de fato, nunca viesse a se concretizar (p. 117).

O resultado desse conjunto de acontecimentos foi o crescimento do número de matrículas no ensino médio que, conseqüentemente, provocou o aumento, nesse nível de ensino, de egressos que buscavam cursar o nível superior. Outra questão relaciona-se à equivalência entre níveis, estabelecida pela Lei 4.024/1961, que possibilitou aos egressos dos cursos profissionais o ingresso em qualquer carreira de nível superior, ampliando o a concorrência entre os candidatos.

Diante dessa expansão, as universidades não conseguiam absorver os alunos aprovados nos vestibulares e isso acarretou a criação de um exército de excedentes e uma tensão social que foi motivo de preocupação para o governo do país. Nesse contexto, o governo nomeou um grupo de trabalho com a missão de elaborar uma proposta de reforma

universitária. Entretanto, o objetivo principal do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GRTU), como ficou conhecido, era o de desmobilizar os intelectuais que teciam críticas ao governo e acalmar as manifestações estudantis.

Assim, sob a influência do acordo MEC-USAID<sup>7</sup>, que propunha um modelo de universidade-empresa, fundamentada nos teóricos da administração Taylor e Fayol, e da Teoria do Capital Humano, o GRTU elaborou um projeto de reforma universitária em termos de uma estrutura racional, eficiente e produtiva. O documento elaborado pelo GTRU serviu de base ao projeto encaminhado ao Congresso Nacional o qual foi aprovado e logo sancionado pelo governo por meio da Lei 5.540/68.

O resumo dos pontos principais da Reforma podem ser traduzidos na fala de Ghiraldelli Jr (2001):

a Lei 5.540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica o problema dos excedentes (aqueles que, apesar de aprovados no Vestibular, conforme a média exigia, não podiam efetivar a matrícula por falta de vagas). Este problema dos excedentes na verdade, ficou longe de ser resolvido, uma vez que a nova lei usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no Vestibular. De fato, o problema da democratização do ensino superior foi “resolvido” pela ditadura militar com o incentivo à privatização do ensino – na década de 70 o governo colaborou com a abertura de cursos de 3º grau de duvidosa idoneidade moral (p. 175).

Como bem explanou Ghiraldelli Jr, as medidas tomadas pela Lei da Reforma Universitária, que se manifestavam de forma simples, ocasionaram, com o assar dos anos, alterações profundas tanto no dia-a-dia das instituições de ensino superior, quanto na qualidade do ensino por ela ofertado.

A departamentalização rompeu com a relação curso-universidade, tão importante no desenvolvimento da práxis universitária, pois congregava diferentes áreas profissionais com matrizes ideológicas contrárias, mas que se afinavam na busca da qualidade do ensino. A matrícula por disciplina e o regime de créditos tiveram como consequência a dispersão e o isolamento dos alunos durante o curso, visto que a proibição da organização em turmas únicas tinha como objetivo otimizar recursos e impedir o desenvolvimento da consciência de classe. Colocava-se em prática a estratégia de despolitização dos estudantes.

---

<sup>7</sup> MEC-USAID foi o nome dado ao acordo estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) e tinha como objetivo a assistência técnica e financeira na reforma da educação brasileira adequando-a aos interesses da economia internacional.

Com as novas regras do Vestibular, unificado e classificatório, o governo repassou aos estudantes, a responsabilidade de ser aprovado ou não nos processos seletivos. Pode-se perceber que, o que se buscou, foi uma medida paliativa que tinha o intuito de aquebrantar a insatisfação da população que manifestava seu descontentamento em relação à política educacional, principalmente pela falta vagas nas universidades. Para se ter uma idéia, em 1968, o número de estudantes que alcançaram média de aprovação e, contudo, não conseguiram matrícula nos cursos superiores, foi de 125 mil.

Para Cunha (1980), a Reforma Universitária foi, na verdade, uma política de contenção da demanda por educação superior no Brasil, empreendida Governo Militar. Como já foi dito, na década de 1950, houve um considerável aumento do parque industrial brasileiro. As indústrias passaram a remunerar melhor, mas exigiram uma força de trabalho mais especializada. Isso elevou a demanda por vagas nas escolas, principalmente em função da população de classe média. Vale destacar que, a partir de 1964, com as mudanças ocorridas na economia,

intensificou-se o processo econômico de concentração da propriedade, capital, renda e mercado, devido à política econômica, adotada a partir daí. Houve, então, grande quantidade de falências de pequenas empresas durante a recessão a partir do primeiro semestre desse ano. Com isso, ficavam mais dificultadas as possibilidades de ascensão da classe média via poupança, investimento e reprodução de capital, através da instalação de pequenas empresas, artesanatos e de exercícios de profissão liberal. Em consequência, a demanda do ensino superior aumentou de modo que o crescimento das matrículas resultou insuficiente diante de uma procura cada vez maior (CUNHA, 1980, p. 238).

Como o ritmo de crescimento industrial diminuiu o número de vagas destinadas aos profissionais com nível superior também sofreu um decréscimo. Assim, além do exército de excedentes do Vestibular, surgia agora um exército de profissionais com cursos superiores sem perspectiva de empregabilidade. Desse modo, outro problema, encarado como politicamente mais grave que o primeiro, eclodiu para o governo, pois

o aumento da taxa de expansão de vagas nas escolas superiores resultaria, a curto prazo, no aumento de contingente de profissionais demandando emprego [...]. Sabia-se que o acréscimo de profissionais formados não seria facilmente empregável no setor privado, cabendo, então, ao setor público o ônus de criar oportunidades “artificiais” de trabalho, isto é, de emprego. Isso também comprometeria o esforço do Estado de concentração de capital cuja destinação não era de financiar, pelos menos diretamente, as aspirações das camadas médias mas, sim, a de garantir, facilitar e subsidiar a expansão das empresas industriais privadas na direção da manutenção e elevação da taxa de lucro. Assim, por essa razão, a expansão do ensino superior a taxas mais elevadas era prejudicial à política econômica (CUNHA, 1980, p. 240).

Restava o dilema: o que fazer com os alunos egressos do ensino secundário que procuravam o ensino superior por uma profissão?

## **2.7 A Lei da Reforma do Primeiro e Segundo Graus - Lei 5.692/1971: mais uma medida técnica para resolver problemas políticos**

A pergunta que encerra a seção anterior teve como resposta a reforma do ensino primário e secundário, pela Lei 5.692/1971, que foi, de certa forma, complementar à Reforma Universitária, visto que uma de suas finalidades era a contenção da procura por vagas no ensino superior.

Apesar de a reforma abranger os dois níveis de ensino, primário e secundário, sua atuação foi mais sentida no segundo, com a determinação da obrigatoriedade do conteúdo profissional no currículo do ensino secundário que, a partir da promulgação da Lei, passou ser denominado de Ensino de 2º grau.

Para uma melhor compreensão dessa alteração nos referidos níveis de ensino, é salutar apresentar o contexto a partir do qual se desenhou todo esse processo da reforma.

Como foi dito, na Reforma Universitária, havia uma pressão por parte de setores da população por mudanças na estrutura organizacional das universidades. Entre os pontos reivindicados estava o aumento de vagas nos cursos superiores. O governo, por sua vez, se mostrava relutante em atender tal reivindicação devido à conjuntura econômica desenhada à época, pois, o aumento de vagas no ensino superior, resultaria em um maior número de profissionais que deveriam ser absorvidos pelo mercado e, como o mercado se mostrava saturado, o governo teria que, artificialmente, criar novas vagas, o que decorreria de mais gastos aos seus cofres.

Para a solução de tal impasse, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) bem como o Relatório Meira Mattos<sup>8</sup>, propunham ao governo a reformulação do ensino secundário dando um caráter profissionalizante ao seu currículo. Isso porque ao curso secundário não era oferecida uma formação profissional e os egressos desses cursos procuravam o ensino superior com o objetivo, de profissionalização: com a ideia de um ensino secundário profissionalizante, a procura pela universidade diminuiria e, por consequência, o número de excedentes do Vestibular.

---

<sup>8</sup>Relatório elaborado por uma Comissão criada pelo governo para propor medidas que resolvessem a crise estudantil e que ficou conhecida pelo nome de seu Presidente, o Coronel Carlos de Meira Mattos.



É importante destacar que a sugestão dos acordos MEC-USAID era que se organizasse a escola fundamental. Para a USAID a reformulação do ensino fundamental estaria mais condizente com a retomada da expansão econômica que o país vivia, pois um

país dependente, como o Brasil, exigiria um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria que ser concedido, de forma compatível com a posição periférica de nossa economia: a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização pudesse suscitar (ROMANELLI, 1978, p. 234).

Com essa visão tecnicista baseada no fordismo, o que se buscava era satisfazer o mercado com uma força de trabalho barata, com alguma qualificação, que a tornasse produtiva e eficiente, com vistas a um amplo projeto econômico-social, cuja finalidade era o aumento dos ganhos da classe empresarial.

O governo optou pela proposta política em detrimento da econômica. Assim, foi instituído um Grupo de Trabalho para tratar da reestruturação do ensino primário e secundário. Da apresentação do relatório ao MEC pelo GT (14/08/1969) até sua promulgação, com a Lei 5.692/1971 (11/08/1971), não se passaram doze (12) meses, um contraste com a Lei 4.024/61 que demorou treze (13) anos para ser sancionada.

Dentre as modificações estabelecidas pela LDB de 1971, como ficou conhecida a Lei 5.692/1971, destacamos: a união do ensino primário com o ciclo ginásial, que passou a ser denominado Ensino de 1º Grau, constituído por oito (8) séries, com objetivo de atender crianças de sete (7) a quatorze (14) anos; o aumento da obrigatoriedade escolar de quatro (4) para oito (anos); o fim do exame de admissão ao ginásio; a divisão das disciplinas em duas partes, uma destinada ao núcleo comum (obrigatória) e outra às particularidades locais de cada região (parte diversificada). No que se refere ao currículo, uma das novidades foi a criação das disciplinas Comunicação e Expressão (Português), Estudos Sociais (Geografia e História) e Ciências (Química, Física e Biologia).

Foi no Ensino Secundário, porém, que as mudanças se fizeram mais profundas, seguindo as recomendações do GTRU e da Comissão Meira Mattos e que tinham como objetivo o desvio da demanda de ensino superior para o ensino de 2º ciclo. Para tanto,

a reformulação do ensino médio se configurava [...] como uma forma de conter a demanda em limites mais estreitos [...] e que só seria possível na medida em que aquele grau de ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional. Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de

continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior (ROMANELLI, 1978, p. 234).

Nessa perspectiva, a Lei 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, implantou a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, com a obrigatoriedade de habilitação por todos que cursassem esse nível de ensino, ficando explícito, em seus objetivos, que a educação teria a intenção de preparar para o trabalho. Tal medida resultou em uma mudança na concepção de educação, de um modelo humanístico/científico para um paradigma científico/tecnológico. Dessa maneira, todas as escolas do ensino secundário foram obrigadas a oferecer a Educação Profissionalizante em uma carga horária mínima de 2.200 horas, com predominância da formação profissional sobre a educação geral.

Embora esse momento tenha sido o de maior repressão política por parte do Estado, foi propício para a implementação da Lei. O Brasil passava pelo chamado “Milagre Econômico”<sup>9</sup> em que os investimentos em infraestrutura eram altos e estimulavam a procura por profissionais qualificados. Nesse contexto, os cursos técnicos se mostravam como uma ótima alternativa ao modelo humanístico/científico.

Apesar de a Lei 5.692/1971, no início, ter sido recebida com entusiasmo pelos professores – a integração da educação geral e o ensino profissional era uma luta travada já há algum tempo pelos educadores da educação popular que viam na sua estrutura algo inovador para a Educação Brasileira –, sua implantação foi, muito cedo, assumindo contornos desanimadores, que culminaram no fracasso.

As escolas públicas não estavam preparadas para assumir a obrigação de oferecer a educação profissional. Faltavam professores para o ensino das disciplinas técnicas e existiam as limitações na infraestrutura com a falta de salas apropriadas, de laboratórios, oficinas, materiais e equipamentos para as aulas. Outro fator interveniente foi o número elevado de habilitações técnicas prescritas pelo Parecer 45/1972 do Conselho Federal de Educação (CFE), que estipulou inicialmente 130 habilitações, alcançando, posteriormente, o número de 158.

Podemos afirmar que esse período foi marcado pelo declínio da escola pública, que era obrigada a obedecer a letra fria da lei de forma incontestada, enquanto as escolas particulares burlavam a legislação em um “faz de conta” de atendimento às diretrizes profissionalizantes, conforme relata Ghiraldelli Jr (2006):

---

<sup>9</sup>Foi o período de grande crescimento econômico no Brasil entre os anos de 1969 e 1973, chegando a alcançar uma taxa de crescimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao ano. Resultado de medidas governamentais que tinha por objetivo alavancar o desenvolvimento do país .

as escolas particulares, preocupadas em satisfazer o interesse de sua clientela, ou seja, propiciar o acesso a faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas (p. 125).

A partir daí, observou-se a fuga de alunos, principalmente aqueles oriundos da classe média, do segundo grau da escola pública para o das escolas privadas em busca de um ensino que lhes possibilitasse o ingresso na universidade. Proliferaram os cursos preparatórios para o vestibular, tornando o ingresso à universidade ainda mais privativo a uma classe: aqueles que tinham condições de pagar foram para as escolas particulares, os demais permaneceram na escola pública.

Como, na prática, a implantação da reforma não ocorreu por completo, o governo passou a sofrer pressão, principalmente por parte de empresários responsáveis pelas escolas particulares que reclamavam pelo aumento dos custos advindos da obrigatoriedade do oferecimento do ensino profissional.

Diante desses fatos, da incapacidade de fiscalização das escolas particulares, da precariedade estrutural da escola pública e da insuficiência de professores para atender a todas as habilitações criadas, o governo por meio CFE, emite o Parecer 76/1975 que ameniza a obrigatoriedade da educação profissional e flexibiliza sua oferta nas escolas. Tal flexibilização redefiniu a estrutura curricular do Ensino de 2º Grau, aumentando a carga horária das disciplinas ditas de núcleo comum e limitando as habilitações básicas em apenas 10, das 158 existentes. Tais habilitações básicas se constituíram em uma formação profissional superficial a qual deveria ser completada nas empresas ou na universidade.

