

PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO DIRIGIDA À CLASSE TRABALHADORA

Valdemarin Coelho Gomes, Camila Cruz Araújo**,
Raquel Pereira de Moraes****

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo examinar a perspectiva de profissionalização repetidamente imposta ao ensino médio brasileiro como estratégia de qualificação dirigida à classe trabalhadora, refletindo, por fim, alguns aspectos de sua manifestação na Lei n.º 13.415/2017. Realiza um estudo teórico-bibliográfico e documental, buscando, nos elementos históricos e em alguns dispositivos legais concernentes a esta etapa/modalidade da educação básica, os substratos para a análise. As leis analisadas foram as seguintes: Lei n.º 1.821/1953; Lei n.º 4.024/1961; Lei n.º 5.692/1971; Lei n.º 7.044/1982; Lei n.º 9.394/1996; Lei n.º 12.513/2011; e Lei n.º 13.415/2017. Considera a relação educação escolar e qualificação da classe trabalhadora tópico relevante no projeto (neo)liberal de desenvolvimento econômico nacional, estando este, a seu turno, atrelado à expansão do capitalismo no decorrer do século XX e, na contemporaneidade, à crise estrutural que atravessa o sistema do capital. Por tais fatos, conclui que o desenho historicamente instituído para o ensino médio, reeditado na Lei n.º 13.415/2017, assegura a originária condição dual da educação escolar no Brasil, além de apor à escola a função de contribuir com a resolutividade de questões econômico-sociais que se agravam a partir da referida crise.

Palavras-chave: Ensino médio. Qualificação da classe trabalhadora. Trabalho e educação. Crise estrutural do capital.

* Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Endereço para correspondência: Rua República do Líbano, n.º 300, apto. 601, bloco A, Meireles, CEP 60140-160, Fortaleza (CE). E-mail: rabbitmario@hotmail.com

** Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Endereço para correspondência: Rua Monsenhor Furtado, n.º 2047, Bela Vista, CEP 60441-750, Fortaleza (CE). E-mail: camilacruz94@gmail.com

*** Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Endereço para correspondência: Rua Anajé, n.º 272, Potira, CEP 61650-450, Caucaia (CE). E-mail: rpmedf@yahoo.com.br

PROFESSIONALIZATION IN THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL: EDUCATION FOR THE WORKING CLASS

ABSTRACT

In this paper we aim to examine the perspective of professionalization that is repeatedly imposed on Brazilian high school as a strategy of professional qualification, which is directed to people in the working class, and to reflect on some aspects of its manifestation in the Law n. 13.415/2017. It is a theoretical-bibliographic and documentary study in which we search elements for the analyses from historical facts and some legal devices concerning to this stage/modality of basic education. The laws we analyzed were: Law n. 1.821/53, Law n. 4.024/61, Law n. 5.692/71, Law n. 7.044, Law n. 9.394/96, Law n. 12.513, and Law n. 13.415/2017. We consider the relation between school education and professional qualification of people in the working class as a relevant topic in the (neo)liberal project of national economic development, being this, in turn, linked to the expansion of the capitalism, during the 20th century, and, in contemporaneity, to structural crisis that runs through the capital system. Based on such facts, we conclude that the historically instituted design for high school, rewritten in the Law n. 13.415/2017, reinforces the dual condition of the Brazilian school education, besides giving to school the function of contributing with the resolution of social-economic issues, which are aggravated by the referred crisis.

Keywords: High school. Qualification of the working class. Work and education. Structural crisis of capital.

PROFESIONALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN BRASIL: LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A LA CLASE TRABAJADORA

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto examinar la perspectiva de profesionalización, impuesta repetidamente a la enseñanza secundaria brasileña como estrategia de calificación dirigida a la clase obrera y reflexionar, por fin, algunos aspectos de su manifestación en la Ley 13.415/2017. Se realiza un estudio teórico-bibliográfico y documental, buscando en los elementos históricos y en algunos dispositivos legales que se refieren a esta etapa/modalidad de la educación básica los sustratos para el análisis. Fueron analizadas las Leyes: 1821/53; 4024/61; 5692/71; 7044/82; 9394/96; 12.513/2011 y 13.415/2017. Se considera la relación entre educación escolar y calificación de la clase obrera, tema relevante en el proyecto (neo)liberal de desarrollo económico nacional, estando éste, a su vez, relacionado a la expansión del capitalismo en el transcurso del siglo XX y, en la contemporaneidad, a la crisis estructural la cual traspasa el sistema del capital. Por estos hechos, se concluye que el diseño históricamente instituido para la enseñanza secundaria, reeditado en la

Ley 13.415/2017, asegura la originaria condición dual de la educación escolar en Brasil, además de añadir a la escuela la función de contribuir con la resolutiveidad de cuestiones económico-sociales que se agravan a partir de la mencionada crisis.

Palabras clave: Enseñanza secundaria. Clasificación de la clase obrera. Trabajo y educación. Crisis estructural del capital.

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio¹ no Brasil tem sido historicamente uma etapa educativa caracterizada por dois fenômenos articulados e, ao mesmo tempo, distintos. O primeiro se refere à dualidade essencial que acompanha a educação escolar (entendida, no geral, como a diferença de formação oferecida às classes), marcada pela divisão classista do país e pelas adaptações da economia nacional ao movimento do capital mundial. O segundo, atrelado ao primeiro, manifesta-se na identidade do ensino médio, ora direcionando os sujeitos formados nesta etapa ao ensino superior, ora restringindo suas trajetórias à profissionalização de grau médio, sendo esta última mais específica aos trabalhadores e sua prole.

