

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto de Matemática
Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional -
PROFMAT



A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PARA OS QUE VIVEM DO TRABALHO

Autor: Daniel Guimarães de Oliveira
Orientador: Victor Augusto Giraldo



Rio de Janeiro - RJ
Agosto de 2017

DANIEL GUMARÃES DE OLIVEIRA

A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PARA OS QUE VIVEM DO TRABALHO

Trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação stricto sensu de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional para aprimoramento da formação profissional de professores de educação básica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Victor Augusto Giraldo

Rio de Janeiro - RJ
Agosto de 2017

CIP - Catalogação na Publicação

G46d Guimarães de Oliveira, Daniel
 A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PARA OS QUE VIVEM DO
 TRABALHO / Daniel Guimarães de Oliveira. -- Rio de
 Janeiro, 2017.
 59 f.

 Orientador: Victor Augusto Giraldo.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa
 de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, 2017.

 1. Educação. 2. Trabalho. I. Augusto Giraldo,
 Victor, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PARA OS QUE VIVEM DO TRABALHO

Autor: Daniel Guimarães de Oliveira

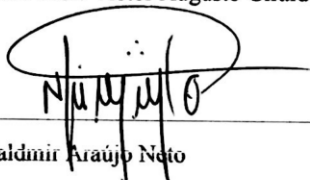
Orientador: Victor Augusto Giraldo

Dissertação submetida ao corpo docente do programa PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Matemática.

Banca examinadora:



Orientador: Prof. Victor Augusto Giraldo



Prof. Waldmir Araújo Neto



Prof. Wanderley de Moura Rezende

Rio de Janeiro - RJ
Agosto de 2017

RESUMO

Esta dissertação busca fazer uma análise da escola, de seus objetivos e como de maneira inconsciente ou consciente ela acaba servindo como elemento de conservação social e concluímos fazendo uma proposta de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional. De acordo com nossos estudos entendemos que a escola trata a todos de maneira igualitária, avaliando uma cultura legítima que devido a nossa organização social apenas uma parcela da sociedade se apropria, transformando assim as desigualdades sociais em desigualdades de dons e privilégios sociais em direito de fato. A proposta do Ensino Médio Integrado está baseada nesse pressuposto, já que tomando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como prática pedagógica, podemos aproximar a cultura legítima dos mais desfavorecidos.

PALAVRAS CHAVE: Ensino Médio Integrado, Ensino Profissional, trabalho.

ABSTRACT

This thesis has a purpose to make an analysis of school and of their objectives, how unconsciously or consciously it ends up serving as an element of social conservation and we conclude by making a proposal of integration between high school and professional education. According to our studies, we understand that schools treats everyone equally, assessing a legitimate culture whom, due to our social organization, only a part of the society appropriates, transforming social inequalities into inequalities of talent, social privileges in right of deed. The proposal of integrated high school is based on this assumption, since the work is like an educational principle and research such as a pedagogical practice we can approach the legitimate culture of the most disadvantaged.

KEYWORDS: Integrated Secondary Education, Vocational Education, work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I	10
A história do ensino profissional no Brasil	10
1.1 O ensino de ofícios no Brasil colônia	10
1.2 O ensino industrial no Império	13
1.3 O ensino industrial na República	15
1.3.1 A pedagogia do trabalho taylorista-fordista	15
1.3.2 O ensino no Brasil neoliberal	23
CAPÍTULO II	30
A relação entre trabalho e educação	30
2.1 A gênese do trabalho na forma de emprego	32
2.2 O papel da escola	35
2.2.1 os aspectos materiais como a disciplina e a ordem	35
2.2.2 A relação entre as práticas materiais e a ideologia	41
CAPÍTULO III	47
O ensino médio integrado	47
3.1 Formação humana integral	47
3.2 A integração de trabalho, ciência, tecnologia e cultura	48
3.3 O trabalho como princípio educativo	50
3.4 A pesquisa e a dialética como projeto pedagógico	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