Para o CFE, o ensino é que deveria ser profissionalizante não a escola. Assim, o Parecer 76/75 apresenta um novo conceito de formação profissional para as escolas de 2º grau que deveriam levar

o jovem a adquirir na escola os amplos princípios de formação profissional, que seriam complementados na Universidade, ou no emprego. A habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação, para passar a ser considerada como o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que em alguns casos, só se definiria após o emprego (KUENZER, 2001, p. 24).

Constatou-se, porém, que o Parecer 76/1975 abriu caminho para o delineamento de futuras mudanças que alterariam, de forma profunda, toda a estrutura do Ensino de 2º Grau, além de reforçar a antiga dualidade da educação, conforme abordado por Kuenzer:

a partir dessa concepção, o que o Parecer 76/75 concretamente fez, ao permitir a coexistência de todas as ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial e

habilitação básica, foi acomodar a legislação à realidade, legitimando tudo o que já existia antes e 1971. Isso vale dizer que a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação como todo o seu vigor, reafirmando-se novamente a oferta propedêutica, agora chamada de básica, como via preferencial para o ingresso no nível superior, permanecendo os antigos ramos, agora denominados habilitações plenas, como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho (2001, p. 24-25).

Diante das dificuldades enfrentadas e do fracasso da proposta de reforma do segundo grau, o governo altera a Lei 5.692/1971, por meio da Lei 7.044/1982, que revoga aquilo que nunca existiu concretamente: a profissionalização compulsória do 2º grau. Na nova lei, o termo “qualificação para trabalho” foi substituído pela “preparação para o trabalho”, o que desobriga a habilitação profissional no 2º grau, possibilitando às escolas escolherem qual modalidade de ensino ofereceriam: profissional ou de formação geral. Nessa última, as 2.200 horas, antes destinadas ao ensino profissionalizante, poderiam ser destinadas integralmente à formação geral. Reedita-se a concepção de escola dual (propedêutica e profissionalizante) vigente antes de 1971.

Na verdade, a Lei 7.044/1982 veio legalizar o que já ocorria na prática. Ela representou o reconhecimento pelo governo da ineficiência da reforma promovida pela Lei 5.692/1971 e sua incapacidade de resolver a dualidade entre o ensino profissional e o ensino propedêutico. Mas, diferente da dicotomia existente antes do período da LDB de 1961, em que a dualidade se estabelecia na equivalência entre os diversos ramos do ensino, da impossibilidade de quem cursava o ensino técnico ingressar na universidade, a marca desse dualismo encontra-se

no plano de valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei n. 5.692/1971 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação a geral, a Lei n. 7.044/1982, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas a formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominavam nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura geral (FRIGOTO, RAMOS E CIAVATTA, p. 34, 2005).

Contribuindo com os autores acima, Machado (1989), ao analisar a situação gerada pelas mudanças provocadas pela obrigatoriedade da formação profissional, bem como sua extinção e a cristalização da dualidade de ensinos, assim se expressa:

este processo histórico contemplou a passagem da organização escolar diferenciada segundo um tipo, para uma também diferenciada, mas fundada em

concepção diversa e que se convencionou chamar escola unificada. A diferenciação anterior era mais visível, porquanto supunha a existência de escolas fisicamente e estruturalmente separadas, que não guardavam entre si qualquer unidade. A diferenciação a que se chegou, gradativamente, baseia-se nas supostas aptidões individuais, nas peculiaridades regionais e nos planos dos estabelecimentos, artimanhas que escamoteiam a existência de escolas diferentes segundo a classe social, no interior de um “único” sistema educacional (p. 212).

Com o fim da obrigatoriedade da formação profissional no ensino de 2º grau, ressaltou-se, mais uma vez, a indefinição quanto ao seu objetivo. Evidenciou-se sua dupla finalidade: formação profissional para os jovens das classes populares com vistas ao ingresso no mercado de trabalho ou a preparação de uma classe de favorecidos para a universidade.

Os efeitos resultantes da aplicação da política educacional da Lei nº 5.692/1971, bem como a legislação complementar que a ajustou, não conseguiram avançar no sentido de construir uma escola única que eliminasse a dualidade estrutural do ensino e estabelecesse a integralização da formação geral com a formação profissional.

Para Ghiraldelli Jr (2006), a Reforma do 1º e 2º graus foi um equívoco na educação brasileira. Ela desagradou tanto as classes que detinham o poder quanto as camadas populares. Segundo o autor,

a idéia de profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau, de fato nunca interessou a ninguém. Foi uma visão distorcida da evolução do capitalismo brasileiro, por parte da tecnoburocracia, que produziu o monstro legislativo chamado 5.692/71 (GHIRALDELLI JR, 2001, p 185).

Ainda nas palavras Ghiraldelli Jr (2006) o projeto educacional da Ditadura Militar foi um fracasso em todos os sentidos uma vez que

o governo do general Figueiredo, com apenas um ato de caneta, derrubou a profissionalização obrigatório do ensino de Segundo Grau. Não matou, apenas sepultou algo que já estava morto. Toda a tecnocracia que durante os anos anteriores falava com arrogância sobre as possibilidades que o governo criara com o ensino profissionalizante, cabisbaixa, afastou-se do enterro de todo um sistema. Os professores que apoiaram a profissionalização (para os outros, mas não para seus filhos), também não se lembraram do enterro (p. 126).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005)

no caso das escolas técnicas federais, diferente, a inflexão promovida pela Lei 7.044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvidas, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações específicas. [...] As escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (p. 34).

## **2.7 A educação profissional na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) - Lei 9.394/96**

Por meio de articulações políticas, um acordo foi costurado com o Governo Militar, com o intuito e promover a redemocratização do Estado Brasileiro, tendo à frente Tancredo Neves. Por esse acordo, os militares devolveriam o poder aos civis, por meio de uma agenda política que ficou conhecida por “Abertura Política”, a qual levaria à “Transição” de governo.

A partir de 1985, com a vitória de Tancredo Neves para presidente, com José Sarney como vice – apesar da forma indireta em que ocorreu o pleito, via Colégio Eleitoral – o Brasil teve, mais uma vez, o retorno da democracia. Ocorre que, apesar da vitória, Tancredo não assumiu a presidência por ter sido acometido por uma grave doença que o levou à morte. Em seu lugar, assumiu o seu vice, José Sarney.

Para regulamentar a Nova República, expressão cunhada por Tancredo Neves, por meio de um amplo apoio popular, convocou-se a Assembleia Nacional Constituinte que tinha como finalidade a elaboração de uma nova Constituição que garantisse os direitos fundamentais do cidadão. Após 18 meses de discussões, foi promulgada, no país, em cinco (05) de outubro de 1988, a nova Carta Magna do Brasil, chamada por Ulisses Guimarães de “Constituição Cidadã”, por garantir os direitos individuais e sociais do cidadão.

Podemos destacar como avanços desse documento, a eleição de governantes por voto direto e secreto, a licença maternidade de 120 dias, o fim da censura prévia, a destinação de orçamento para educação, cultura e previdência, o direito de voto para os analfabetos e facultativo aos jovens de 16 a 18 anos, a gratuidade do ensino público, o acesso ao ensino obrigatório como direito subjetivo, o plano nacional de educação, a valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público. Vale salientar, porém, que boa parte de seus dispositivos ainda dependeram de regulamentação.

Nesse período, a educação brasileira, principalmente o ensino de 2º grau, se apresentava desestruturada devido à obrigatoriedade, em seu currículo, da formação profissional. Isso provocou grandes estragos nesse nível de ensino, principalmente nas escolas públicas. Ghiraldelli Jr (2001) se expressa da seguinte forma em relação à herança educacional deixada pelos militares:

do ponto de vista da educação o descalabro não poderia ser maior. Segundo estatísticas de 1983, o país conseguiu produzir mais de 60 milhões de analfabetos

e semiletrados para uma população de mais ou menos 130 milhões de habitantes (com uma população ativa de 51 milhões de pessoas apenas) (p.220).

Diante de tal contexto, logo após a aprovação da Constituição de 1988, que garantiu a educação como direito social aos brasileiros, iniciou-se uma mobilização de entidades de defesa da escola pública para a elaboração de uma nova LDB. Assim, depois de oito anos de intenso debate, tanto no Congresso quanto nos movimentos organizados da sociedade civil – destaque ao Fórum de Defesa da Escola Pública de Qualidade que tinha por objetivo a defesa da escola pública gratuita e de qualidade –, se sobressaíram duas propostas díspares, às quais passaremos a analisar.

Uma das propostas é resultado de um trabalho elaborado por Demeval Saviani e apresentado como projeto de lei pelo Deputado Octávio Elísio à Câmara Federal em 1988. Para análise do projeto, foi constituído um grupo de trabalho tendo como relator o Deputado Jorge Hage. Após amplas discussões com setores organizados da sociedade, com realização de seminários, fóruns, audiências públicas que lutavam por uma LDB que respondesse aos anseios das camadas populares, que trouxesse em seu bojo uma concepção de educação política e social em busca da universalização do ensino, é apresentado um substitutivo elaborado pelo GT que recebe o nome de “Substitutivo Jorge Hage”.

Nesse projeto, que possuía 20 capítulos e 120 artigos, a educação era entendida como

um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regulamentar, planejar e executar ou supervisionar sua execução das medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito nos limites da ordem vigente. (SAVIANI, 2008, p. 195)

Já no seu primeiro artigo, o projeto deixa claro que a concepção de educação presente no texto era de uma visão ampla, não somente circunscrita às sistematizações da escola, mas também aos processos formativos que são desenvolvidos na “convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino, de educação infantil, de formação profissional, de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, no esporte, no lazer, nas manifestações culturais e no contato com os meios de comunicação social.” (SAVIANI, 2008, p. 71).

Outro fato importante a ser destacado no referido projeto é a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social. Em uma concepção de educação fundamentada na visão gramsciana de escola unitária e politécnica, buscava-se a superação da dicotomia entre a educação geral e a profissional, há muito presente na estrutura da educação brasileira, e a adoção de uma formação omnilateral que

desenvolvesse todas as potencialidades do indivíduo. Diferentemente da Lei 5.692/71, o que se propunha era um ensino politécnico aliado a uma sólida educação geral que fosse única para todos os cidadãos. Para Saviani (2008),

esta é uma concepção diferente da que propõe um segundo grau profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. [...] Implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independente do tipo de ocupação que cada um venha exercer na sociedade (p.40).

Mas tal iniciativa se mostrava ainda distante de uma efetivação plena, pois, para que uma proposta como essa fosse possível, mudanças sociais seriam necessárias tanto no âmbito político quanto no econômico.

As discussões em torno da LDB se deram no momento da escalada do neoliberalismo no Brasil. O neoliberalismo tem como concepção em nível geral, o incentivo à livre concorrência e a não intervenção, ou intervenção mínima, do Estado na economia e na regulação social.

Esse processo foi inaugurado nos anos 1990 por meio do governo Fernando Collor de Mello, com a abertura do mercado brasileiro ao capital estrangeiro, e teve seu ápice no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que seguiu à risca o receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI): redução do déficit público, a modernização por meio de um amplo programa de privatizações, cortes em gastos sociais e o arrocho salarial imposto aos trabalhadores.

Era fundamental ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso que a nova LDB estivesse em consonância com a agenda política do governo na implementação das reformas<sup>10</sup> tidas como essenciais em seu projeto neoliberal. Para tanto, interessava uma lei da educação flexível que atendesse as necessidades do mercado, acolhendo, assim, a diretriz neoliberal adotada por FHC, com o pressuposto da mínima atuação do Estado em questões sociais.

O momento era desfavorável ao projeto de LDB aprovado na Câmara dos Deputados e em tramitação no Senado sob o nome de Substitutivo Cid Sabóia. O palco político era adverso aos movimentos organizados populares e às forças democráticas, em minoria no Congresso Nacional. Severino (2008) analisando o contexto das discussões, votação e promulgação da atual LDB relata que o momento foi

---

<sup>10</sup>Reforma da Previdência, Reforma Administrativa, Reforma da Educação Profissional, Programa de Privatizações de Empresas Estatais.



marcado por uma tendência, apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal. De acordo com esse modelo, o processo fundamental da história humana deve ser conduzido pelas forças da própria sociedade civil, e não mais pela administração via aparelho de Estado. Entende-se que o motor da vida social é o mercado, e não a administração política (p. 68).

Dentro desse cenário, acontece, então, o golpe as forças democráticas que lutavam por um ensino público de qualidade. O Senador Darcy Ribeiro, alegando a inconstitucionalidade do projeto aprovado na Câmara dos Deputados, apresenta um novo substitutivo. Tal projeto é resultado de uma confluência de forças entre o Senado e os interesses do Ministério da Educação, sob o comando de Paulo Renato de Souza, que segue a cartilha neoliberal de uma educação centralizada e de atendimento aos interesses do mercado.

O projeto do Senador Darcy Ribeiro saiu vitorioso. Aprovado pelo Congresso Nacional, foi sancionado pelo Presidente da República em 22/12/1996 na forma da Lei nº 9.394/1996. O aspecto que marca a nova lei é o seu caráter genérico, flexível e descentralizador, visto que a maior parte de seus artigos carecem de regulamentação posterior. Sobre isso, em sua análise sobre a Lei 9.394/1996, Ivany Pino (2008) avalia que

a nova Lei da Educação do senador Darcy Ribeiro cumpre o papel de ancorar as políticas apresentadas pelo Executivo, de forma fragmentada, segundo a urgência da matéria, mediante medidas provisórias ou projetos de lei, decretos presidenciais, portarias e resoluções. Como âncora, o projeto tomou uma forma genérica, excluindo matérias que passam a ser objeto de leis específicas ou de portarias e resoluções do Executivo, [...]. O nível de generalização da LDB é de tal envergadura que a torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação caminham por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções e portarias do MEC. A LDB tem sobretudo um papel legitimador das grandes reformas que estão sendo feitas com bastante velocidade na educação, tanto por iniciativa do MEC quanto de alguns estados e municípios (p. 31-32).