A natureza classista que a escolarização brasileira incorporou para essa etapa não se distancia do conteúdo fracionário que a própria escola adquiriu desde seu surgimento, aparelhado pela divisão social do trabalho, pela sociedade de classes e pela propriedade privada (MANACORDA, 2010; SAVIANI, 2007). A separação entre trabalho intelectual e manual gestou grupos sociais com interesses e atividades distintas, para os quais correspondiam caminhos formativos igualmente diferentes. Aos que trabalhavam cabia uma educação no e pelo ato do trabalho, restando aos que exploravam o trabalho alheio uma educação mais geral, contemplativa, voltada ao ócio (MANACORDA, 2010).

Firmado sobre estas bases, o presente artigo tem como objetivo examinar a perspectiva de profissionalização repetidamente imposta ao ensino médio brasileiro como estratégia de qualificação para a classe trabalhadora, refletindo, em linhas gerais, alguns aspectos de sua manifestação na Lei n.º 13.415/2017, que incorpora novas disposições no interior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96). Partimos do pressuposto de que o caminho atual apontado à profissionalização no ensino médio compõe um modelo instrutivo erigido pelo capital, dirigido exclusivamente à classe trabalhadora², o que não se constitui em novidade. O Conselho Nacional de Educação, por exemplo, já observara, em seu Parecer n.º 16/1999, que “A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário,

¹ A terminologia Ensino Médio foi instituída pela LDB n.º 4.024/1961. Com a Lei n.º 5.692/1971, o termo foi substituído por Ensino de 2.º Grau, sendo, por fim, restaurado pela LDB n.º 9.394/1996.

² Por classe trabalhadora compreendemos os sujeitos despossuídos dos meios de produção, aos quais, como bem informaram Marx e Engels (2001), depois de um longo processo de expropriação, restou apenas a venda da sua força de trabalho como meio para garantir sua existência.

normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional)” (BRASIL, 1999, p. 6).

A afluência classista da formação profissional tem sido objeto de constantes estudos no Brasil (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003; CURY, 1998; FRIGOTTO, 2005; KUENZER, 1997), mesmo que isto tenha se realizado por meio de diversas abordagens relativas ao tema. Entretanto, o momento histórico requer que alcancemos alguns aspectos que, na nossa concepção, ainda não compõem o núcleo das pesquisas até então efetuadas; porém, são primordiais para compreendermos o curso da “nova” formulação da fase final da educação básica, a saber: a crise estrutural que perpassa o sistema do capital e o papel projetado para a escola neste momento – esta é chamada a contribuir com os mecanismos de superação da crise.

É oportuno ainda informar que entendemos que a função atribuída à escola brasileira tem relação direta com o lugar que o país ocupa na divisão internacional do trabalho, ou seja, a situação de economia periférica no capitalismo global demarca a política educacional a ser seguida pelo Brasil. Sobre tais referências, buscaremos edificar nossa sequente análise, de cunho teórico-bibliográfico e documental.

2 ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TRAÇOS HISTÓRICOS

A escolarização no Brasil tem sua emergência com a chegada dos jesuítas, para os quais o ensino, num primeiro momento, objetivava a domesticação e a redenção dos múltiplos povos ameríndios que habitavam as terras da recente colônia de Portugal. Na sua etapa subsequente, já um pouco mais estruturada, a escola assumiu como fim a formação das classes dominantes, preparando-as para a continuidade dos estudos e, naturalmente, para os postos de controle dos setores socioeconômicos da época.

Durante esse período colonial, a base produtiva do Brasil era a agricultura, sendo introduzida no país a cultura do tabaco, da cana-de-açúcar e do algodão, que proporcionaram, ao lado da mineração, da criação de gado no interior e da extração do pau-brasil (primeira atividade comercial, em menor escala e por um período mais curto), a gradação do desenvolvimento econômico nacional. O controle e o resultado da produção ficavam a cargo de Portugal, com sua colônia brasileira dependendo da metrópole para adquirir os outros produtos de que necessitava.

Decorre dessa base produtiva um modelo de escola caracterizado por um dualismo extremo. O acesso às instituições escolares, mantidas em sua quase totalidade por ordens religiosas, era facilitado à elite agrária nacional, a quem se destinava uma educação de teor propedêutico, enquanto à grande maioria da população, que se encontrava excluída da escolarização, restava a qualificação para as atividades predominantemente agrícolas. Desta feita, não se observava a necessidade de ampliação ou diversificação da rede escolar, em especial no que se refere à oferta de educação pública por parte do Estado, o que define a escola brasileira como originalmente privada³.

³ Sanfelice (2005), a partir da distinção que faz entre Escola Pública, Particular, Estatal e Popular, defende que jamais tivemos uma rede escolar realmente pública no Brasil.

O modelo de organização da educação no país manteve, durante todo o ciclo colonial, esse traço constitutivo, com mudanças quase imperceptíveis no que diz respeito ao acesso e à organização do ensino⁴, fenômeno que viria a sofrer algumas modificações mais sensíveis a partir do período imperial (1822-1889) e, em seguida, pelo viés republicano que o país adotou após findar o Império.

De forma mais expressiva, a mudança nesse quadro se deu somente no início do século XX. A reboque do que vinha ocorrendo na Europa desde o século XVIII, com a ascensão da classe burguesa e seu ideal liberal de economia⁵, o Brasil, objetivando ajustar-se à dinâmica do capitalismo mundial, assumiu o imperativo de substituir seu modelo produtivo agrário-exportador, buscando implantar um parque industrial que elevasse o país à condição de partícipe da economia moderna.