INTRODUÇÃO

Uma análise da escola pública brasileira nos revela um retrato constrangedor tanto em qualidade como em quantidade. De fato, de acordo com Instituto Unibanco (Aprendizagem em foco nº 5, 2016), o Brasil tem hoje 2,8 milhões de crianças fora da escola e desse total, 57% (1,6 milhão) são jovens entre 15 e 17 anos. Outro dado importante do estudo é que 53% das crianças fora da escola vivem com renda per capita de até ½ salário mínimo. Esta análise revela ainda que há diferenças no perfil dos jovens que estão fora da escola. Do total da população da população de 15 a 17 anos que não estudam, 19% já completaram o ensino médio. Na população branca este número é de 28% e na de negros cai para 15%. Essa população está menos vulnerável em relação àqueles que não concluíram os estudos, que, por sua vez terão dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho, formando um grupo conhecido como “*nem-nem*”, ou seja, nem estuda e nem trabalha.

Em nosso trabalho o roteiro para entender a desigualdade educacional é analisar a especificidade da desigualdade social na formação do capitalismo no Brasil, a formação humana no contexto da reestruturação das formas produtivas, a globalização excludente e as novas formas de alienação do trabalho.

De acordo com Frigotto (2008), as escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas existe um embate mais importante, de caráter ético-político, no que diz respeito à compreensão e à transformação da sociedade. Desta forma, optamos pela perspectiva Marxista do materialismo-histórico, como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis. De acordo com Marx (Teses sobre Feuerbach, XI) “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modifica-lo”.

De acordo com Frigotto (2008), para o Marxismo o conflito não nasce de um voluntarismo mas sim da própria realidade material das relações sociais ordenadas por uma estrutura de classes que limitam o desenvolvimento humanos. Nesta perspectiva, há uma mediação de primeira ordem, o trabalho como práxis humana, que historicamente, dada as relações sociais (mediações de segunda ordem), transformam o trabalho criador em trabalho alienado e mercadoria.

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade

capitalista – o trabalho é a ação humana da interação com a realidade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nesta perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. (RAMOS, 2007, p.3-4)

Neste contexto, independentemente da forma histórica que assuma, o trabalho e as relações sociais de produção da existência humana caracterizam a especificidade humana na medida em que é pelo trabalho que a humanidade se produz. O ser humano se constrói numa ação de conhecimento sobre a realidade. Modificando o mundo a sua volta, modifica a si próprio, produz objetos e altera sua maneira de se relacionar com a realidade e de percebê-la.

Desta forma, o ser humano é visto como resultado de um processo histórico das relações sociais concretas e não como sujeito isolado e não histórico. Temos como preocupação entender como se produz este sujeito dentro das atuais relações sociais.

Partindo deste contexto, fizemos no primeiro capítulo uma análise histórica em que relacionamos as principais reformas educacionais com o desenvolvimento econômico e do capitalismo no Brasil. Destacamos assim, que a pedagogia para formação de trabalhadores está organicamente ligada ao modelo taylorista-fordista de produção. Além disso, observamos que o desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil nos revela uma sociedade desigual, excludente e que se mantém recalcitrante.

No segundo capítulo buscamos analisar as relações do trabalho nos dois sentidos, tanto ontológico como no econômico com a escola. Para poder diferenciar as análises, primeiramente mostramos que o trabalho na forma de emprego é característico da sociedade capitalista. Em seguida, analisamos através da teoria da reprodução e do dualismo na educação brasileira como a escola não somente passa a servir para uma formação técnica para atender aos anseios do mercado de trabalho, mas que também serve como instrumento de legitimação das relações de trabalho e da ordem social vigente.

No terceiro capítulo, defendemos o ensino médio dentro da concepção da escola unitária e da educação politécnica, sendo esta educação de nível médio um direito social universal e condição para uma formação profissional que esteja em sintonia com as novas formas de organização de produção e de emancipação do trabalhador. Ou seja, a formação profissional não tem como objetivo o adestramento para o mercado de trabalho e sim a formação integral do estudante.