Inaugura-se, assim, uma nova fase na Educação Brasileira. Com a flexibilidade assumida pela nova LDB, o governo FHC adotou uma série de medidas a fim de consolidar a submissão das políticas educacionais brasileiras às orientações prescritas pelos organismos internacionais, em especial as do Banco Mundial.

Ao examinarmos a trajetória da educação profissional no Brasil, no que se refere à sua finalidade de formação de trabalhadores, nos deparamos com um percurso permeado por contradições. A história nos mostra que, embora tenham sido mobilizados esforços na tentativa de estabelecer uma organização com bases sólidas por meio de normativas legais,

constantemente a educação profissional esteve à mercê das mudanças sociais políticas e econômicas que caracterizaram os momentos históricos pelos quais passou o país e tiveram como objetivo o atendimento dos interesses do mercado.

Assim, a dualidade estrutural foi a marca que configurou educação profissional em todo o seu trajeto, ora acentuando-se, ora diminuindo e tendo como consequência a manutenção de duas redes de ensino na educação brasileira. Para nós, tal dualidade alcançou sua fase mais perversa nos anos de 1990, com as medidas neoliberais de Fernando Henrique Cardoso que, por meio do Decreto 2.208/199, assumiu de forma legal a estrutura dualista na educação brasileira, colocando em marcha a Reforma do Ensino Profissional que alterou a organização dessa modalidade de ensino, reforma essa que passaremos a analisar no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO III - A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS GOVERNOS DE LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA E FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**

Neste capítulo, nossa tarefa é, em um primeiro momento, identificar e analisar as linhas gerais que orientaram a Reforma da Educação Profissional no Brasil, empreendida durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Interessa-nos enfocar, em particular, os fatores que implicaram na separação estrutural entre o ensino médio e o técnico dentro do processo histórico, político e social no qual tal Reforma foi construída por meio do Decreto 2.208/1997, até sua entrada em vigor. Em um segundo momento, analisaremos o processo de revogação do referido dispositivo legal e a tentativa de reintegração do ensino técnico com o ensino médio por meio do Decreto n.º 5.154/2004, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

#### **3.1 A Reforma da Educação Profissional no Governo FHC**

No início dos anos 1990, a sociedade brasileira vivia um processo de reorganização para adaptar-se à nova ordem produtiva da acumulação flexiva. O país passava por uma redefinição do papel do Estado com o incremento do modelo econômico, de cunho neoliberal, que definiria os rumos políticos e as reformas necessárias ao estabelecimento desse modelo.

Com o processo de globalização em movimento, o mundo do trabalho vinha sofrendo com intensas modificações principalmente na estrutura das ocupações no mercado de trabalho com repercussões importantes nos empregos e na qualificação da força de trabalho. A educação, determinada pela economia, passou a ser encarada como elemento estratégico no processo do aumento da produtividade e competitividade nos países em desenvolvimento.

No Brasil, intensificavam-se as críticas ao sistema educacional que não conseguia acompanhar os avanços da economia mundial que, por sua vez, exigia do trabalhador uma sólida formação básica de caráter científico. Em vista das novas demandas por qualificação profissional, o governo inicia uma mobilização em direção à proposição de uma também nova institucionalidade da Educação Profissional que viesse a responder aos problemas de empregabilidade e competitividade no país e elevar a qualidade de desempenho do setor produtivo.

Diante do cenário acima descrito, o governo reformista de FHC aproveitou-se da fragilidade normativa da nova LDB e lançou mão de artifícios jurídicos legais – decretos, portarias, resoluções etc. – para impor à sociedade brasileira aquela que pode ser considerada uma das mais polêmicas reformas da educação brasileira: a reforma da educação profissional. Seu objetivo foi subjugar a educação ao novo modelo de desenvolvimento fundamentado na ciência e tecnologia de caráter externo.

Acreditamos que a reforma efetuada se enquadra naquilo que Franco (1994) chamou de inovação educacional do tipo “ruptura brusca” em oposição a “mudanças lentas e graduais”. Para autora,

as “reformas lentas e graduais” são aquelas que comportam algum grau de novidade, mas procuram se adequar à ordem estabelecida, aos padrões aceitos, aos valores consagrados. Já as “rupturas bruscas” caracterizam por ser inovações que rompem com o que existe para propor o que pode vir a ser (FRANCO, 1994, p. 45).

### **3.1.1. A gênese da reforma: O PL 1.603/96**

No início do governo de Fernando Henrique Cardoso, observou-se um aumento no número de matrículas no ensino médio. Diante desse fato, esse nível de ensino começou a receber pesadas críticas da sociedade que cobrava por resultados que as escolas de ensino médio não conseguiam atender devido à forte desestruturação que sofreram durante a vigência da Lei 5.692/71.

Para Cláudio de Moura Castro (1997)<sup>11</sup>, o ensino médio encontrava-se obsoleto e necessitava de uma ampla reforma, tanto na sua estrutura quanto em seus conteúdos de forma a adaptá-lo à nova realidade vivida pelo Brasil. Atestava, em sua análise, que

o segundo grau ficou esquecido em um desvão do ensino. Não apresenta o mesmo quadro de cataclisma do primeiro grau e não tem os decibéis e a presença política do ensino superior. Não obstante, tem sérios problemas e os terá ainda mais espinhosos se nada for feito agora. Tanto o acadêmico como o técnico estão congelados no tempo. [...] Em contraste, o ensino secundário é objeto de muitas versões. Alguns o querem único, outros pregam sua bifurcação em várias alternativas. Tanta divergência resulta de que, na verdade, as tarefas pedidas a este nível de ensino são diferenciadas, e diferenciadas demais. Espera-se que o ensino secundário: (i) prepare cidadãos para viver em uma sociedade moderna;

---

<sup>11</sup>Claudio de Moura Castro especialista do BID e a época também consultor para políticas educacionais na gestão de Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação e foi um dos principais articuladores da Reforma da Educação Profissional.

(ii) prepare para a educação superior; (iii) treine os alunos para o mercado de trabalho (CASTRO, 1997, p. 2).

Para a reestruturação daquela que passou, a ser, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a terceira e última etapa da educação básica, o governo necessitava de um aporte financeiro considerável. Para que fossem colocadas em prática as reformas pretendidas existia a possibilidade de empréstimos junto a organismos financeiros internacionais interessados em investir em educação nos países latino-americanos. Houve, então, por parte do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) a sinalização de que investimentos poderiam ser direcionados à educação profissional brasileira. Esses investimentos, entretanto, estavam atrelados a condições, impostas pelo BID, relacionadas à separação do segmento acadêmico do técnico nas escolas técnicas federais.

Tanto para os consultores do MEC quanto para os do BID, as escolas técnicas brasileiras eram instituições elitistas e de alto custo. Segundo os consultores, as escolas não estavam, como esperado, formando técnicos para suprir as necessidades dos setores produtivos. Ao contrário do que se esperava, os egressos dessas instituições estavam direcionando-se para os cursos superiores nas universidades. Até certo ponto, eles estavam corretos.

Como visto no capítulo anterior, a desestruturação causada pela obrigatoriedade do ensino profissional levou as escolas públicas a oferecerem um ensino precário, em contraste com as escolas particulares que preparavam melhor os jovens para o ingresso nas universidades. As escolas técnicas federais eram uma exceção no contexto das escolas públicas. Com um ensino gratuito e de qualidade, passou a ser procurada também por extratos das camadas médias da sociedade. Com isso, a busca por vagas nessas escolas aumentou de forma expressiva e como o número de vagas era limitado – nesse período existiam apenas 100 escolas em todo o território nacional – foi necessária a criação de métodos para seleção de candidatos. Surgem, então, os exames de seleção também conhecidos por “vestibulinhos”. Para Castro (1997) tal procura pela qualidade do ensino nas escolas técnicas federais por alunos sem o perfil para as atividades técnicas, constituía-se no problema número um de tais instituições, pois,

como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e status muitas delas acabaram como excelentes escolas inclusive como preparatórias para o vestibular. Em certas cidades menos industrializadas, passaram mesmo a ser as escolas cooptadas pelas elites locais. Ora, se é bom e de graça, todos acorrem a elas, e nos concursos de entrada acabam sendo aprovados os que tiveram o benefício de uma escolarização prévia de melhor qualidade, isto é, os

filhos dos ricos. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular (p. 15).

Castro (2008) reforça sua crítica ao modelo das escolas técnicas federais ao considerá-las excludentes. Para o autor, tais escolas em sua prática,

negavam o acesso àqueles de classe mais modesta que se interessariam pelas profissões técnicas ensinadas, ao mesmo tempo que dava acesso a uma elite apenas interessada nos vestibulares. Como resultado, os mais pobres eram alijados e as empresas ficavam sem os profissionais treinados. Era o pior dos mundos (p. 121).

Ora, deveria ser orgulho para qualquer governo ter em seu quadro escolas que fossem referências em educação. Apesar de o governo, à época, reconhecer a importância e qualidade de tais instituições no contexto brasileiro, acabava desmerecendo-as pela clientela que a elas recorria. A meu ver, porém, a questão não estava no público que a procurava, pois a educação como serviço público gratuito é um direito constitucional de todos, seja rico ou pobre.

Kuenzer (1999) concordava quando o governo afirmava que as escolas técnicas não atingem o seu público alvo, que são os trabalhadores, e que se revestem mais de educação geral do que profissionalizante pois,

de fato, essas escolas não têm atendido os filhos dos trabalhadores, que, em sua maioria, já são excluídos do sistema escolar antes de concluírem o ensino fundamental; e os que concluem, em face da necessidade inserção no mundo do trabalho, quando se dirigem ao ensino médio, o fazem em escola noturna. No entanto, a clientela padrão das Escolas Técnicas e CEFETs, tem sido a classe média, a qual ali encontram uma escola pública de qualidade e que lhe permite o acesso ao curso superior, sem o custo dos cursinhos privados, e, ao mesmo tempo, lhe facilita a inserção no mercado de trabalho, com salários competitivos (p. 100).

O problema real, que o governo procurava mascarar, era a falta de investimentos nas demais escolas públicas o que lhes renderia uma melhor qualidade de ensino e desafogaria as escolas técnicas federais. Para tal empreitada, seria necessário um grande aporte financeiro, o que não era prioridade nos planos de um governo neoliberal, em que a educação é entendida como “serviços não exclusivos ou competitivos”.

Identificando-se com o ideário neoliberal, que “é a base do programa do governo Fernando Henrique Cardoso, onde a educação, subassumida à economia, tem lugar

privilegiado pelo seu valor econômico, enquanto base do novo estilo de desenvolvimento.” (Pino, 2008), o caminho escolhido foi buscar o nivelamento por baixo.

Na visão dos consultores do MEC, seria um erro investir em um ensino técnico a custos elevadíssimos para

quem nada mais quer do que passar no vestibular de direito. Mesmo para os que vão para engenharia, não parece ser um bom uso dos dinheiros públicos que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica. [...] Assim sendo, a primeira prioridade no ensino técnico federal é eliminar esta sangria no esforço de profissionalização. É garantir as vagas para os alunos que realmente irão exercer as profissões correspondentes. Não faz sentido manter um ensino técnico gratuito que resulta em pouco mais do que preparar para o vestibular alunos de nível socioeconômico bastante elevado, ou mesmo as elites locais. Com relação às escolas federais, a maneira mais imediata e fácil de se eliminar a sangria do vestibular é separar o certificado acadêmico do título profissional (CASTRO, 1997, pp. 15-16).

Nesse sentido, o discurso do governo vinha ao encontro das condições propostas pelo BID no que se refere à liberação de recursos para a reestruturação da Educação Profissional que, até então, se mostrava relutante em financiar “uma instituição elitista que não havia conseguido dar credibilidade ao seu produto” . Isso ficou claro nas palavras da vice-presidente executiva do BID, Nancy Birdsall que foi taxativa ao assegurar que o empréstimo não poderia ser usado para fazer mais daquilo que já existia (CASTRO, 1997).

Dessa forma, ficou definida pelo governo a separação conceitual e operacional entre a formação profissional e formação acadêmica no ensino médio, constituindo-se uma nova modalidade de ensino: a Educação Profissional. A partir de então, o que se procurava era o encaminhamento legal para implementação da reforma.

Ficou a cargo da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC – SEMTEC – a tarefa de elaboração de um estudo que reformulasse a estrutura das escolas técnicas, CEFETs e agrotécnicas federais. A idéia principal era facilitar a adaptação dessas escolas ao mercado de trabalho, com a racionalização dos custos. À frente desses estudos estava o secretário da SEMTEC, Ruy Berger Filho, cuja preocupação sempre foi ampliar a oferta e reduzir os custos.

De acordo com Kuenzer (2001), Berger Filho propôs a retirada da formação acadêmica da educação técnica nos projetos políticos pedagógicos das instituições técnicas federais, criando duas redes no âmbito do ensino médio: uma de educação acadêmica e outra de escolas e instituições voltadas para a educação tecnológica. Os cursos técnicos obedeceriam a uma estrutura modular e dariam a formação profissional em partes orgânicas que, no conjunto, formariam o técnico.

Em paralelo aos trabalhos realizados pela SEMTEC/MEC, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR) assumia a responsabilidade de articular o processo de construção de uma política de qualificação profissional, em âmbito nacional, que estivesse relacionada à consolidação da estabilidade econômica e à construção do desenvolvimento sustentado, tendo por base a equidade social, pontos prioritários do projeto neoliberal do governo (KUENZER, 2001).

A partir de um amplo debate entre o governo federal, secretarias estaduais do trabalho e setores organizados da sociedade civil, trabalhos foram desenvolvidos sobre a política de formação profissional no Brasil e expressos no documento *Questões críticas da educação brasileira*. Nele, foi evidenciada a importância estratégica da educação em uma economia globalizada e competitiva. Seu texto ponderava, ainda, que, diante de um crescimento sustentado, ela poderia representar um fator de “rigidez” da economia brasileira.

O documento tecia críticas aos equívocos na interpretação da Teoria Capital Humano que levaram à reforma da educação implementada pela Lei 5.692/1971. Questionava os objetivos e prioridades de uma formação técnica historicamente destinada a uma parcela da população, ou seja, aos pobres e desvalidos da sorte (BRASIL, MTB, 1995).