Com isso, desde o início do século XX, a educação escolar recebeu maior atenção tanto no âmbito do Estado como por parte de grupos que se propunham a definir os rumos pedagógicos do país, com destaque para os Pioneiros da Educação Nova – que, em 1932, lançaram seu Manifesto, intitulado *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, encampando o ideal de uma escola pública gratuita, obrigatória, única e laica – e para a Igreja Católica, representante do setor privado e principal concorrente do Estado na oferta de educação, contrária às ideias centrais contidas no Manifesto dos Pioneiros.

O projeto socioeconômico brasileiro instaurado pelo ideal republicano-capitalista e os embates em torno do modelo escolar a ser adotado provocaram, já nas primeiras décadas daquele século, inúmeras reformas que atingiram o setor educacional, a exemplo da Reforma [Código] Eptácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Rocha Vaz (1925), entre outras. Todas essas reformas convergiam, em maior ou menor grau, para a necessidade de se pensar um modelo de escolarização, com relevo no ensino secundário, que contribuísse com o nacionalismo embrionário e a qualificação da nova mão de obra exigida pelo projeto modernizador do país, do qual o governo Getúlio Vargas (1930-1945) será expoente. Em síntese, o que prevalecia nestas décadas iniciais era a compreensão de que, por meio da educação, ocorreria a urgente mudança social, gestando-se uma nova cidadania nacional capaz de resolver as questões candentes da época, entre elas: migração rural e formação do trabalhador para as incipientes indústrias nos centros urbanos.

⁴ D. João, príncipe regente, entre outras medidas tomadas à época, por meio do Alvará de 1.º de abril de 1808, ao revogar o Alvará de 5 de janeiro de 1785, que impedia o estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, possibilitou a criação do Colégio das Fábricas (que passou a funcionar a partir de 1809), instituição que marca, oficialmente, o início da educação profissional no Brasil. “O Colégio das Fábricas, também chamado de Casa do Antigo Guindaste, teve como primeira regulamentação o decreto de 23 de março de 1809, que afirmava já estarem trabalhando e aprendendo, às custas da *Real Fazenda*, vários artífices, manufatureiros e aprendizes vindos de Portugal, sob a direção de Sebastião Fábregas Surigué. Dois anos depois, o decreto de 31 de outubro de 1811 deixou claro que sua criação visou ‘socorrer à subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal, enquanto se não empregassem nos trabalhos das fábricas que os particulares exigissem’” (CABRAL, 2011, p. 1, grifo do autor). É necessário informar, porém, que, antes da oficialização da educação profissional no Brasil, o país já contava com um tipo de qualificação para a população pobre que se voltava predominantemente às atividades artesanais. Tal qualificação era realizada pelas chamadas Corporações de Ofícios, que, tendo sua origem na Europa, adquiriram aqui características próprias, por conta da estrutura econômica brasileira, fundada no trabalho escravo e na produção agrícola.

⁵ O liberalismo, doutrina que encontra seus fundamentos no racionalismo e empirismo iluminista, tem como matriz o livre desenvolvimento da economia, supostamente sem o controle do Estado; a defesa da propriedade privada, tornada inviolável; e a manifestação da liberdade e igualdade político-jurídica de todos os homens. Tornou-se, desde o fim do século XVIII, a principal ideologia assumida pela classe burguesa em sua luta contra as estruturais sociais feudais, servindo como substrato para o posterior desenvolvimento do capitalismo.

Na esteira do ideário “modernizador” insurgente, logo no início de seu governo provisório (1930-1934), Getúlio Vargas, por meio do Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930, criou uma secretaria de estado denominada de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, para a qual, recompensando Minas Gerais por sua ação na Revolução de 1930 (golpe?), pôs, à sua frente, o reformador do ensino primário e normal daquele estado, Francisco Campos, que estabeleceu, em 1931, uma reforma inspirada no ideário pedagógico escolanovista, do qual era adepto, condenando o ensino de base livresca e buscando aproximar os conhecimentos escolares do seu uso prático no cotidiano dos estudantes.

No que se refere ao Ensino Médio (Ensino Secundário, à época), a Reforma Francisco Campos, entre outras medidas, foi responsável por sua organização, através do Decreto n.º 19.890/1931, assim como estruturou o ensino comercial (ensino médio profissionalizante), por meio do Decreto n.º 20.158/1931, que também regulamentou a profissão de contador. De certa forma, Francisco Campos introduziu mudanças na relação entre a educação escolar e a qualificação da nova mão de obra no Brasil.

Com a saída de Francisco Campos do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 16 de setembro de 1932, assumiu seu posto o mineiro Washington Pires, sendo substituído, em 25 de julho de 1934, por outro representante de Minas, Gustavo Capanema, que comandaria o ministério até 1945. O novo ministro, por meio das Leis Orgânicas da Educação Nacional, instituiu decretos que sinalizavam a regulamentação mais precisa entre educação escolar e profissionalização, entre eles: Decreto-Lei n.º 4.073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei n.º 4.048/1942 – Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Decreto-Lei n.º 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei n.º 6.141/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial. As Leis Orgânicas espelhavam, também, a fórmula dualista que perpassava a sociedade brasileira.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o ensino secundário e o ensino normal têm como objetivo “formar as elites condutoras do país”, enquanto para o ensino profissional define-se como objetivo oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. (CAMPELO; LIMA FILHO, 2008, p. 123).

O conteúdo legal estabelecido pelas reformas da primeira metade do século passado não extinguiu – e nem poderia fazê-lo – o dualismo educacional já corrente no país, apesar de, em certa medida, ter lançado as bases da continuidade dos estudos para uma quantidade maior da população. Mesmo diante de tal possibilidade, o que se pôde observar foi o surgimento de um sistema de ensino profissional (a cargo da iniciativa privada industrial) paralelo ao ensino oficial, que endereçou os indivíduos da classe trabalhadora aos espaços destinados à sua qualificação, ou seja, para os postos de trabalho de menor expressão social, enquanto os indivíduos pertencentes às castas médias e altas buscavam o ensino secundário e o superior (ROMANELLI, 1995).