Desta forma, o ensino médio integrado tem como proposta fazer a conexão entre a necessidade de milhares de jovens que têm direito a uma educação básica de qualidade, mas

também necessitam entrar no mercado de trabalho como condição até de dar prosseguimento nos estudos. Assim, o ensino médio integrado, que busca integrar conhecimentos científicos e uma formação profissional específica, é uma condição social e histórica necessária que tem como alvo o ensino politécnico, reconhecendo a impossibilidade de implementação do último devido a necessidade precoce de entrada no mercado de trabalho de grande parcela da sociedade.

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.1 O ensino de ofícios no Brasil colônia

Segundo Fonseca (1986, v.1), no início do período colonial, as fazendas deviam se bastar a si próprias, sendo que o produto de suas lavouras e currais deveriam abastecer toda a comunidade. Da mesma forma, todo o material necessário para construção de móveis, utensílios, iluminação, vestuário comum, tudo saía de suas dependências. Assim, as pessoas que praticavam as atividades que requeriam uso das mãos, os trabalhos simples como serralheria ou ferrarias, gozavam de prestígio social pois formavam uma “classe média” entre senhores e escravos.

Segundo Fonseca (1986, v.1), ao lado das casas-grandes existiam as oficinas onde eram produzidos os bens necessários. Porém, esses trabalhos precisavam ter sua continuidade garantida e era na oficina que os conhecedores passavam as instruções aos mais jovens acerca das ferramentas e tecnologias.

Era, pois, nas próprias fazendas, nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casas-grandes, que se dava a transmissão dos conhecimentos profissionais, feita sem caráter sistemático, de acordo com os imperativos da realidade e do momento e em decorrência direta da necessidade que se apresentava. A segregação social, a economia da época e a incipiente cultura reinante não permitiam, nem estavam a exigir, outra forma de aprendizagem de ofícios. (FONSECA, 1986, v.1, pag. 15-16)

De acordo com Fonseca (1986, v.1), com o crescimento das fazendas e a instalação de engenhos, a distância entre senhores e os que viviam do trabalho aumentou enormemente e, em consequência, a aprendizagem rudimentar também passou a ser oferecida aos escravos, “[...]o que a aviltava aos olhos dos elementos brancos, os quais, por isso, começaram a desprezá-la. Quando isso se deu, abastardou-se o ensino de ofícios” (Fonseca 1986, v.1, p.16). Além disso, a educação jesuíta destinada aos filhos dos colonos tinha caráter humanista, o que os afastavam dos trabalhos manuais, fazendo com que a segregação tomasse proporções a ponto de se exigir que para exercer alguma função pública o indivíduo não tivesse realizado nenhum tipo de trabalho manual. De acordo com João Rodrigues de Brito (Desembargador e deputado das Cortes) “Um escrivão da mais insignificante Câmara não pode encartar-se na propriedade do

seu ofício sem provar, verdadeira ou falsamente, a perpétua inação dos seus braços, e de seus pais e avós” (apud FONSECA 1986, v.1, p. 22).

Vem, pois, dos primeiros tempos da nossa civilização a mentalidade de *desprêzo* pelos trabalhos que requerem o uso das mãos. Agravaram-na o fato de ter sido o desempenho das profissões manuais entregue aos escravos e o ensino de ofícios ministrado aos índios e africanos, enquanto o de humanidades era destinado a uma camada mais elevada da sociedade. (FONSECA, 1986, v.1, p.23, grifo nosso)

Mais tarde, com a descoberta do ouro em Minas gerais, acontece uma verdadeira corrida em busca do eldorado e novas cidades se formam. Fonseca (1986, v.1) nos conta que com a esperança de fortuna rápida ou até mesmo melhores oportunidades de trabalho, os poucos artífices começaram a emigrar de suas cidades em direção a Minas Gerais, e isto se dá de maneira tão intensa que para não perderem todos os seus profissionais cria-se uma lei para dificultar a saída dos mesmos de suas cidades de origem.