Outro ponto a ser ressaltado no documento é o destaque dado à educação básica na formação do trabalhador. Ele nega a divisão entre a formação profissional e a educação geral, apontando a necessidade de um sistema educativo que

forme um homem auto-realizado, com uma Educação geral completa, que o torne capaz de assimilar as diversas tarefas e habilidades que a nova empresa exigirá e, por conseguinte, capaz de mover-se no interior da organização social do trabalho. A baixa escolaridade da população economicamente ativa constitui sério obstáculo para uma qualificação profissional adequada ao novo paradigma, baseado na capacidade de absorver e gerar inovações. A validade do novo paradigma exige do sistema educativo em geral, e da formação profissional em particular, a superação da qualificação unidimensional que tem como ponto principal o posto de trabalho, e proporcionar uma formação mais completa e de conhecimentos significativos (BRASIL, MTb, 1995, p. 13).

Assim, a partir dos diagnósticos apresentados pelo documento, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb) construiu um programa para a Educação Profissional que atendesse de forma prioritária “os desempregados, precariamente escolarizados ou deslocados pelas mudanças tecnológicas e por processos de reestruturação produtiva” (MANFREDI, 2002, p. 115).



Segundo Oliveira (2001), apesar de o MTb não considerar o programa com foco assistencialista, o alvo são as pessoas com dificuldades de empregabilidade e

com tais obstáculos, apresentam, também, a impossibilidade de adquirir algum tipo de qualificação profissional. Por possuírem um baixo nível de escolarização, ficam impedidos de matricularem-se em algum curso profissionalizante, na sua maioria, voltados para, pessoas que têm, pelo menos, o ensino fundamental concluído. Dessa forma, há necessidade de se desencadear um processo de qualificação profissional que, além de centrar-se no mercado, seja também realizado no menor espaço de tempo possível para que esses indivíduos disputem uma vaga no mercado de trabalho (p. 197).

A estratégia utilizada para o desenvolvimento do projeto consistia na criação de uma Rede Nacional de Educação Profissional formada por instituições públicas e privadas atuantes na área de formação do trabalhador. A sua execução poderia ocorrer de forma imediata, sem a necessidade de uma nova legislação, visto que sua concepção estaria assegurada, tanto na antiga quanto na nova LDB (Kuenzer, 2001). A fonte principal do financiamento do programa viria do Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT.

No primeiro momento, o documento da SEFOR/MTb estabelece uma mudança na forma de se pensar a educação profissional, coadunando com uma proposta de ensino destinado à educação universalizada e rompendo com a dualidade estrutural histórica. Entretanto, com um olhar mais atento, percebe-se que tal proposta vem ao encontro dos interesses do empresariado brasileiro. Pressionada pelo contexto de uma economia globalizada, a classe empresarial foi obrigada a rever seus métodos de produção, adequando-os às novas demandas de competitividade do mercado internacional. Para que isso ocorresse, havia a necessidade de adequarem suas indústrias ao novo paradigma da acumulação flexível, bem como promover investimentos na formação dos trabalhadores. Assim, o projeto da SEFOR/MTb surgiu como resposta do governo ao empresariado, na perspectiva de equacionar a demanda por qualificação solicitada pelo mercado.

Diante do novo paradigma produtivo, Neves (2000) ressalta a importância de um projeto de qualificação emergencial para trabalhadores que já estão no mercado de trabalho, de forma a garantir a permanência de seus empregos. A autora alerta, no entanto, que a política educacional governamental de educação profissional,

pretende transformar em permanente, uma ação de caráter emergencial, altamente prejudicial ao trabalhador brasileiro, uma vez que reduz sua formação profissional a uma simples adaptação às novas necessidades ocupacionais, quando a própria natureza do trabalho industrial no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção requerem uma capacitação para o trabalho e para a convivência social que inclu

uma sistematização aprofundada do saber científico e tecnológico via escolarização em níveis mais elevados de modo mais integral (NEVES, 2000, p. 83).

As duas propostas, apesar de desenvolvidas separadamente, com concepções diferentes, mantinham o mesmo foco: a formação profissional. A concepção desenvolvida pela SEFOR/MTb tinha como característica o conceito de qualificação voltado à empregabilidade do trabalhador, com ações direcionadas àqueles com poucas expectativas de inserção no mundo do trabalho. Ressalte-se que, na proposição da SEFOR/MTb, a educação profissional nunca foi considerada uma alternativa à educação básica e destacava a importância do ensino geral na qualificação do trabalhador.

Já a proposta da SEMTEC/MEC reduzia a educação profissional a um preparatório para o mercado de trabalho, a um ensinar a fazer desprovida dos conteúdos sócio-históricos e científicos, elementos essenciais à práxis humana.

Mesmo com diferenças nas suas concepções, mas com finalidades semelhantes, as duas propostas foram conciliadas em um mesmo documento. As ações destinadas à implantação e operacionalização de política pública de educação profissional seriam desenvolvidas de forma conjunta entre o MEC e o MTb. Na análise de Kuenzer (2001), a composição do documento, a partir da síntese das duas propostas é desastrosa porque

tenta acomodar diferentes concepções de grupos que pertencem ao mesmo governo, mas que procuram manter sua hegemonia por meio de um pretendido “esforço integrado” que articule o poder de controlar e a capacidade de financiar (p. 53).

Para surpresa e perplexidade de todos, principalmente nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, em seu afã reformista, o MEC de forma intempestiva, autoritária e arbitrária envia ao Congresso Nacional um anteprojeto de lei, baseado no documento assinado com o MTb, cujo conteúdo propunha a reformulação da educação profissional recebendo o número 1.603/1996.

De acordo com Kuenzer (2001), o PL 1.603/1996 foi elaborado a portas fechadas no MEC por uma equipe isolada, sem fundamentação teórica e clareza conceitual, em um texto frágil, confuso e anacrônico. Em função disto, este projeto de lei tornou-se alvo de duras críticas da sociedade civil, principalmente do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tanto pela condução quanto pela discussão do projeto, visto que não contou com a participação, envolvimento e contribuição dos setores diretamente ligados à educação profissional e das organizações acadêmicas.

Kuenzer (2001) revela as duas razões que levaram ao que ela chamou de atropelo do MEC: a primeira foi o acordo do MEC com o BID que condicionava o financiamento de projetos à reforma da Educação Profissional. A segunda razão foi a possibilidade de redução do custeio do ensino profissional pelo governo, deixando a cargo dos Estados, Municípios, setor produtivo e organizações não-governamentais, a responsabilidade de gerir os estabelecimentos que viessem a ser criados pelo Governo Federal. Assiste-se, aqui, a um retorno ao Decreto 7.566, de 23 setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, que criou, no início do Século XX, as escolas de aprendizes artífices, com interesse eminentemente assistencialista e com um caráter discriminatório: neste texto, os termos preferencialmente “aos desvalidos da sorte”, foram substituídos por “pessoas com dificuldades de empregabilidade”.

Após uma série debates, tanto no Congresso como na sociedade civil, em torno do PL 1.603/96, no dia 06/02/1997, o ministro Paulo Renato de Souza solicitou à Câmara dos Deputados a retirada do projeto da pauta de votações. Tal atitude foi tomada não em virtude do conjunto de críticas ao conteúdo do projeto, mas devido ao entendimento, por parte do MEC, de que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recém aprovada, contemplava em seu capítulo III, as principais diretrizes de educação profissional proposto pelo PL 1.603/96. Na crítica de Kuenzer (2001), o PL 1.603/96 reflete,

sem sombra de dúvida, a política neoliberal que caracteriza o Estado Brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige a racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo (p. 66).

Ao analisarmos o PL 1.603/1996, identificamos que a referência central em todo o seu escopo estava situada no mercado de trabalho com uma concepção empresarial de educação, dissociando a educação geral da educação profissional com uma visão de formação adestradora, aligeirada e fragmentada, a serviço dos interesses do sistema produtivo. O documento reforçava a dualidade estrutural de uma educação para as elites e outra para as massas.

Ao estabelecer a uniformidade do currículo, o PL desconsiderava as dimensões continentais de um país marcado pelas diferenças regionais, além de ter como proposta solucionar a carência de setores do mercado por uma força de trabalho específica. Para

tanto, lança mão de uma estruturação curricular em módulos, com saídas intermediárias, deixando claro o seu caráter de treinamento emergencial.

Saliente-se que mesmo não sendo aprovado, o seu conteúdo foi aproveitado, na íntegra, em vários documentos normativos (decretos, portarias, resoluções etc.), que regulamentaram a reforma do ensino técnico e ainda estão em vigor, como veremos a seguir.

### **3.1.2 Decreto 2.208/1997 – O documento da reforma e seus complementos**

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao final do ano de 1996 e da ausência de êxito da manobra de reestruturação da educação profissional pelo PL 1.603/1996, o governo retoma os princípios e ideias do projeto de lei já no início do ano de 1997.

Em uma matéria intitulada “País terá nova rede de ensino técnico”, o Jornal Folha de São Paulo, em sua edição de 17/02/1997, detalhou a viagem do ministro da Educação Paulo Renato de Souza à Nova York para tratar de acordo de empréstimo entre o MEC e o BID, e explicitou os planos do MEC para reestruturação da Educação Profissional no Brasil. Segundo o ministro, o empréstimo teria como destino o financiamento da expansão do ensino técnico no país. Já no início, com o discurso de modernização e democratização do ensino, ele propunha a criação de uma rede descentralizada de ensino técnico paralela às Instituições Federais de Ensino Tecnológicas (IFETs) já existente. Nas palavras do ministro,

nós, o governo federal, teremos recursos para investir em novas escolas técnicas, equipar ou reformar os prédios. Mas essas escolas técnicas não seriam federais, seriam de administração estadual, municipal ou mesmo privada (Entrevista Paulo Renato de Souza, FOLHA DE SÃO PAULO, 07/02/1997).

Na verdade, o que o ministro propunha era a redução de gastos do governo com essas escolas, com a desobrigação da União pelo aumento de vagas no ensino técnico, repassando tal responsabilidade às esferas estaduais, municipais e entidades do setor produtivo e legalizando a transferência do capital público ao privado.

A proposta para as escolas federais não era animadora. Em sua exposição, o ministro estabelecia condições ao funcionamento dessas instituições, como se lê:

nós queremos manter a atual rede de escolas como federal. Mas elas deverão ampliar seu papel de formação de técnicos de nível médio. Diminuir o seu papel hoje de simplesmente preparar os seus alunos para o vestibular. [...] As escolas técnicas federais atuais deverão cumprir o papel de serem uma espécie de unidade de referência para o novo sistema descentralizado, poderão dar assistência para que esse novo sistema se instale (Entrevista Paulo Renato de Souza, FOLHA DE SÃO PAULO, 07/02/1997).

Assim, para que as escolas técnicas continuassem a existir, do ponto de vista de financiamentos, teriam que se adequar ao viés produtivista do mercado: às tendências de racionalização, flexibilização e produtividade.

Segundo Castro (2005), o que possibilitou implementação da Reforma, sob a luz da legalidade, foi sem sombras de dúvidas, a aprovação da nova LDB. Uma vez decidida, pelo governo, a separação entre a educação geral e a formação profissional nas escolas técnicas federais, restava encontrar o instrumento jurídico-normativo que viesse colocá-la em prática. Assim, “a recém-lançada LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o amplo marco legal para as políticas educacionais, veio simplificar as coisas muito mais do que se pensava antes” (CASTRO, 2005, p. 158).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2006), a Lei 9.394/1996, com seu conteúdo minimalista, ajustada à desregulamentação coadunava com a concepção do estado mínimo, desobrigado das questões sociais e centrado na economia. Essa característica da Lei possibilitou ao governo

ampla liberdade na definição da política que deseja implantar, na regulamentação dos diversos artigos da LDB e nas alterações operacionais a serem executadas, tendo em vista não haver necessidade de leis complementares, pois os decretos presidenciais, portarias ministeriais e resoluções do Conselho Nacional de Educação são suficientes para regulamentar e implantar as ações definidas pelo Poder Executivo, sem a obrigatoriedade da discussão e aprovação por parte do Poder Legislativo (NEY, 2006, p. 269).

Assim, com as facilidades propiciadas pela LDB/1996, o MEC pôde seguir com as diretrizes gerais do ajuste estrutural da educação nacional, proposto pelo governo, por meio das reformas do Estado e, entre elas, a Reforma da Educação Profissional.

A composição dos níveis escolares, estabelecido pelo art. 21 da LDB, “não deixam margens para interpretações: são dois níveis de educação escolar no Brasil, a educação básica e a educação superior” (CNE, 1998). Por sua vez, educação básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Profissional aparece

em um capítulo à parte como uma modalidade paralela ao ensino regular, como dispõe o artigo 40:

a educação profissional será desenvolvida em articulação com ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

Como podemos perceber, na nova estrutura organizacional da educação nacional estabelecida pela LDB (Lei 9.394/1996), a Educação Profissional não está inserida na composição dos níveis da educação escolar, sendo “considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto” (MOURA, 2010, p. 71).

Segundo Ramos (2006), ao negá-la como parte integrante do ensino regular, a LDB legaliza a separação entre a educação geral e a educação profissional. Nas palavras da autora,

a Lei n. 9.394/96 incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Admitindo-se seu desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação da educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação (art. 39 a 42) (RAMOS, 2006, p. 292)

Com o objetivo de regulamentar o § 2º do Artigo 36 e os Artigos de 39 a 42 da Lei 9.394/1996, o MEC, utilizando do subterfúgio da lei, resgatou o conteúdo do PL 1.603/1996 e colocou em prática o Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante instituindo, o Decreto nº 2.208/1997. Esse decreto constituiu-se no principal instrumento jurídico-normativo da reforma e impôs um conjunto de mudanças à educação profissional no país. A principal delas foi a eliminação da equivalência entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, extinguindo os cursos técnicos de nível médio, reforçando a dualidade estrutural entre formação geral e formação técnica.

Para Bruel (2010), apesar das discussões em torno da finalidade do ensino médio, a LDB não conseguiu avançar no sentido de superar o impasse de atribuir-lhe a função de preparar os jovens para o mercado ou para a formação desinteressada.