Com o manter e acentuar o dualismo que separa a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes

dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 1995, p. 169).

O apartamento socioeducativo se expressava também por meio de um sistema escolar dividido entre os ramos acadêmico e profissionalizante. Os que se inseriam no primeiro tinham a garantia de poder dar continuidade a seus estudos; para os que concluíam os cursos profissionalizantes, essa viria a ser, na prática, a etapa final de sua escolarização. Esse fracionamento sofreu leve abalo com a promulgação da Lei Federal n.º 1.076/1950, que assegurou aos concluintes dos cursos “[...] de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico” (BRASIL, 1950, p. 1). Esta posição avançou com a Lei Ordinária n.º 1.821/1953, que regulamentou o “[...] regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores” (BRASIL, 1953, p. 1), admitindo, assim, o trânsito entre os ramos acadêmico e profissional, dando tanto aos egressos do ensino secundário quanto aos da educação profissional a chance de disputar vagas no ensino superior, mesmo havendo uma diferenciação dos currículos.

Campello e Lima Filho (2008, p. 124) ressaltam que,

No início da República, o ensino secundário, o normal e o superior, eram competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, e o ensino profissional, por sua vez, era afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A junção dos dois ramos de ensino, a partir da década de 1930, no âmbito do mesmo Ministério da Educação e Saúde Pública foi apenas formal, não ensejando, ainda, a necessária e desejável “circulação de estudos” entre o acadêmico e o profissional. Apenas na década de 1950 é que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961) fica estabelecida a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário para efeitos de ingresso nos cursos superiores. As lutas políticas em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estão na origem das Leis de Equivalência que progressivamente equiparam os estudos acadêmicos aos profissionais em termos de prosseguimento de estudos no nível superior.

Segundo os mesmos autores, com a lei que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus (Lei n.º 5.692/1971), aprovada no seio da ditadura militar brasileira, a educação profissional passou a ser ministrada em escolas da rede regular de ensino – e não mais apenas em estabelecimentos especializados –, além de ser tratada como uma das finalidades do ensino médio. O currículo trazido por essa lei foi dividido em duas partes: um núcleo comum⁶ e uma parte de formação especial. Segundo seu artigo 5.º,

⁶ O núcleo comum instruído pela referida lei, segundo Chagas (1980, p. 150), foi formado pelas disciplinas de Comunicação e Expressão: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação artística e educação física; Ciências: matemática, química,

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

[...]

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971, p. 2).

Institui-se, com a Lei n.º 5.692/1971, a profissionalização compulsória, universal e obrigatória para o ensino de 2.º Grau, definindo a lei, em seu art. 6.º, que “[...] as habilitações profissionais [...]” pudessem “[...] ser realizadas em regime de cooperação com as empresas” (BRASIL, 1971, p. 3).

Na compreensão de Kuenzer (1992, p. 18), esta lei objetivava a “[...] articulação entre educação e trabalho nos moldes da Teoria do Capital Humano⁷, expressa na proposta de unificação através da obrigatoriedade da qualificação profissional” ainda no ensino médio. Com isto, “[...] a educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, de que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda” (KUENZER, 1992, p. 42-43).

Ainda sobre a postura profissionalizante conferida pela Lei n.º 5.692/1971 ao ensino médio, Maia Filho (2004, p. 120) nos diz que ela “[...] foi imposta ditatorialmente e, de fato significa uma profissionalização aligeirada e tecnicamente limitada”. Ampliando a análise, Freitag (1986, p. 87) assegura que seu papel era também “[...] conter o enorme afluxo às universidades [...] retendo o aluno antes de chegar à universidade e encaminhando-o logo para o mercado de trabalho”.

A obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio acompanhava a reeditada homilia da “modernização” e do ajustamento da economia nacional, centrada na qualificação da massa trabalhadora para os empregos de menor cotação social.

A profissionalização compulsória só foi extinta com a Lei Federal n.º 7.044/1982, que alterou os dispositivos da Lei n.º 5.692/1971 referentes à profissionalização do ensino de 2.º grau. A Lei n.º 7.044/1982, em seu art. 76, define que a preparação (nova terminologia) para o trabalho “[...] poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”. Com isto, a formação profissional retornou ao âmbito de instituições específicas, fazendo parte da rede regular de ensino somente nos espaços e sistemas que assim se manifestassem.

física, biologia e programas de saúde; e Estudos Sociais: geografia, história, organização social e política do Brasil (OSPB) e educação moral e cívica.

⁷ “Teoria do Capital Humano [...] articula trabalho e educação para o desenvolvimento econômico dos países e dos indivíduos (desde que sejam qualificados), ganhando nova configuração e jogando sobre a educação o peso da responsabilidade pela ‘solução’ dos problemas gerados pelo capital” (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p. 75).

Com o fim da ditadura militar em 1985, o Brasil buscou o que se convencionou definir como redemocratização, processo que, no âmbito da legislação geral, culminou com a proclamação da Constituição em 1988. Na esteira do regresso à democracia, iniciaram-se os debates em torno da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), adentrando, na Câmara dos Deputados, o Projeto n.º 1.258/1988, de autoria do deputado Octávio Elísio (PMDB/MG), que tratava da matéria. Entre idas e vindas, o trâmite da LDB nas duas casas legislativas (Câmara e Senado) foi marcado por manobras políticas e uma intensa disputa entre defensores da educação pública e emissários do setor privado (SAVIANI, 1999), até que, no dia 17 de dezembro de 1996, ocorreu a aprovação do texto final na Câmara dos Deputados (desdobrado do substitutivo Darcy Ribeiro, que havia apresentado, no Senado, em 1992, um Projeto de LDB articulado com o Ministério da Educação do governo Collor de Melo). A Lei n.º 9.394 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, demarcando os rumos da educação nacional.