Segundo Fonseca (1986, v.1), devido à atenção fiscal sobre a grande circulação de ouro a Coroa cria as Casas de Fundição e da Moeda, onde se transformava ouro em barra, se cunhava as moedas e durante os serviços já se cobrava o imposto devido. Dada a importância do trabalho, a Casa da Moeda formava seus futuros profissionais. Esta formação se dava da mesma forma que nos engenhos, sem métodos e sem caráter sistemático de ensino, contudo, se diferencia, principalmente, no fato de ser oferecida somente aos brancos filhos de colonos, que tinham que provar seus conhecimentos diante de uma banca examinadora para terem a certidão de aprovação.

Ter uma profissão numa Casa de Fundição ou Casa da Moeda era algo muito valorizado na época. Segundo Fonseca (1986, v.1), fatores como os altos salários em relação a outras funções burocráticas (chegando a ter vencimento maior que o ouvidor geral), diversas regalias e a proibição de negros exercerem tal profissão a elevavam hierarquicamente de tal forma que compensava o trabalho pesado.

Com a subida do Brasil a vice-reino foram instalados os Arsenais de Marinha para a construção de grandes embarcações que também tiveram enorme importância no ensino de ofícios no Brasil. Estes receberam profissionais vindos de Portugal e, com o tempo, foram formando os aprendizes. A mão de obra era de todo tipo, portugueses, escravos, presos e detidos. Como a mão de obra para esse trabalho era escassa, segundo Fonseca (1986, v.1), os operários especializados que aqui chegaram também ensinaram seus ofícios aos aprendizes que, todavia, eram recrutados de diversas formas e o trabalho era tido como punição.

E como a falta de homens para aquelas tarefas era enorme, fazia-se o recrutamento “*manu militari*”. À noite saía uma patrulha do Arsenal e “apenava” todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher. Algumas vezes a necessidade de pessoal era tanta, que se recorria ao Chefe de Polícia, pedindo-se-lhe que enviasse, dos seus presos, aqueles que estivessem em condições de produzir algum trabalho profissional. (FONSECA, 1981, v.1, p.91, grifos do autor)

Segundo Fonseca (1986, v.1), a vinda da família real para o Brasil marcou o início de uma nova era em relação à economia, à industrialização, à cultura e também ao ensino profissional. Uma das primeiras medidas de D. João VI foi a abertura dos portos e, logo em seguida, a revogação do Alvará de 5 de janeiro de 1785 que proibia a existência de fábricas no Brasil, exceto tecelagens que produziam tecidos para a vestimenta dos escravos. Como a indústria era a grande destinatária dos que aprendem algum tipo de ofício, a difusão deste tipo de ensino estava limitada, pois os detentores de tal conhecimento não conseguiriam exercer suas atividades.

Pouco depois de permitir a instalação de fábricas, D. João VI criaria o Colégio das Fábricas que era destinado a garantir a subsistência e educação de alguns artífices e aprendizes vindos de Portugal. “O Colégio das Fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, [...]”. (FONSECA, 1986, v.1, p.102)

De acordo com Fonseca (1986, v.1), o Príncipe Regente era sabedor da importância do ensino das ciências e das belas artes no desenvolvimento da indústria e, por isso, fez vir da França artistas e homens de ofício de reconhecido valor, formando um grupo que ficou conhecido como Missão Francesa para fundar a Escola Real de Ciências Artes e Ofícios. Chegavam assim ao Brasil artistas como Jean Baptiste Debret, Nicolas Antoine Taunay, entre outros. “Todos deixaram de sua estada no Brasil, inesquecíveis obras, até hoje admiradas, e seus nomes são respeitados pelo que amam as belas-artes”. FONSECA (1986, v.1, p.112)