Portanto, a (des)articulação entre educação geral e formação para habilitação profissional nos cursos de nível médio continua polêmica e merece destaque nos debates sobre a identidade desse nível de ensino. A LDBEN nº 9.394/1996 não conseguiu propor uma solução para a dualidade estrutural que acompanha o

ensino médio durante toda a sua história. A lei enfatiza a idéia de preparação geral para trabalho e cria a possibilidade de profissionalização desde que a formação geral do aluno seja atendida. A LDBEN é extremamente genérica e não estabelece condições ou regras para que a profissionalização ocorra (BRUEL, 2010, p. 186).

Foi necessário um decreto, instrumento antidemocrático duramente contestado nas IFETs, para regulamentar a educação profissional. Oliveira e Araújo (2005, p.6) resumem assim as principais medidas determinadas por esse decreto:

- a) desvinculação da educação profissional do sistema regular de ensino;
- b) extinção da integração entre educação geral e a educação profissional, resgatando a dualidade estrutural e a concepção taylorista-fordista, que desvincula o saber acadêmico do saber prático;
- c) destituição da responsabilidade do Estado, do custeio da educação profissional;
- d) elitização da formação do técnico com aumento do tempo para sua formação;
- e) impossibilidade do egresso do ensino técnico, sem ter concluído o ensino médio, ingressar no ensino superior;
- f) sucateamento da educação profissional, sobretudo devido à instituição do ensino modular da implantação do nível básico, que prescinde de escolarização prévia, da desintegração entre ensino acadêmico e o ensino profissional.

A partir do Decreto 2.208/1997 foram definidos objetivos, níveis e formas de oferta dos cursos da Educação Profissional. De acordo com o artigo 3º do Decreto, a educação profissional seria composta por três níveis: básico, técnico e tecnológico.

O Nível Básico estava reservado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade anterior, com duração variável e sem necessidade de uma regulamentação curricular. Pelo Decreto, as instituições financiadas pelo governo obrigatoriamente deveriam ofertar os cursos de nível básico. Seu público alvo consistia nos jovens e adultos que necessitam atualização de conhecimentos profissionais, os quais ao final do curso teriam direito a um certificado de qualificação profissional. Cunha (2005) chamou esta medida de *senaização* das escolas técnicas federais, haja vista que os cursos oferecidos pelo Senai se enquadram nesse nível de curso.

O Nível Técnico seria destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. Nestes cursos, era exigida uma estrutura curricular própria, independente do ensino médio, sendo possível ofertá-los de forma concomitante ou sequencial. Na forma concomitante o aluno estudaria em dois turnos: em um cursaria a educação profissional e no outro o ensino médio. Na forma sequencial o

aluno após conclusão do ensino médio teria, dependendo do curso, de 1 a 2 anos de estudos na educação profissional.

O Nível tecnológico corresponderia a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

A maior mudança que trazia esse decreto, que se fez sentir diretamente nas Instituições Federais de Ensino Tecnológico (IFETs), estava contida em seu Art. 5º que fazia referência à estrutura curricular dos cursos de nível técnico. Esse artigo define a separação da educação profissional do ensino médio, conforme podemos observar:

Art 5 º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (BRASIL, 1997).

Ao declarar que organização do currículo da educação profissional seria ofertado independentemente do ensino médio, e nas formas concomitante e sequencial, o Decreto 2.208/1997, negligenciando o Art. 36 da LDB, inviabilizou a oferta dos cursos integrados.

Cury (2002), ao analisar as interpretações dadas ao Art. 36 da redação original da LDB, critica a redação ambígua e ambivalente do referido artigo. O § 2º do Art. 36, em sua redação original, estabelecia que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando” de 2.400 horas, “poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. No § 4º do mesmo artigo, a Lei fazia distinção entre a obrigatoriedade da “preparação geral para o trabalho” e a facultativa “habilitação profissional”, as quais poderiam ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional. Já o artigo 40 da LDB, estipulava o desenvolvimento *articulado* da educação profissional com o ensino regular. Para Cury (2002),

a lei não impediria uma integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, obviamente resguardadas as 2.400 horas e a função formativa da etapa conclusiva da educação básica. O termo “articulação” como ponto de composição ou como ponto de conexão entre dois segmentos de uma mesma realidade permitiria a possibilidade da integração. Mas deve-se reconhecer, todavia, uma redação pouco cartesiana do § 2º do art. 36 da LDB (p.23).

Ao prever a organização curricular da educação profissional independente do ensino médio, criando novas formas de articulações com currículos modularizados, como a concomitância ou a sequencialidade, o Decreto institucionalizava uma rede de formação



profissional paralela e complementar à rede regular de ensino, oficializando a dualidade, historicamente construída, nos dois níveis.

Ressalte-se que apesar do paralelismo, a educação profissional requer o ensino médio, pois a obtenção da diplomação final nos cursos técnicos de nível médio está condicionada ao certificado de conclusão daquele nível de ensino, visto que a educação profissional não promove a elevação dos níveis de escolaridade.

Como o objetivo do governo era a separação entre o médio e o técnico, o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 foram regulamentados pelo Decreto 2.208/1997, dando-lhes a interpretação que interessava ao MEC. O decreto ainda trazia duas “inovações”: a modularização das disciplinas e o estabelecimento da modalidade de competências para o currículo.

Segundo o Art. 8º do referido Decreto, as disciplinas seriam agrupadas em módulos com saídas intermediárias e caráter de terminalidade em que, ao final de cada módulo, o aluno receberia um certificado de qualificação profissional, que lhe permitiria algum tipo de exercício profissional. O aluno, porém, só receberia o diploma de técnico se completasse o conjunto dos módulos do curso e, além disso, comprovasse a conclusão do ensino médio.

Na perspectiva da modularização, um curso é formado por outros subcursos (módulos) com certificações próprias. A conclusão, por sua vez, é reconhecida pela soma das certificações, sendo permitido ao aluno realizar o curso em módulos independentes, até mesmo em instituições diferentes, sendo a expedidora do diploma a instituição onde seja concluído o último módulo, respeitando-se o limite de cinco anos entre o início do primeiro e o final do último módulo (BRASIL, MEC, 2008).

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, define módulo como

Um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional (BRASIL, 2008, p. 138).

Para o MEC a modularização é entendida como uma forma de proporcionar maior flexibilidade curricular, pois permite ao aluno construir seu próprio itinerário formativo, de acordo com seus interesses, além de possibilitar àquele que já trabalha uma

complementação em sua formação profissional. Almeida (2003) alerta que o objetivo real do ensino por módulos

seria proporcionar flexibilidade à educação profissional, que assim passaria a oferecer também cursos rápidos e adequados a um cenário de constantes entradas e saídas das pessoas do mercado de trabalho. Com isso, o trabalhador poderia fazer frente às possíveis mudanças de ocupação e à alternância entre situações de emprego e desemprego (p.116).

Fica claro que a intenção do MEC era o aligeiramento com o propósito de atender, com maior rapidez, o setor produtivo, colocando no mercado uma força de trabalho certificada. Nas palavras de Frigotto (1999), o Decreto nº 2.208/1997 representa uma regressão ao dualismo, exacerbando a fragmentação, visto que

o dualismo se cristaliza pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais e pela separação do nível médio regular de ensino da rede *não regular* de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular.

Após a reordenação estrutural do ensino técnico, a reforma atacou outra questão polêmica: adotou a noção de competências como referência na estrutura curricular da educação profissional, ao que o MEC chamou de um “novo paradigma pedagógico”, em que o foco da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico (2.000), a concepção desse novo paradigma era uma resposta ao perfil assumido pela “trabalhabilidade” que é

o desafio maior de um tempo em que a globalização e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, rápida e continuamente recicladas ou substituídas, determinam que produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, palavras de ordem nos negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos (p. 9).

As instituições não estavam preparadas para essa nova forma de ensino. Para Ramos (2006) essa abordagem necessitava da conciliação do conteúdo de diferentes disciplinas de forma simultânea, levando muitas instituições a recorrerem ao desenvolvimento de projetos como forma de integração das disciplinas.

A pouca propriedade teórico-metodológica sobre essa estratégia por parte de professores e gestores escolares; a inexistência de condições de estudo e debate sobre o assunto; a ausência de condições materiais concretas na escola; a

especificidade dos tempos e espaços escolares, tradicionalmente organizados com base em disciplinas, levaram a organizações curriculares ecléticas, muitas vezes superficiais na abordagem dos conteúdos (RAMOS, 2006, p. 301).

Como já dito no capítulo I, a noção de competência tem como finalidade a adequação dos trabalhadores à nova estrutura organizacional do capital, conferindo à sua formação novos referenciais, o de trabalhador flexível, por exemplo. O Parecer CNE/CEB nº 16/1999, ao caracterizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelece que na sua organização e planejamento pelos sistemas de ensino e escolas, deverá ser observada a definição por competências profissionais gerais do técnico por área profissional<sup>12</sup>.

Ainda segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, devido às constantes transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, há a necessidade de um novo modelo de educação profissional, centrado em competências por área, que supere as qualificações restritas exigidas por postos de trabalho específicos. Nesse novo modelo, o técnico teria a possibilidade de transitar com maior versatilidade para atender às várias demandas de certa área profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional restrita a um posto de trabalho.

Diante do contexto acima explicitado, ponderamos que o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 promove uma mudança de paradigma em relação à formação do trabalhador brasileiro, transferindo o conceito de qualificação para a noção de competência nos currículos dos cursos profissionalizantes.

O conceito de qualificação é uma herança do sistema de produção taylorista-fordista que integra as funções vinculadas à formação, emprego, carreira e remuneração. A formação nesse sistema se dava em virtude da ocupação de determinada profissão a um posto de trabalho também determinado. Schwartz (apud RAMOS, 2002), ao tratar do conceito de qualificação, a divide em três dimensões: conceitual, social e experimental. A dimensão conceitual está relacionada aos saberes teóricos das atividades profissionais que se associam aos títulos e diplomas. A dimensão social relaciona-se aos preceitos éticos e políticos estabelecidos de forma coletiva na constituição da profissão com seus direitos,

---

<sup>12</sup> A Resolução CNE/CEB n. 04/1999 estabelece que a organização da educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais definidas em um número de 20 que são as seguintes: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade.

deveres e níveis de hierarquia. Já a dimensão experimental liga-se a atributos subjetivos como as capacidades sócio-afetivas, cognitivas e psicomotoras.

Ao discutir as mudanças de paradigmas na organização da educação profissional, Ramos (2002) salienta que, devido à valorização da dimensão experimental em detrimento das dimensões conceitual e social, a qualificação vem recebendo oposição da noção de competência que se beneficia do desenvolvimento da dimensão experimental em virtude de seus atributos subjetivos mobilizados no trabalho (capacidade cognitiva, socioafetiva e psicomotora) e apreciados pelo novo modelo de produção. De acordo com esse modelo, o importante é formar para o ambiente de trabalho, não para um posto específico. Daí é que deriva a organização da educação profissional por áreas profissionais, como o expresso no art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 04/1999. Para os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, o que caracteriza uma área profissional é a existência de um núcleo de competências comuns. De acordo com Ramos (2002) a noção de competência vem atender a dois propósitos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho;
- b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (p. 401).

Ao desviar o foco dos empregos, a noção de competência se relaciona de forma intrínseca ao conceito de empregabilidade. Segundo o Dicionário da Educação Profissional em Saúde, empregabilidade tem sido compreendida como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de ele aderir a um conjunto de atributos que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego.

Nesse discurso, os ideólogos da elite dominante utilizam do artifício de que o desemprego é o reflexo da falta de qualificação profissional dos trabalhadores, responsabilizando-os pela inserção e manutenção do emprego. Para Oliveira (2003), imputar ao trabalhador a culpa por sua situação de desemprego – por não dispor de um capital cultural ou mesmo de uma qualificação profissional – obscurece o real motivo do desemprego no Brasil, que é consequência da subordinação de nossa economia ao capital internacional que cria sérias dificuldades para a implantação de uma política de emprego e renda capaz de gerar novos postos de trabalho.

Segundo Oliveira (2003), a incapacidade de gerar empregos leva o governo a criar mecanismos ideológicos que justifiquem as contradições do capitalismo. Lefort (apud CHAUI, 2006), denomina tais mecanismos de “ideologia invisível”. Para o autor enquanto a ideologia burguesa necessita de agentes para sua disseminação (pai, professor, padre, pastor, patrão etc.), a ideologia contemporânea deriva de uma prática de relações resultante das mudanças no processo social de trabalho, implementadas pelo fordismo e pelas leis de mercado, denominada Organização. Com suas características de racionalidade administrativa, hierarquia de poder e independência administrativa, a Organização faz uma divisão social do trabalho pela separação entre os que têm competência para dirigir (gerentes e administradores) e os incompetentes que só sabem executar (trabalhadores).

Outra observação feita por Chauí (2006) é a relação de dependência entre as ciências, a tecnologia e o processo produtivo. Segundo a autora,

ao reunir a Organização [...] a “gerência científica”, a presença da ciência e da tecnologia no processo produtivo e no trabalho intelectual, perceberemos que a divisão social das classes está acrescida de novas divisões, e que estas podem ser resumidas em uma só e grande divisão: a divisão entre os que possuem poder porque possuem o saber e os que não possuem poder porque não possuem o saber. Dessa maneira, em vez de falarmos de ideologia invisível, preferimos falar em ideologia da competência, que oculta a divisão social das classes ao afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas) (p. 105).

Nesse contexto, o que a ideologia da competência procura separar a formação profissional das relações entre trabalho e capital. Não há um questionamento sobre a configuração política na qual está assentada. Parte do princípio que sempre é possível atender de forma equânime os interesses do mercado de trabalho, da sociedade e do indivíduo, o que, na crítica de Ramos (2002),

apesar de compor as tendências globalizantes de normas e padrões culturais e políticos, transposições desagregadas de certas teorias para a realidade brasileira causam sérias consequências: no âmbito das relações de trabalho, o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas (p.402-403).

A reforma da educação profissional, por meio de seus instrumentos jurídicos, ao optar pelo paradigma das competências, como meio de formação do trabalhador, reduziu a

educação aos interesses do mercado, descomprometendo-se com as necessidades da sociedade e impondo uma concepção de cidadão fragmentado.