É oportuno ressaltar que a formulação dessa lei se deu num período em que o Brasil, reeditando a conduta dependente que caracterizou seu desenvolvimento ao longo de todo o século XX, mais uma vez buscava “modernizar” sua economia, alinhando-a ao receituário neoliberal assumido pelo capitalismo em seu processo de globalização. A atual LDB nada ficou a dever às determinações do capital internacional e às exigências das classes dominantes nacionais no que diz respeito ao papel que a escola deveria exercer para facilitar a entrada do país nesta nova ordem global. Sobre alguns desses elementos trataremos a seguir.

3 EDUCAÇÃO E ESCOLA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO DO CAPITAL E SUA CRISE ESTRUTURAL

Asseveramos, até o presente estágio, alguns aspectos que conectaram a escolarização brasileira, a qualificação profissional média do trabalhador e o desenvolvimento do capitalismo nacional. É imprescindível, entretanto, entender que tais componentes se inserem no evoluir do capital mundial e seu acento sobre o trabalho e a educação. Para tanto, realizaremos um breve desvio em nosso percurso, intentando, mesmo conscientes da impossibilidade de tratarmos adequadamente o assunto, dedicarmo-nos ao complexo do trabalho e da educação e alcançarmos como estes se apresentam no contemporâneo quadro crítico do capital.

A educação é uma atividade social que tem como atributo precípua realizar a conexão entre o indivíduo e seu gênero, oferecendo ao primeiro condições de apropriação do conjunto dos bens historicamente produzidos pelo segundo, numa espiral inesgotável. Dito de outra forma, a educação (não exclusivamente, mas prioritariamente) carrega a função de humanização dos indivíduos.

Diferente dos outros animais que encontram na natureza o fator predominante de sua reprodução, os indivíduos da nossa espécie necessitam apoderar-se de um conjunto de mediações externas à determinação natural para humanizar-se. A substância desse método se encontra no ato de transformar a própria natureza, como garantia da reprodução especificamente social. Marx (2013, p. 255) chama este empreendimento de trabalho.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mão. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O homem deixa de ser uma mera expressão da evolução biológica e passa, então, a determinar sua existência. Lukács (1978) define esta passagem como um salto ontológico, ou seja, por meio do trabalho emerge uma nova qualidade de ser que, mesmo eternamente vinculado à natureza, dela se diferencia essencialmente. A esta nova esfera ele denomina ser social, um compósito de dois polos interligados: a individualidade e o gênero.

Com o ato do trabalho, inúmeros complexos sociais são chamados à vida (LUKÁCS, 2013), garantindo, em última instância, o dever do indivíduo enquanto partícipe do seu gênero. Entre os complexos sociais que encontram sua fonte no trabalho, está a educação, que, indissociável do trabalho (no seu sentido ontológico), assim como este, é uma matéria ineliminável da reprodução social.

Lukács (2013) assegura que Marx, ao longo de sua obra, assentou a mais completa compreensão sobre a humanização do homem, mesmo que este conteúdo, em alguns escritos marxianos, tenha sido secundarizado pelas análises que o filósofo alemão realizara sobre o desenvolvimento do capitalismo. Precisamente tratando sobre este último aspecto, repousa o entendimento mais próximo de Marx a respeito da inflexão que sofre o trabalho (e a educação, podemos arriscar), questão que explicitou exemplarmente em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, de 1844.

Marx (2013) afirma que o capitalismo se desdobra, na medida em que refina as formas de exploração do trabalho, já presentes em outros modos de produção, agudizando a condição de existência do trabalhador, extraíndo deste os meios e o resultado de seu ato, dando-lhe em troca o suficiente para a reprodução de sua força de trabalho, na forma de um salário. Para legitimar seu artifício, o capitalismo precisou e precisa subjugar não só o trabalho e o trabalhador, mas todos os complexos sociais, fazendo-os mover-se conforme sua vontade.

Identifica Marx, porém, que a necessidade reprodutiva desse sistema guarda, no seu âmago, leis que o regem, sobre as quais o alemão se debruça, para afiançar que, a partir delas, o capitalismo revela certas tendências a crises que se repetem em conformidade com seu processo de expansão. O objetivo do lucro e da acumulação que move os capitalistas, obrigatoriamente, leva-os a buscar o aumento da produtividade por meio da intensificação da exploração do trabalho e do investimento em tecnologia, o que, ao fim e ao cabo, aciona a dialética entre capital constante (máquinas, imóveis etc.) e capital variável (força de trabalho). Podemos dizer, apressadamente, que Marx (2013) classifica esta relação como composição orgânica do capital.

Sustentado por este conhecimento levantado por Marx, o filósofo húngaro István Mészáros afirma que o imperativo do capitalismo, para se expandir, é investir cada vez mais em meios de produção (capital constante) e menos em traba-

lhadores (capital variável). Entretanto, quem gera valor é o trabalho, pois dele é extraído o excedente (mais-valia); por conseguinte, se há menos trabalhadores, há uma tendência de queda da taxa de mais-valia. Caindo esta, por uma teia de mediações, impossível de ser apontada aqui, ocorre também o decréscimo da taxa de lucro; como resultado destas tendências, temos a diminuição ou a interrupção do processo de acumulação, que leva à maior concorrência entre os próprios capitalistas, aumento do desemprego, entre outros profundos problemas sociais (MÉSZÁROS, 2000).