A Escola Real de Ciências Artes e Ofícios nunca chegou a ser fundada e o ensino de ofícios foi deixado em segundo plano, prevalecendo o ensino de artes organizado sob forma de academia. “Não havia, ainda, ambiente para uma escola de ofícios, do tipo e da importância que lhe quisera dar o soberano. A incompreensão do assunto era geral”. FONSECA (1986, v.1, p.112-113)

1.2 O ensino industrial no Império

Segundo Fonseca (1986, v.1), mesmo com a independência e a convocação de uma constituinte, o Brasil não viu avanços significativos na política relativa ao ensino profissional. O fator econômico e a educação humanística das classes privilegiadas, deixa clara a relação entre educação, cultura e economia. A mesma desvalorização do trabalho com o ensino de ofícios sendo direcionada a negros, pobres e menores abandonados não só permanecia como chegou a ser proposta como artigo da constituição de 1824 “art. 254 – Terá igualmente cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial” (apud FONSECA, 1986, v.1, p.136). Apesar de não ter sido aprovado, o texto nos mostra que a mentalidade da época era que o ensino de ofícios fosse destinado as classes mais baixas da sociedade.

Segundo Fonseca (1986, v.1), um avanço importante desta constituição foi abolir as corporações (bandeiras) de ofício, pois libertava os aprendizes da ganância de seus mestres e abolia mais um dos impeditivos do crescimento industrial.

Hierarquicamente as corporações de ofício se dividiam em três níveis: mestres, oficiais e aprendizes. Os aprendizes eram entregues a um mestre que era obrigado a ensinar o que sabia por força de contrato com os responsáveis do jovem.

[...]. Geralmente, por *esses* documentos, os mestres se comprometiam a alojar em suas casas, a vestir e alimentar os aprendizes, os quais, por sua vez, lhes deviam pagar em dinheiro, ou sob forma de pão, trigo, e algumas *vêzes* até em vestuário para suas *espôsas*. (FONSECA, 1986, v.1, p.31, grifo nosso)

De acordo com Fonseca (1986, v.1), quem quisesse iniciar como aprendiz deveria dirigir-se ao Deão da corporação que o submeteria a exames e o encaminharia a um mestre. Após quatro anos de aprendizagem, este receberia um “certificado de saída” e poderia atuar como oficial. Porém, com o passar do tempo, os mestres tornavam cada vez mais pesadas as taxas que lhes deviam ser pagas, só aceitavam como aprendizes parentes, declararam o título de mestre como patrimônio da família e de transmissão hereditária num verdadeiro abuso de autoridade. Essas situações transformaram as corporações de propulsoras de produção de manufaturas em impedimento de crescimento industrial.

Em 1826, foi aprovada no Congresso a lei que regularia a educação pública no Brasil que ficaria dividido em: Pedagogias (primeiro segmento do fundamental), Liceus (segundo segmento do fundamental), Ginásios (ensino médio) e as Academias (ensino superior). Segundo

Fonseca (1986, v.1, p. 138) “[...] na terceira série da escola primária, isto é, das Pedagogias, ficava instituído o estudo de noções de geometria, mecânica e agrimensura, e nos Liceus os alunos aprenderiam o desenho necessário às artes e ofícios, mas sem aprendizagem prática. [...]”. Aquela tentativa de organização do ensino revelava uma tendência à evolução do conceito dominante sobre o ensino profissional, pois mostrava que a consciência nacional começava a se preocupar com o problema e a influir no espírito dos homens públicos, que o traziam a debate no Congresso, numa demonstração de que começavam a ter de ideias mais largas de estender a todos o ensino de ofícios. Uma curiosidade desta lei é que constava a obrigatoriedade, por parte das meninas, da aprendizagem de costura e bordados.