Outra medida que trouxe consequências negativas às escolas da Rede Federal foi a limitação de matrículas no ensino médio. Segundo Castro (2005), tal diminuição seguiu as determinações do BID para a liberação do empréstimo de 250 milhões de dólares. Apesar da concordância em relação às políticas referentes à reforma da educação profissional, adotadas pelo MEC, o Banco queria assegurar que “as matrículas do segmento acadêmico dentro das escolas federais seriam contidas, para evitar distorções ainda maiores de seu papel original de formar técnicos” (CASTRO, 2005, p. 157).

Inicialmente, a ideia do MEC era que essas escolas não mantivessem o ensino médio, mas, após uma ampla negociação, foi acertado que as IFETs poderiam ofertá-lo desde que o número de vagas a serem disponibilizadas, a partir de 1997, fosse 50% menor do que as oferecidas em 1996.

Assim, em complementação ao Decreto 2.208/1997, o MEC baixou a Portaria nº 646/1997, que reduzia em 50% as vagas de ensino médio nas IFETs, com a seguinte redação:

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9.394/96 (MEC, 1997).

Apesar de ter aceito a manutenção do ensino médio nas IFETs, a intenção do MEC, com o passar do tempo, era a supressão desse nível de ensino na Rede Federal, tanto que foi criado um programa específico para tal fim.

A criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi também outro instrumento utilizado pelo governo com o propósito de induzir as instituições a aderirem à reforma. O programa foi o resultado do acordo de empréstimo assinado entre o MEC, MTB e BID no valor total de 500 milhões de dólares (25% MEC, 25% MTB e 50% BID), com a finalidade de implantação da reforma da educação profissional. O PROEP procurava criar um sistema de educação profissional separado do ensino médio e do superior, abrangendo aspectos técnico-pedagógicos, como a flexibilidade curricular, captação de recursos e parcerias, garantindo a expansão da rede de educação profissional no Brasil (BRASIL, 2006).

Segundo Castro, (2005) o PROEP foi o desfibrilador que retirou a educação profissional do coma. Em sua análise o programa

foi uma caso bastante benigno de condicionalidades sendo usadas para agilizar uma reforma. Antes de virar ministro da Educação, Paulo Renato de Souza foi diretor de operações do BID, estando familiarizado com toda a pompa dos bancos de desenvolvimento. Acabar com o beco sem saída que preservava o elitismo das escolas técnicas era a sua meta, tanto quanto do pessoal do BID que estava envolvido com a preparação do empréstimo (p. 158).

A forma encontrada pelo ministro de impor, às escolas, suas ideias de reforma foi o corte no orçamento das instituições. Com a diminuição de recursos para a manutenção e custeio de suas atividades, os diretores das IFETs vislumbraram nos recursos do PROEP a possibilidade de investimentos em suas escolas. Para conseguir tais recursos, o MEC exigia a adesão dessas instituições à implantação da reforma da educação profissional. Os recursos do programa eram repassados às instituições por meio de projetos, cuja aprovação dependia do aceite aos objetivos gerais da reforma.

É importante ressaltar que, erroneamente, tem-se colocado o Brasil como vítima das ingerências dos organismos financeiros internacionais que impõem suas diretrizes e o país, de forma subserviente, tem que acatá-las. Como bem coloca Cunha (2002), devemos levar em conta os interesses dos grupos sociais (classes, frações de classe) que lidavam com essas agências financeiras. Exemplo claro são o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza e seus assessores, Claudio Moura Castro e João Batista de Oliveira, todos consultores do BID e pessoas conhecedoras dos meandros organizacionais dessas agências: estavam longe de ser apenas meros executores, posto que eram indivíduos com capacidade propositiva nas definições dos caminhos a serem seguidos. Cunha (2002) assinala que desconhece uma só imposição, de fato, de tais agências financeiras internacionais em matéria de educação. Nas palavras do autor,

[...] elas financiam projetos que estão de acordo com seu ideário, não tenho qualquer dúvida – que banqueiro faria diferente? Imposição é outra coisa. Desconheço um só projeto do governo brasileiro, na área educacional, implementado ou abandonado por exigência do Bird, do BID ou do FMI. Conheço vários projetos abandonados, outros implementados, com aplausos e os dólares dessas agências. Em todos eles, havia grupos brasileiros que gostaram do abandono ou da implementação (CUNHA, 2002, p. 106).

Os principais objetivos do PROEP eram o incentivo à transformação das escolas federais, financiadas com recursos do Programa, em escolas que atendessem aos objetivos do ensino profissional, reduzindo gradualmente as matrículas no ensino médio regular com

a garantia de que o aumento de estabelecimentos de educação profissional seria promovido pelos Estados, Distrito Federal ou Municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado; ou por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público (Brasil, 2006)

Em um primeiro momento, foram fortes as reações contrárias aos itens da reforma, principalmente aos relacionados à diminuição das vagas do ensino médio. Por pressão da comunidade interna, inicialmente os diretores das IFETs não concordavam com os termos do MEC. Como relata Castro (2005),

em última instância, o que os convenceu a não levar tão fundo suas objeções à reforma, foram os 250 milhões de dólares que eles poderiam aproveitar. Um pedido bem preparado ao ministro poderia trazer uma bela soma em dinheiro para as escolas, que permitiria reformas, expansão e até novos laboratórios e oficinas.

Por meio dessa nova legislação, a Educação Profissional é redefinida com sua exclusão da estrutura do ensino regular, o que vem reforçar, mais uma vez, a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, alterando de forma substancial e autoritária os princípios e os parâmetros dessa modalidade educativa. Tal redefinição afeta radicalmente a estrutura administrativa e organizacional, bem como a qualidade de ensino das Instituições Federais de Educação Profissional (Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs) que se viram forçadas e coagidas a cumprir, na íntegra, o decreto acima mencionado, sob pena de ter inviabilizado seu funcionamento. Segundo relatos de Moura (2005, p. 59), durante o governo FHC,

o BID só financiaria a reforma da EP através do PROEP se houvesse separação formal dos currículos do ensino médio e do ensino técnico. Na verdade, as orientações, supostamente oriundas do PROEP/BID, foram mais além, pois, na prática, os projetos apresentados pelos CEFETs ao PROEP com vistas ao financiamento da reforma da EP, sequer podiam explicitar ações relacionadas como o ensino médio, sob pena do próprio projeto ser rechaçado como um todo, sendo que essa decisão era claramente atribuída ao BID pelos que estavam no MEC naquele momento, ano 1998.

Tal relato fica evidenciado no documento “Acesso das Instituições Federais a Recursos do PROEP – Orientações Básicas”, elaborado pela SEMTEC, que estabelecia o roteiro para elaboração do Plano de Implantação da Reforma (PIR), cuja apresentação era pré-condição para o projeto de investimento dos recursos do PROEP. Para elegibilidade



das propostas, foi estabelecida uma base de indicadores de qualificação técnica que serviriam de critérios para avaliação do PIR (BRASIL, MEC, 2000).

Para a aprovação da proposta, a instituição deveria alcançar uma pontuação igual ou superior a 273, além de comprovar a separação entre os cursos de nível técnico e o ensino médio pela instituição, em conformidade com o Artigo 5º do Decreto 2.208/1997 (BRASIL, MEC, 2000).

Para termos uma ideia do processo de avaliação feita pelo PROEP, transcrevemos um exemplo:

Item .º 7 – Redução gradual das matrículas. No caso de a redução até o máximo de 50% ser efetuada no intervalo de um ano, o conceito será “Satisfatório”, com nota a ser atribuída no intervalo de 8 a 10, em função da análise a ser procedida. No caso de a redução ser efetuada no intervalo de dois anos, o conceito será “Razoável”, com nota a ser atribuída no intervalo de 4 a 7, em função da análise a ser procedida. No caso de a redução ser efetuada no intervalo de 3 anos ou mais, o conceito será “Inadequado”, com nota a ser atribuída no intervalo de 1 a 3, em função da análise a ser procedida (BRASIL, MEC, 2000, p. 8)

A separação dos conhecimentos profissionais dos acadêmicos ocorreu de forma coercitiva e foi utilizada pelo governo para a obtenção dos recursos do PROEP. Caso alguma instituição resolvesse utilizar-se da interpretação ambígua da LDB, e mantivesse a forma integrada, o preço a ser pago seria o não recebimento dos recursos do BID (KUENZER, 2003).

Para o governo, a separação entre técnico e o médio foi o principal ponto positivo da reforma. Em um de seus artigos, Cláudio de Moura Castro, um dos articuladores da reforma, comemora tal separação dizendo que,

sem sombra de dúvidas, esta foi a grande revolução contida no pacote reforma/PROEP. De fato, foi não apenas uma pré-condição de entrada do BID no processo, mas também o grande escolho na aceitação do projeto por diferentes atores (CASTRO, MEDICI, TEJADA, 2000, p. 3)

O PROEP teve o efeito esperado pelo governo. Mesmo que a Portaria 646/1997 tenha estabelecido que as IFETs deveriam diminuir em 50% as vagas para o ensino médio, várias escolas, visando os recursos do PROEP, radicalizaram e o extinguiram de suas instituições. Uma das consequências dessas medidas foi a diminuição drástica do número de matrículas. Tal efeito foi reconhecido pelo próprio governo como atesta Castro (2008):

até parece que a reforma fez um estrago nas matrículas logo após sua implementação. É claro que ela desbastou os cursos integrados, como ditava a

lei. Isso também causou uma crise imediata no ensino técnico particular, logo após sua implementação, o que foi confirmado pela administração de uma das maiores escolas técnicas particulares do país. Na verdade, a escola teve de abrir rapidamente os cursos de graduação de quatro anos para poder sobreviver à crise. Nas escolas técnicas públicas, os resultados não estão tão claros. Mas, no todo, parece ter havido uma queda acentuada nas matrículas, mais uma vez, logo após a implementação da reforma (p. 163).

Com a limitação, ou até mesmo extinção, do ensino médio nas IFETs, muitos alunos, que buscavam os cursos técnicos sem possuir o ensino médio, tinham que procurar outra instituição para cursá-lo na chamada concomitância externa. Segundo Ramos (2006), esses alunos foram os que mais enfrentaram dificuldades devido

à independência dos projetos pedagógicos, à baixa qualidade do Ensino Médio na escola de origem, aos traslados cansativos de uma escola para outra, entre outros fatores. Na impossibilidade de enfrentar essas condições, os alunos acabavam abandonando os cursos técnicos. Igualmente, a procura pelos cursos técnicos esvaziou-se sobremaneira, provocando o efeito contrário à suposta democratização renunciada pela reforma. Na verdade, sendo a educação básica a prioridade, o fato de a formação técnica dela se desvincular gerou uma exclusão das classes populares, para as quais restou, na melhor das hipóteses, os cursos curtos de qualificação profissional.

Para Cunha (2002), o PROEP passou a ser o instrumento mais poderoso do que a legislação que o MEC pretendia submeter ao Congresso em 1996. O aceno irresistível de 500 milhões de dólares substituiu a força coercitiva da lei, levando as instituições a aceitarem as condições impostas pela reforma para o recebimento do financiamento.

A cefetização foi outra moeda de troca utilizada pelo governo para induzir tanto os dirigentes quanto os professores a aderirem à reforma (Frigotto e Ciavatta, 2006). A eventual oferta de ensino superior nas instituições levou muitos daqueles que eram contrários à reforma a defendê-la: os então professores passaram a ter a possibilidade de ganhar *status* de professores de ensino superior.

O principal receio dos diretores dessas instituições era o fantasma da “estadualização”, “privatização” ou a “senaização”. Essa preocupação tomou feições claras com a edição da Lei nº 9.649/1998 que determinou a criação de novas escolas federais pela União somente em parceria com Estados, municípios, setor produtivo e organizações não governamentais, às quais ficariam responsáveis pela manutenção e gestão dessas novas unidades (BRASIL, 2001). Tal medida tinha como finalidade limitar a expansão da rede federal de educação profissional.

A tentativa de cefetização tinha como objetivo afastar tal ameaça, pois o fato de aos CEFETs ser facultada a implantação de cursos de nível superior, garantia sua permanência no sistema federal de ensino (RAMOS, 2006).

Na apresentação do documento “Políticas e Resultados 1995-2002: a Reforma da Educação profissional (2002)”, o ministro da Educação Paulo Renato de Souza fez um balanço das ações do MEC referentes às políticas e reformas desse órgão na sua gestão. Segundo o ministro, a reformulação da educação profissional foi necessária para acompanhar o desenvolvimento do país, do setor produtivo e dos cidadãos, o que proporcionou um salto de qualidade na formação profissional no Brasil (BRASIL, 2002). Contrapondo as considerações do ministro, Frigotto e Ciavatta (2003) avaliam o período como medíocre e de retrocesso, tanto em nível organizativo quanto pedagógico. Em suas análises sobre a reforma, os autores argumentam que, ao separar a educação média da educação técnica, o Decreto restaura uma nova forma de dualismo da educação, pois:

ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade (p. 119).

Importante ressaltar que nenhuma reforma se faz de forma desinteressada. Para Sacristan (apud LIMA FILHO, 2002) as reformas têm por finalidade descaracterizar a noção de política como ideia e prática de transformação social por meios de programas técnicos, racionais, voltados à eficiência e gestão que são denominados de políticas públicas. Lima Filho (2002) argumenta que uma reforma expressa projetos políticos em disputa e, para sua compreensão, deve-se analisá-la dentro do contexto de um sistema social, ou seja,

uma reforma educativa constitui-se como, ou é parte de, uma reforma social. Assim, uma reforma educativa não se atém unicamente a projetos, ações ou metas educacionais: estes, em geral, são seus objetivos manifestos ou explícitos. [...] É necessário levar em conta que as reformas possuem objetivos não explicitados, estes, em última instância vinculados à legitimação de uma determinada organização societária e às dinâmicas de regulação do poder em seu seio (p. 277).

Assim, por trás de um discurso de democratização e modernização da educação profissional, feito pelo governo, os objetivos implícitos da reforma como a separação da formação propedêutica e profissional, sendo a última com uma orientação ao mercado,

residem na redução dos gastos públicos com educação. Portanto, o “barateamento do custeio tanto da educação secundária, quanto da educação profissional se fez, pela separação formal entre as duas e pelo enxugamento dos currículos de cada uma delas” (LIMA FILHO, 2002, p. 278).