Esse movimento intrínseco e retroativo do capitalismo já havia sido desenhado por Marx ao tratar das suas crises cíclicas. Mézáros (2000), entretanto, aponta que, respeitadas as assertivas de Marx, o capital vivencia, desde os anos 1970, uma crise que, em sua substância, se distingue das demais já presenciadas no capitalismo⁸. Para Mézáros (2000), as crises que se manifestam periodicamente resumem as contradições da expansão do capital, ao passo que a crise atual atinge os elementos constitutivos do próprio sistema do capital, o que leva esse autor a compreendê-la como uma crise de natureza estrutural. Implica dizer que, de forma inédita, o capital atravessa uma quadra crítica que assume contorno global, universal, crônico e rastejante, estendendo as contradições do seu sistema a todos os setores da vida social, inclusive o da educação (MÉSZÁROS, 2000).

Antunes (2009, p. 32, grifo do autor), utilizando-se das prerrogativas de Mézáros (2000), certifica assim algumas expressões dessa crise:

[...] 1) queda da taxa de lucro [...]; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção [...] em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava; 3) hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava *relativa autonomia* frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) maior concentração de capitais graças à fusão de empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do *Welfare State* ou “Estado bem-estar social” [...] e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às regulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho [...]

Outros elementos que se configuram a partir da atual crise do sistema são revelados por Tonet (2007).

Como resultados, temos o aumento do desemprego, porém agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho

⁸ Mézáros (2000) diferencia capital e capitalismo. Para ele, o capitalismo representa uma das possibilidades de manifestação do capital, ao passo que este é um compósito de elementos que já existiam antes mesmo do capitalismo e que poderão persistir após sua superação como modo de produção predominante. “Os elementos constitutivos do sistema do capital (como o capital monetário e mercantil, bem como a originária e esporádica produção de mercadorias) remontam a milhares de anos na história. Entretanto, durante a maioria desses milhares de anos, eles permaneceram como partes subordinadas de sistemas específicos de controle do metabolismo social que prevaleceram historicamente em seu tempo, incluindo os modos de produção e distribuição escravista e feudal. Somente nos últimos séculos, sob a forma de capitalismo burguês, pôde o capital garantir sua dominação como um sistema social global” (MÉSZÁROS, 2000, p. 7).

informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isto, juntamente com o enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc. (TONET, 2007, p. 26).

A crise estrutural introduz uma nova dinâmica na reprodução do sistema, tornando indispensável a concorrência de todos os complexos sociais ao projeto de retomada dos patamares lucrativos e de acumulação do capital.

No caso específico da educação, a tarefa se afirma sobre dois pilares: 1) tornando-a um setor capaz de gerar lucro imediato, por meio da sua mercantilização; e 2) confinando o complexo educacional à condição de formador da força de trabalho necessária ao aumento da produtividade (técnica e ideológica mente).

Não se distanciando muito dessa afirmação, Tonet (2007) compreende ainda que a crise estrutural do capital se reflete na educação.

[...] Das mais variadas formas, mas, sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. (TONET, 2007, p. 28).

A educação básica em geral e, de forma mais peculiar, a profissionalização no ensino médio dirigida com exclusividade à classe trabalhadora se inserem exatamente nos aspectos reformistas apontados por Tonet (2007), assumindo a tarefa de oferecer, em países como o Brasil, o tipo de trabalhador indispensável à atual expansão do capital, denominada globalização, marcada pelo acirramento da concorrência em âmbito mundial, pela livre circulação das mercadorias e serviços, pela desregulamentação da economia, pela reestruturação do Estado, pelo intenso caráter destrutivo do sistema e pela ampliação das exigências sobre a qualificação da mão de obra, entre outros aspectos.

O desdobrar da crise estrutural do capital instaura ainda o que Mészáros (2000) chama de desemprego crônico (estrutural), padrão que exclui da produção parcela significativa da força de trabalho ativa. Neste sentido, ao lado da exploração intensificada sobre os que se sustentam nos postos minguantes de trabalho, ocorre o adensamento da qualidade de despossuído da classe trabalhadora, jogando um contingente crescente da humanidade no extrato da pobreza.

O ascendente quadro de empobrecimento mundial diagnosticado por diferentes agências, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), levou estas e outras instituições multilaterais a indicarem, no início dos anos 1990, em especial aos países periféricos do capitalismo, a urgência na reformulação de suas políticas educacionais, afirmando vínculos indissociáveis entre a escola e a economia que trilhava os caminhos da globalização⁹.

O Brasil, em atitude subserviente às determinações desses organismos, reestruturou sua política educacional a partir daquela década, mais precisamente com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que, retomando a velha cantilena da “modernização” econômica, alterou os principais dispositivos educacionais, visando adequar o aparelho escolar aos ditames do mercado capitalista.

A escolarização brasileira, que historicamente havia se posicionado ao lado dos interesses da classe dominante (FREITAG, 1986; KUENZER, 1992; ROMANELLI, 1995; SAVIANI, 2007), nos anos finais do século XX, reafirma seu traço classista, porém agora sob o jugo de uma nova caracterização do capital (e do capitalismo). Sendo o Brasil um país que gravitava em torno do centro capitalista, sua escola deveria ser renovada para atender à posição que ocupava no cenário econômico global.

Examinando o que indicava o Banco Mundial sobre o papel que a educação escolar deveria desempenhar nos países periféricos, Fonseca (1998), ao debruçar-se sobre documentos produzidos pelo banco nos anos 1970, atesta o modelo educativo a ser seguido também pelo Brasil, com validade de seus conteúdos até hoje. Naquela década, segundo Fonseca (1998, p. 9), o BM já recomendava aos países mais pobres

[...] que a expansão do ensino secundário de conteúdo mais geral deveria ser discutida com prudência, sendo desejável que a oferta se concentrasse na educação rural e na formação profissional extraescolar. Esta última sugestão tinha a ver com a necessidade de diminuir a aspiração por empregos no setor moderno da economia, direcionando a demanda profissional para o setor mais tradicional, isto é, para aqueles trabalhos informais ou por conta própria, de mais baixos ingressos, situados preferencialmente em periferias urbanas e zonas rurais.

Caberia assim à educação básica (na etapa secundária, principalmente) propiciar os conhecimentos necessários à inserção dos indivíduos nos setores produtivos compatíveis com o lugar conformado aos países na divisão econômica. O ajuste a esse projeto se daria, em primeira instância, com a reforma dos Estados a partir do ideário neoliberal, que reeditava os preceitos liberais para a economia, condenando a ingerência estatal, ao mesmo tempo que celebrava a livre iniciativa privada, as benesses da concorrência de mercado e seu valor para o enriquecimento individual e coletivo. Na sequência do acordo, o setor a ser moldado seria o educacional.

No caso brasileiro, desde os governos dos anos 1990 (Collor de Melo, FHC, Lula e Dilma), esse ajuste se orquestrou organicamente, produzindo-se, ao lado do

⁹ Indicamos, para a compreensão desse fenômeno, as seguintes obras: LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998; e RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2016.

reordenamento estatal e econômico, o reformismo educativo que se manifestaria numa escola aplicada à reprodução do capital global em crise.

Tais elementos recairão sobre o ensino médio sob a forma de maior articulação entre esta etapa da educação básica e a qualificação profissional da classe trabalhadora. A urgência de encaminhar os jovens e adultos das camadas mais empobrecidas ao mercado de trabalho (representação do dualismo socioeducacional brasileiro) levou o governo de FHC a produzir alguns mecanismos nessa direção, entre eles: Portaria n.º 1.005/1997 (MEC), que implantou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP); Parecer CNE/CEB n.º 17/1997, que estabeleceu as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional; e o Decreto n.º 2.208/1997, que, em análise última, circunscrevia a formação do trabalhador ao nível médio, fato que acirrou o debate e as disputas sobre o modelo adotado por FHC.

A revogação desse último dispositivo, realizada pelo Decreto n.º 5.154/2004 (já no governo Lula), não extinguiu a natureza dualista da educação profissional, revelando as afinidades entre as duas propostas governamentais no concernente à qualificação da juventude pertencente à classe trabalhadora. Exemplos claros dessa continuidade no governo do petista foram a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que, no engodo ideológico governamental, objetivava integrar a “[...] educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante” (BRASIL, 2016, p. 1); e o estabelecimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM (Lei n.º 11.129/2005).

A condição do trabalhador reduzido a mero componente da produção nos moldes da Teoria do Capital Humano e do capitalismo globalizado foi respeitada na passagem do bastão da qualificação profissional de FHC a Lula e teve sua continuidade no governo Dilma por meio de ações como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) - Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011 -, que deixava claro, em seu art. 2.º, que o público ao qual se destinava era predominantemente oriundo da rede pública de ensino e trabalhadores.

Entre outras tantas estratégias do Estado brasileiro nos últimos vinte anos dirigidas à integração entre ensino médio e preparação da classe trabalhadora para o mercado capitalista, as poucas aqui elencadas sintonizavam os interesses governamentais de formação técnica (e ideológica) da grande massa produtiva do país. Maia Filho (2004) nos diz, entretanto, que não seria a formação técnica no nível de ensino médio que levaria o jovem imediatamente ao mercado de trabalho, visto que a falta de empregos não seria necessariamente ocasionada pela falta de qualificação da mão de obra. Afirma ainda que “[...] mesmo em países desenvolvidos, a maior parte dos empregos é ainda de perfil de baixa tecnologia” (MAIA FILHO, 2004, p. 70), o que representaria, segundo ele, o tipo de instrução a ser aplicada no ensino médio brasileiro.

Ademais, a crise do capital e sua crescente cultura do desemprego (crônico, nas palavras de Mészáros) e da pobreza impõem o direcionamento precoce da qualificação da classe trabalhadora, para que esta se insira rapidamente na luta pelos decrescentes e cada vez mais exigentes postos de trabalho. A esse papel, no nosso entendimento, concorreu a reforma do ensino médio engendrada pelo go-

verno de Michel Temer através da Lei n.º 13.415/2017, sobre a qual teceremos breves apontamentos reflexivos.

4 LEI N.º 13.415/2017: BREVES REFLEXÕES SOBRE O “NOVO” ENSINO MÉDIO

No início de 2017, o Governo de Michel Temer sancionou a Lei n.º 13.415. Esta lei representa a nova organização do ensino médio brasileiro que, entre outras modificações, passa a ter uma carga horária anual de 1.400 horas – antes eram 800 horas anuais – e regime escolar de tempo integral (BRASIL, 2017), em conformidade com a meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014).

Uma das medidas que mais gerou polêmica foi a mudança curricular, na qual apenas as disciplinas de português, inglês e matemática continuaram obrigatórias nos três anos de ensino médio; as demais, ofertadas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram rearranjadas em cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Todavia, não é obrigatório que todos os itinerários sejam ofertados pela mesma escola, sendo facultado “[...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 2).