Com uma política direcionada à geração de renda de uma parcela específica da população, aqueles que não cursarão o ensino superior, o Decreto nº 2.208/1997 mudou o foco das IFETs: do ensino para o treinamento. Nesse contexto, ao analisar os impactos da reforma nas IFETs concordo com Carneiro (1998) quando afirma que:

o Decreto-Lei n. 2.208/97, enquanto proposta para o ensino profissionalizante, constitui um retrocesso para as escolas técnicas federais, na medida em que estas se vêem reduzidas a meras agências formadoras de mão-de-obra estritamente técnica, postura que já foi questionada até mesmo por instituições como o SENAI, que hoje pretendem adotar a integração entre formação geral, profissional e tecnológica (p.66).

Assim, os objetivos dos reformadores de implantar um ensino diversificado e flexível coerente com aumento da competitividade, adequando a educação profissional aos moldes do novo paradigma econômico por meio de um trabalho produtivo, foram alcançados com relativo sucesso: a separação do ensino médio do ensino técnico; a diversificação e flexibilização na oferta de cursos de curta duração.

Ramos (2006) resume, de maneira apropriada, todo o processo de desestruturação da educação profissional, promovida pela reforma nos anos 1990 da seguinte forma:

no lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas para o trabalho. A perda de importância das habilitações baseadas no corpo de conhecimentos que as definem, aliada à ênfase no trabalho polivalente e na competência dos sujeitos, tornou a regulamentação do exercício profissional sob princípio das corporações um preceito em superação (p. 302).

O legado do Decreto 2.208/1997 deixado às IFETs foi perverso: precarização das estruturas das instituições que não aderiram ao PROEP; desmonte do ensino médio tendo como consequência a falta de professores em disciplinas desse nível de ensino; diminuição do número de matrículas, limitação dos recursos de custeio e o distanciamento dos setores populares.

A reforma da educação profissional, promovida pelo governo FHC, ficará marcada como um retrocesso da educação brasileira, principalmente, pelo fim da equivalência entre

o ensino médio e a educação profissional. A equivalência foi um fruto de árdua batalha de décadas que resultou em uma conquista estabelecida legalmente na LDB de 1961.

Ao final do governo FHC grandes desafios estavam reservados à educação profissional, principalmente às IFETs, dentre eles a reconstrução de sua identidade institucional.

### **3.2 Educação Profissional no Governo Lula: o processo de revogação do Decreto 2.208/1997 e a construção do Decreto 5.154/2004**

A partir da eleição presidencial de 2002, acreditava-se em uma nova conjuntura política no Brasil. A ascensão ao poder de um novo grupo político capitaneado pelo presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva, por meio de um projeto político democrático popular, trouxe a expectativa de mudanças nas políticas sociais, dentre elas, as ligadas à educação.

Boito (2005) considerava difícil que toda uma estrutura política, econômica e social implementada durante mais de uma década fosse desmontada. Para ele o governo Lula não reproduziu o modelo capitalista neoliberal de FHC, mas construiu um novo modelo neoliberal, com pequenas adaptações na política econômica e social que não modificaram as condições de vida dos trabalhadores, nem a dependência econômica e financeira da economia nacional.

O que ocorreu foi um deslocamento do que Poulantzas (apud BOITO, 2005) chama de “bloco no poder” no interior do capital, privilegiando a grande burguesia interna industrial e agrária por meio do incentivo às exportações, em contraste com a política do governo FHC que concedia vantagens à hegemonia do grande capital financeiro internacional que, há tempos, vinham causando déficits na balança comercial brasileira.

Com essa atitude, Lula agradou aos detentores do capital interno, principalmente àqueles ligados à Federação da Indústria do Estado de São Paulo (FIESP) que há muito se mostravam descontentes com os rumos da política econômica adotada por FHC. Isso criou espaço para aquilo que se condicionou chamar de “governabilidade”.

Frigotto (2006) assinala que o (des) caminho do governo Lula foi sinalizado antes da eleição com assinatura da Carta aos Brasileiros em que se comprometia a manter a política dos organismos internacionais. Esta atitude provocou um profundo golpe naqueles que lutavam por um projeto de desenvolvimento popular democrático e por uma educação

politécnica, esperando que o Decreto 2.208/1997 fosse revogado e a dualidade estrutural superada.

Para esses setores, que lutavam por uma concepção de educação integral que superasse a histórica dicotomia do homem pela divisão social do trabalho – entre a ação de executar e a de pensar –, era inconcebível continuar com uma regulamentação desintegradora da educação profissional, em função dos supostos pretextos do mercado. Por isso, defendiam a proposta de uma educação integrada ao trabalho, que segundo Ciavatta (2005) visa

superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social e técnica do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (p. 85).

Como resultado das pressões desse grupo da sociedade civil frente à sociedade política, inicia-se, o processo de revogação do Decreto 2.208/1997. Em 2003, o MEC, sob a gestão do Prof. Cristovam Buarque, grande entusiasta e defensor da escola pública, promoveu vários momentos de discussões – encontros, debates e audiências entre representantes da sociedade e órgãos governamentais – com o intuito de ser subsidiado em uma nova proposta de regulamentação da educação profissional. Em maio de 2003 ocorreu o “Seminário Nacional do Ensino Médio: construção política”, com representantes do governo federal, Secretarias Estaduais de Educação e entidades científicas. Em junho do mesmo ano, aconteceu o “Seminário Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” que resultou na elaboração da “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” e de uma minuta de Decreto que explicitou o que vinha sendo discutidos nos eventos (FIÚZA, 2005).

Segundo Frigotto et al (2005), os debates em torno da revogação do Decreto fizeram parte de processo polêmico que não se desenrolou de forma consensual. Afloraram as contradições e disputas teóricas e políticas, mas que, segundo o autor, levaram a um progressivo amadurecimento do tema, resultando em três proposições diferentes: duas ligadas a grupos progressistas da educação e outra, ao grupo conservador.

As duas primeiras defendiam a revogação do decreto, mas discordavam da forma como estavam sendo feitos os encaminhamentos. A proposta do primeiro grupo era a de que o Decreto fosse revogado e a política de ensino médio e educação profissional passasse a ser pautada pela LDB, não sendo necessário outro decreto. Segundo o entendimento desse grupo, adotar uma nova regulamentação balizada em decreto seria dar continuidade à forma impositiva do antigo governo.

Para o segundo grupo, a ideia era que o processo de transição ocorresse de forma rápida com a promulgação de um novo decreto que garantisse, em curto espaço de tempo, a reintegração da formação geral com a formação profissional. Tal medida teria caráter transitório, até a construção de um instrumento legal mais adequado.

O terceiro grupo defendia a permanência do Decreto nº 2.208/1997 na sua totalidade ou que as possíveis modificações não o alterassem de forma substancial. O encaminhamento escolhido foi a implementação de um novo decreto. Para Frigotto et al (2005b), apesar de tal medida ter sido considerada uma contradição,

a opção por um novo decreto que revogasse o 2.208/97, em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou de uma lei específica para a educação profissional, teve, entre outras razões, a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso (p. 1090).

Em 23 de julho de 2004, revogou-se o Decreto 2.208/1997 e foi constituída uma nova regulamentação para educação profissional com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Tal reformulação também ficou conhecida como a reforma da reforma. Segundo Frigotto et al (2005b), a ideia inicial era a de que o dispositivo utilizado para revogar o agora antigo Decreto fosse transitório e provisório, garantido uma concepção emancipatória à formação do trabalhador mas que, simultaneamente, as instituições de ensino e organizações civis ligadas à educação mobilizassem a sociedade em torno do tema, com objetivo de uma revisão da LDB.

De acordo com os referidos autores, para que esse processo caminhasse, seria necessário que algumas medidas essenciais fossem tomadas pelo MEC: a) encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação de uma proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, em conformidade com a filosofia proposta pelo novo Decreto; b) fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais; c) um plano de implementação acompanhado de discussão, avaliação e

sistematização de experiências com o intuito de reunir elementos políticos e pedagógicos, além de força social, para fundamentação de um projeto de revisão da LDB, bem como para a proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, a serem construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores.

Fato é que tal mobilização não ocorreu.

O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação (FRIGOTO et al, 2005b, p. 1.091).

Tal fragmentação interna ocorreu por conta de uma nova institucionalização do MEC, em uma reorganização de seus quadros, que dividiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em duas novas secretarias: uma responsável pelo ensino médio, a Secretaria de Educação Básica (SEB), e outra responsável pela educação profissional, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tal reestruturação gerou desconforto para aqueles que lutavam pelo ensino médio integrado à educação profissional, pois, com essa medida, o MEC demonstrava que a integração não era uma prioridade, visto que a dualidade partia do próprio governo.

Apesar de se apresentar como inovador, o novo Decreto se mostrou contraditório quanto às expectativas daqueles que ansiavam por mudanças mais profundas na educação profissional. Para Rodrigues (2005), o Decreto 5.154/2004 foi um salto de 40 anos na educação brasileira. Este autor defende que o Decreto 2.208/1997 era a reprodução da Reforma Capanema de 1942, que, por meio das Leis Orgânicas do Ensino, estabeleceu a dualidade do ensino. Por sua vez, o novo Decreto alcança o ano de 1982 inspirando-se na Lei 7.044/1982 que “reformou a reforma” do regime militar, a Lei 5.692/1971. Nas palavras do autor,

se o decreto nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional. Em síntese, em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982 (p.261).

A primeira contradição que percebemos está logo no primeiro artigo: ao estabelecer o desenvolvimento da educação profissional, em observância aos objetivos das diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, condiciona o seu funcionamento a uma normatização estruturada pelo antigo decreto. Dessa maneira, o



Decreto 5.154/2004 está assentado sobre as bases do Decreto 2.208/1997, cujos objetivos permanecem vivos.

Tal afirmação está clara no Parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação que tem por finalidade normatizar a aplicação do Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. De acordo com o Parecer, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004 e não deverão ser substituídas (BRASIL, 2008).

Kuenzer (2003) chamou tal contradição de “acomodação conservadora”. Para autora, ao incorporar em seu texto, partes da LDB, da Resolução 03/1998 do CNE e do Decreto 2.208/1997, o Decreto 5.154/2004 procurou

atender ao mesmo tempo as intenções do Governo, das instituições públicas que passaram a vender cursos para o próprio Governo (e gostaram de fazê-lo, renunciando à sua função) e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (p. 07).

Assim, podemos apontar como a principal (ou única) mudança no novo Decreto a possibilidade da integração entre o ensino médio e o técnico, com matrícula e diploma únicos:

Art. 4º (...)

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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 (BRASIL, 2008, p. 76).

Há que se ressaltar que, no restante, sua estrutura pouco difere do antigo Decreto. Como atesta o Parecer CNE/CEB 39/2004 que atualizando (não substituindo) as Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma contraditória, manteve a validade e eficácia dos mesmos instrumentos jurídicos que regulamentavam o Decreto nº 2.208/1997, bem como as mesmas concepções orientadoras da reforma.

As Diretrizes Curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o ensino médio quanto para educação profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5154/04. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam sua validade e

eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência (BRASIL, MEC, 2008, p. 150).

Segundo Frigotto et al (2005b, p. 1094), na construção do Decreto nº 5.154/2004, o inciso I do artigo 4º, que dispunha da necessidade de observar “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação”, tinha como sentido a perspectiva de uma construção coletiva de novas diretrizes e não a manutenção das atuais. Ao ser mantida a validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para educação profissional, após a edição do novo Decreto tem-se

continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem (FRIGOTTO et al, 2005b, p. 1.095)

Desse modo, viu-se frustrada a convicção de que uma nova regulamentação fundamentada em uma base unitária de educação, tendo o trabalho como princípio educativo, seria suficiente para romper com os fundamentos da forma dominante de qualificação profissional materializada nos cursos aligeirados do antigo Decreto. Um exemplo a ser dado é a manutenção, pelo novo Decreto, da articulação entre a educação profissional e o ensino médio nas formas concomitante (interna e externa) e subsequente (sequencial no antigo decreto).

Art. 4º [...]

§ 1º [...]

I – [...]

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 (BRASIL, 2008, p. 76).

Segundo Rodrigues (2005), o Decreto está adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilização. Para o autor, ao regulamentar

toda sorte de cursos, ele amplia as possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional visto que

prevê a possibilidade de uma formação de nível técnico 'integrada', além daquelas já arroladas no decreto nº 2.208/97, a saber, formação subsequente e formação concomitante. Eis o cerne da flexibilidade que busca conciliar alguns dos interesses em conflito desde a promulgação do decreto nº 2.208, em 1997. Nesse sentido, o novíssimo decreto parece repetir a lógica que formou a lei nº 7.044/82, na medida em que esta reconheceu legalmente a existência, por um lado, de cursos de 2º grau eminentemente propedêuticos ao 3º grau, ou, mais precisamente, 2º grau preparatório para o vestibular, e, por outro, de cursos técnicos de 2º grau, ditos 'integrados'. Cabe lembrar que a lei nº 5.692/71 já previa a possibilidade da "concomitância externa" e mesmo da formação "subsequente". Enfim, caberia perguntar qual é, de fato, a inovação promovida pelo decreto nº 5.154/04. Tudo indica que, na melhor das hipóteses, o decreto apenas reconhece (ou naturaliza) os diferentes projetos político-pedagógicos, clivados pela dualidade estrutural social, presentes na sociedade de classes em que vivemos (RODRIGUES, 2005, p. 267).

Outra questão a ser levantada, em relação à flexibilidade do novo decreto, foi que a implantação da integração entre o ensino médio e a educação profissional possuía caráter não obrigatório, ficando a critério de cada instituição adotá-la ou não como determina o Parecer CNE/CEB nº 39/2004: a

instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004, na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma "concomitante". O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica (BRASIL, MEC, 2008, p. 153).