Ainda segundo a Lei n.º 13.415/2017, art. 35-A, parágrafo 2.º: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p. 2). Vale destacar que esta base não está definida e que estes conhecimentos não obrigatoriamente deverão se apresentar em forma de disciplinas, podendo apenas constar em outros conteúdos. Quanto às demais disciplinas que hoje aparecem no currículo do antigo ensino médio (física, química, biologia, geografia, história), e que ainda constam como conhecimentos necessários ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também são passíveis de não aparecerem nos novos currículos, a depender das condições de oferta das escolas e da Base Nacional Comum Curricular.

Outro ponto que merece destaque é a possibilidade de profissionais não licenciados – porém, com “notórios saberes”, a serem definidos pelos sistemas de ensino – ministrarem aulas na modalidade curricular “[...] formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, p. 4), o que compreendemos representar um rebaixamento na formação dos estudantes.

Sobre o ensino profissionalizante, seguindo o percurso de outros dispositivos legais, a lei comporta a parceria com empresas, como consta no seu artigo 4.º:

[...]

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de *vivências práticas de trabalho no setor produtivo* ou em ambientes de simulação, *estabelecendo parcerias* e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional. (BRASIL, 2017, p. 3, grifo nosso).

Questão bastante polêmica também acerca deste novo ensino médio foi a sua aprovação sem a democrática, aprofundada e coletiva discussão social. Não

houve acolhimento de quase nenhuma das proposições que surgiram de importantes movimentos em defesa da educação pública, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outros.

Assim como em outras reformas educacionais, em períodos distintos da história brasileira, o governo lançou o discurso de que esta reforma é resultado de uma grande necessidade e consenso sociais. Este procedimento historicamente recorrente, segundo Maia Filho (2004, p. 99), “[...] é um consenso já dado, produzido externo e ideologicamente à realidade social, para que o ser social assuma como verdadeira e universal uma posição que é de fato apenas de uma parte da sociedade, precisamente aquela que está representada politicamente no poder”.

Diante da reforma instituída para o ensino médio por meio da Lei n.º 13.415/2017, algumas questões nos causam inquietações: qual o interesse de se promover uma reforma do ensino médio nesse momento histórico em que o Brasil objetiva avançar na direção da globalização econômica? O que representa o alinhamento entre os conteúdos do “novo” ensino médio e as exigências de qualificação da força de trabalho num país periférico como o Brasil? Num cenário nacional de economia em crise, a partir do qual o setor político nacional altera a Constituição e põe no horizonte o congelamento dos gastos públicos durante vinte anos, isto poderia representar para as escolas públicas a priorização do itinerário da formação técnica e profissional?

Tais questões, a nosso ver, só poderão encontrar suas respostas com o devir histórico. Porém, se pensarmos os antecedentes da escolarização brasileira, fincados no dualismo socioeducacional, e relacionarmos a isto os elementos da crise estrutural do capital, é possível identificarmos, enquanto tendência, a perpetuação do modelo formativo que direciona às classes condições distintas de conexão entre seus indivíduos e o gênero humano. Mesmo nos limites da atividade escolar, a desigualdade socioeducacional tenderia a se ampliar, não por conta da escola em si, mas sim pelo fato de esta se posicionar, com maior veemência hoje, a favor da reprodução do capital.

5 CONCLUSÕES

Observamos que para a classe trabalhadora o processo educativo foi dirigido, historicamente, à instrução no e pelo trabalho. Isto fica mais claro ao examinarmos o evoluir da escolarização no Brasil, em especial na etapa do ensino médio e sua articulação com a profissionalização dos indivíduos.

Este movimento representou, em primeira instância, o vínculo que o país estabeleceu entre a educação escolar e seu projeto de inserção no capitalismo mundial, sob a reedição constante da falácia da “modernização econômica”. O agravamento dessa condição ocorre na contemporaneidade atado ao quadro de crise estrutural que atravessa o sistema do capital, para o qual a educação e a escola se tornam, em especial nos países periféricos, mecanismos estratégicos de reposição de lucros, mas também de controle social.

Também podemos arriscar dizer que a nova organização do ensino médio dada pela Lei n.º 13.415/2017, por meio dos chamados itinerários formativos,

aprofundará as desigualdades de classe já assentadas sobre um dualismo educacional presente no Brasil, visto que a escolarização da classe dominante, cuja maioria se encontra na rede privada de ensino, que já sinalizou que não acatará a reforma, tenderá a oferecer uma formação de nível mais geral, em conformidade com os modos vigentes de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, aos postos de controle social. À classe trabalhadora, inserida, em sua maioria, nas escolas públicas, que ficam obrigadas a seguir a reforma, o ensino convergirá à formação/qualificação para o preenchimento das cada vez mais parcas e competitivas vagas nos postos de trabalho menos privilegiados socialmente, direcionando sua formação à esfera da precarização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília, DF: UNESCO: MEC, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.
- BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 mar. 1950. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 4 abr. 2017.
- BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 mar. 1953. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-pl.html>>. Acesso em: 4 abr. 2017.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 fev. 2017.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 1 mar. 2017.
- BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º

grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 3 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 16, de 26 de novembro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos* (Proeja). Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

CABRAL, Dilma. Colégio das fábricas. In: BRASIL. Coordenação-Geral de Gestão de Documentos. *Memória da administração pública brasileira*. Brasília, DF, 2011. p. 1-3. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=3451>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França.

Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 120-126.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO, 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo: CONSED, 1998. p. 29-44.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FREITAG, Barbara. *Escola, estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do capital humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: UFC, 2015. p. 69-85.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese do decreto nº 5.154/2004. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 32-48.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LUKÁCS, Georg. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução de Nélío Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. *A reforma do ensino médio: da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

- MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. *Revista Outubro*, n. 4, p. 7-15, fev. 2000. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 17. ed. Petrópolis: Cortez, 1995.
- SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 89-105.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: UFAL, 2007.