Assim, o Decreto n. 5.154/2004 não eliminou o caráter legal da dualidade estabelecida pelo antigo Decreto. O que ele possibilita é a liberdade das instituições de ensino de optarem por cursos técnicos, cujo currículo seja integrado ao ensino médio, desde que seja respeitada a carga horária mínima de 2.400 horas para ensino médio e a mínima para o curso técnico a ser definida pela área profissional a qual pertence. Permaneceu, assim, a manutenção dos cursos fragmentados com a visão exclusiva de inserção no mercado de trabalho, visão essa contrária aos objetivos de uma educação integrada.

Segundo Ciavatta (2005), a formação integrada foi estimulada com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e aprovação do Decreto nº 5.154/2004, entretanto sua implementação não foi garantida. Para autora, cabe à sociedade avançar na ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira.

Outro fato a desafiar os defensores do ensino integrado é o processo de convencimento da implementação do currículo integrado nas IFETs, as quais mostraram, na atualidade, certo imobilismo em adotar tal medida. Segundo Frigotto e Ciavatta (2006) a reticência em aceitar a nova proposição de currículo deve se ao fato da forte penetração do ideário do Decreto 2.208/1997 nessas instituições, resultante de uma história cultural impregnada de uma “modernização conservadora”. Trata-se de uma evidência de que a reforma penetrou mais profundamente do que parece à primeira vista. Isso pode ser percebido pelo

fato de a rede CEFET não ter articulado, salvo em casos isolados, alterações em sua política institucional após a revogação do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Decreto n. 5.154/04. Nem mesmo o governo que fez essa mudança cobrou à rede um envolvimento ativo na proposta do Ensino Médio integrado (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2006, p. 370).

De acordo com Frigotto et al (2005), o novo Decreto foi fruto de uma difícil concentração de forças, dentro de um conjunto de disputas que resultou em um documento híbrido e contraditório. Durante seu processo de discussão foram elaboradas sete minutas de decreto. Tal posição espelha a conjuntura política e social pela qual passava o país.

Por outro lado, o Decreto 5.154/2004 aparece como uma possibilidade de mudanças no ensino médio com a perspectiva de uma educação que tenha como princípio educativo o trabalho. Tal perspectiva sinaliza para a consecução de uma escola unitária com formação politécnica e tendo o trabalho como princípio de formação do homem como ser social.

Frigotto et al (2005) alerta que, na conjuntura política, econômica e social pela qual passava o país, o novo Decreto, mesmo não alcançando a realidade proposta por aqueles que não coadunam com o *status quo*, deve ser encarado como um ganho político por aqueles que lutam por uma educação de formação integral do homem, pois corre-se o risco de vê-lo ser apropriado pelas forças conservadoras e pelos interesses do mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos moveu a empreender a discussão que ora concluímos foi, por um lado, as questões que envolvem a institucionalização da separação entre o ensino médio e a educação profissional, efetivada pelo Decreto 2.208/1997 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e, por outro, a proposta de integração entre as duas modalidades no governo de Luís Inácio Lula da Silva, pelo Decreto 5.154/2004.

As reflexões produzidas nesse estudo tiveram como objetivo compreender as questões relacionadas à dualidade histórica entre a educação profissional e o ensino médio, a partir da análise dos instrumentos legais que as normatizaram desde a Reforma Francisco Campos, com ênfase especial ao período dos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva.

Como realçamos no capítulo I, essa dualidade estrutural está no seio do sistema capitalista de produção que, ao dividir os homens em duas classes, os proprietários dos não-proprietários, deu início à divisão técnica e social do trabalho, cujo reflexo foi materializado na organização escolar com um ensino destinado aos que irão ser os proprietários (detentores do capital) diferente do aplicado aos que serão os não-proprietários (os que vivem do trabalho): está aí a gênese da dualidade na educação. Esse entendimento é importante para a compreensão de que a fragmentação presente no processo educacional é fruto das desigualdades entre as classes sociais na distribuição das riquezas pelo modo de produção capitalista.

Essas questões foram discutidas no capítulo II onde foi traçado o percurso histórico da educação brasileira por meio do qual procuramos demonstrar o modo como a referida dualidade permeou, e permeia, a educação brasileira desde os seus primórdios. A cada período da história brasileira os governantes manipulavam a educação profissional, por meio das reformas da legislação, articulando-a aos interesses do mercado. Da colônia ao império, do império à república – e nessa última em seus períodos democráticos e antidemocráticos – a educação profissional, foi marcada por uma concepção compensatória de educação voltada aos “desafortunados” e “desvalidos da sorte” com a manutenção do desprezo pelas atividades manuais, que até hoje estão ligadas ao trabalho escravo. Não raro ouvimos a expressão “isso é trabalho de peão” quando alguém se refere ao trabalho braçal pesado, cristalizando-se, assim, a dualidade entre trabalho manual e o intelectual.

Retornamos mais uma vez ao capítulo I para ressaltar que em sua gênese, o trabalho não separa o pensar e o executar, o saber e o fazer. Tais ações ocorrem de forma integrada e complementar. Ao executar uma ação, o homem primeiro a projeta na sua consciência e, após a execução do que foi projetado, novas habilidades e conhecimentos são desenvolvidos e absorvidos pela consciência para uma ação no futuro.

A escolha em imprimir maior profundidade analítica às reformas realizadas entre os anos de 1996 e 2010 deve-se ao fato que esse foi o período governado por dois presidentes (um sociólogo e um operário) eleitos democraticamente por voto direto, diferente das outras reformas que foram implantadas em governos ditatoriais.

A reforma da educação profissional, de caráter conservador e privatizante, implantada no governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, promoveu a separação entre o ensino médio e a educação profissional; evidenciou, mais uma vez, dois tipos de educação destinados a grupos sociais distintos; e consolidou as diretrizes das políticas neoliberais subordinadas, de forma consentida, aos interesses das agências multilaterais, neste caso, ao BID, órgão financiador da reforma. Dentre as reformas institucionais do seu governo, na área da educação, essa foi sem dúvida a mais significativa.

Ao propor reprofissionalização do trabalhador, o Decreto 2.208/1997 assumiu o objetivo de atender às demandas da Acumulação flexível, de viés produtivista, que exigia um novo perfil de trabalhador (racional, flexível e produtivo). Surge, assim, um novo paradigma de qualificação, transvestido pelo nome de “competência”, que traz em seu bojo uma aparente universalização e democratização do ensino que esconde seu real objetivo: a recomposição de um exército de reserva de subproletários para o atendimento do mercado. Desse modo, impõe-se ao trabalhador a responsabilidade por sua qualificação e por seu emprego, ou seja, a formação para a empregabilidade.

A promulgação do Decreto 2.208/1997 foi um duro golpe aos educadores que defendiam uma educação, cujo principio educativo fosse consolidado no trabalho. Desde a década de 1980 lutavam por uma educação politécnica com a finalidade de uma formação omnilateral dos trabalhadores. Mas a eleição do operário Luís Inácio Lula da Silva a presidente da República, levou ânimo a esses educadores que vislumbraram a possibilidade de colocar em prática suas ideias e, assim, propor novos rumos para a educação profissional.

As organizações da sociedade civil ligadas à educação iniciam um movimento mobilizador em torno da revogação do Decreto 2.208/1997 e da construção de um novo instrumento jurídico que estabeleça uma nova institucionalidade à educação profissional,

retomando a discussão sobre a politecnia e o trabalho como princípio educativo. Esse segmento teve parte de suas reivindicações atendidas com a revogação do decreto que implantou a reforma na era FHC e a sanção do Decreto 5.154/2004 pelo governo Lula que contemplava, em seu corpo, a possibilidade da integração do ensino médio e a educação profissional com a intenção de que fosse superada a dualidade estrutural imposta pelo antigo decreto.

Para alguns autores como Rodrigues (2005), a reforma, que reformou a reforma, o Decreto 5.154/2004, não avançou como esperavam os educadores progressistas, uma vez que não alterou de forma substancial a estrutura e a concepção curricular da educação profissional, mantendo o estado anterior da relação entre a educação regular e a educação profissional. Segundo Ramos (apud Leal, 2011), a revogação do antigo decreto não trouxe os resultados esperados: houve poucas conquistas e adoção de políticas pontuais.

Já autores como Frigotto (2005) entendem que mais do que a renovação da estrutura da educação profissional, o novo Decreto expressa uma simbologia, representa uma vitória ético-política de educadores compromissadas com um amplo projeto de educação que considere o trabalhador em suas múltiplas dimensões, em contraposição à visão fragmentada do mercado. Outra reflexão feita pelo autor refere-se à dificuldade de implementação de uma concepção politécnica na educação básica. Tal dificuldade advém das características da sociedade brasileira que não possibilita uma base material concreta de sustentação. O autor destaca, ainda, a grande desigualdade socioeconômica que obriga a inserção precoce no mercado de trabalho dos filhos da classe trabalhadora para o complemento, e, em alguns casos, o próprio sustento da família.

Não é o decreto, nem a ideia que a educação mudará o mundo, que irá modificar toda uma década de desmonte da educação profissional. A educação pode modificar a forma de pensar das pessoas que, de seu lado, podem transformar a sociedade em que vivem. Cabe-nos propiciar à educação os instrumentos para tal mudança e acreditamos que o novo decreto veio com essa função.

À guisa de um desfecho final desse trabalho, entendemos que a dualidade esta posta. Foi assumida pelo governo FHC – governo eleito democraticamente vale ressaltar – com mais afinco do que reformas produzidas pelos governos ditatoriais, tanto é que dispôs de uma legislação específica para legalizar a dualidade.

No governo Lula mesmo com um novo instrumento regulamentador da educação profissional que propunha a volta da integração entre o ensino médio e a educação

profissional, foi conservada toda legislação complementar que estruturava o antigo decreto e assim mantida a dualidade.

Mas há que se ressaltar que o decreto deixa aberta a possibilidade de um ensino integrado, algo impossível na antiga legislação. Para aqueles que defendem uma escola unitária de educação politécnica e tem o trabalho como o princípio educativo, há uma brecha a ser explorada.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Marilis Lemos de. **Da formulação a implementação: análise das políticas governamentais de educação profissional no Brasil.** 2003, Tese (Doutorado em Política Científica Tecnológica) – Universidade de Campinas.
- ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77: p. 53-61, maio, 1991.
- ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho.**
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia Arrudas; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução a Filosofia.** São Paulo: Moderna, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL, MEC. **Política e resultados 1995-2002: reforma da educação profissional.** Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL, MEC. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica – técnico de nível médio.** Brasília: MEC, SETEC, 2008.
- BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil.** Curitiba, PR: Ibpex, 2010.
- CAMPELLO, Ana Margarida. **Cefetização das escolas técnicas federais – projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990.** Educação Tecnológica, Belo Horizonte, v. 12, nº 1, p. 26-35, jan/abr. 2007.
- CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Os técnicos de 2º grau frente a reconversão produtiva.** 1998, 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- \_\_\_\_\_. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo: nº 14, mai-ago, p. 89-107, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 1984.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional.** In: ZIBBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação d macaco em homem.** In: ANTUNES, Ricardo Luis Coltro (org). A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIÚZA, J.L. **Implicações pedagógicas da reforma da educação profissional nos cursos técnicos do CEFET-MG.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET – MG.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. **Ensino médio: desafios e reflexões.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação profissional no 2º grau:** em busca do horizonte da educação politécnica. Cadernos de saúde pública, Rio de Janeiro, ano 4, n.4: p. 435-445, out/dez, 1988.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional.** In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, SP: v. 26, n. 92, p. 1087- 1113, out. 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento.** In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.

(org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP: v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

LEAL, Leila. **Educação Profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações**. *Revista Poli Saúde Educação e Trabalho*. Ano III, n. 15, jan/fev, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A reforma do ensino técnico e suas consequências**. In: LIMA FILHO, D. L. (org.). *Educação Profissional: Tendências e desafios. Documento Final do II Seminário sobre a Reforma da Educação Profissional*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2011.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

LIMA, Ricardo. **Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação**. *Revista Pesquisa e Planejamento Econômico*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 217 a 272, abr. 1980.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional**. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 269 – 301, jul/dez 2002.

LOPES, Adriano Jorge Torres. **Contribuições marxistas acerca da evolução biológica dos primatas como condição para o surgimento do ser social – primeiras aproximações**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo Marxismo, Educação e Emancipação Humana 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Ontologia del ser social: el trabajo.** Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Processo de trabalho e processo de valorização.** In: ANTUNES, Ricardo Luis Coltro (org). A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

MOURA, Cláudio de Moura. **O secundário esquecido: esquecido em um desvão do ensino?** Brasília: MEC/INEP, abr. 1997. (textos para discussão, 2).

\_\_\_\_\_. **Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento.** In: SCHWARTZMAN, Simon M. C. (org.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

\_\_\_\_\_. **O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos.** *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura. MEDICI, André. TEJADA Jorge. **O ensino profissionalizante sai do estado de coma.** 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/proep.pdf>.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas das implicações da reforma da educação profissional e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio.** *Revista Holos*, Natal/RN, ano 21, p. 57-80, set. 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração.** In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEVES, Lucia Maria W. Neves. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação.** São Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, M. A. M; ARAÚJO, I. C. **A reforma da educação profissional: avanço ou retrocesso?** In: III Seminário da ANPAE – Sudeste/ III Encontro Estadual do ES, 2.000,

Vitória. Reforma educacional no Brasil. Inclusão excludente no contexto da globalização. Vitória: FAESA, 2.000, p. 23-23.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Caminhos da Construção da pesquisa em ciências humanas**. In: OLIVEIRA, P.S (org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP. 1998.

OLIVEIRA, Ramon de. **A divisão de tarefas na educação profissional brasileira**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5742001000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742001000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100010>.

PINO, Ivani. **A lei de diretrizes e bases da educação: ruptura do espaço social e a organização da educação nacional**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: interpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, José. **Quarenta anos adiantes: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional**. Trabalho Necessário, Revista Eletrônica do NEDDATE-UFF, n. 03, 2005 (Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/JoseRodriguesTN3.htm>>, acesso em 09/01/2009).

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10 edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, educação e saúde, revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, pp. 131-152. 2003.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas,SP: Autores e Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2010.

SÁ-SILVA; JACKSON RONIE et al. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. ano 1, n. 1, p. 1-15 julho de 2009.

SCHWARTZMAN, Simon M. C. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

SEVERINO, Joaquim. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: interpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Carmen. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas,SP: Autores e Associados, 2004.