As artes femininas apareceram, assim, na legislação brasileira do ensino, antes das profissões próprias do sexo masculino. E logo surgiram com caráter compulsório e sob a forma prática de trabalhos com agulha, enquanto a parte destinada aos meninos referia-se a estudos teóricos de geometria, mecânica, agrimensura e desenho técnico, sem nenhuma indicação de aprendizagem prática nas oficinas. (FONSECA, 1986, v.1, p.138)

Em 1837 era fundado o Imperial Colégio de D. Pedro II, referência em excelência de ensino até os dias de hoje, com ensino humanístico e literário. Essa cultura era tão predominante que até mesmo nos cursos superiores, que são uma forma de ensino especializado, predominava a cultura literária. “Embora médicos, engenheiros e advogados devessem ser especializados, suas capacidades profissionais só eram julgadas em função da cultura geral que possuísem e da forma literária por que se exprimissem”. (FONSECA, 1986, v.1, p.141)

“O ensino necessário à indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados” (FONSECA, 1986, v.1, p.147). Anos mais tarde seria fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamim Constant) e os alunos aprenderiam tipografia e encadernação, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos onde os alunos aprenderiam sapataria, encadernação, pautação e douração; e o Asilo dos Meninos Desvalidos onde os alunos teriam instrução primária e depois seriam enviados para oficinas públicas ou particulares, a fim de aprenderem um ofício.

Em 13 de Abril de 1882, Rui Barbosa apresenta à Câmara dos Deputados um projeto sobre a reforma do ensino secundário e superior fazendo, dentre outras, a seguinte citação do Dr. Lyon Playfair (Deputado Britânico):

Não quero provar demais, nem cair no *êrro* dos advogados da educação exclusivamente prática, afirmando que a educação profissional seja tudo. O meu *assêrto* está em que erramos desconhecendo-a, e erram ainda os que a olham como menos valiosa que a educação clássica; o que digo, outrossim, vem a ser que, segundo

a observação dos últimos *cinquenta* anos, dentre as duas, a educação técnica e industrial, exercitada nos laboratórios, nas tendas, nas oficinas, nas fábricas, é a que mais *frutificativamente* influído tem para a felicidade humana. (Dr. Lyon Playfair, Rui Barbosa, apud. FONSECA, 1986, v.1, p.156, grifo nosso)

De acordo com o projeto de Rui Barbosa o ensino secundário seria dividido em sete cursos: o de ciências e letras, finanças, comércio, agrimensor e diretor de obras agrícolas, maquinistas, industrial e o de relojoaria e instrumentos de precisão, e todos os cursos seriam ministrados no Liceu Imperial Pedro II. “O ensino industrial aparecia, assim, de mistura com o ensino secundário[...]” FONSECA (1986, v.1, p.156). Assim, vemos que há pouco mais de cem anos Rui Barbosa já percebe a importância da integração entre o ensino propedêutico e o tecnológico.

O projeto de Rui Barbosa foi rejeitado e, em seguida, o governo organiza uma comissão de reforma da instrução primária e secundária que mantém a segregação do ensino industrial. A ideia, porém, já havia sido semeada e Tarquínio de Sousa (Professor de Direito e Escritor), em sua obra “O ensino técnico no Brasil”, de 1886, escreve:

O ensino técnico contribuirá também para o nosso engrandecimento, elevando as classes laboriosas, as carreiras profissionais, tão desprestigiadas entre nós. Aos olhos da opinião pública, falsamente formada neste, como em outros assuntos de igual relevância, as profissões do trabalho carecem de força moral, têm uma tal quebra de bastardia, um tal vício de origem que, mesmo certos espíritos cultos, que têm uma responsabilidade moral e certa ascendência sobre a opinião pública, não se têm podido emancipar do prejuízo de considerá-las como profissões secundárias, exercidas por órgãos inferiores do corpo social. Tal é a força e o enraizamento do preconceito. (TARQUÍNIO DE SOUSA, apud FONSECA, 1986, v.1, p.158)

Deste modo, apesar de alguns avanços a educação continua dualista, para a elite uma educação formadora de dirigentes e para os desvalidos de sorte a formação para o trabalho.

1.3 O ensino industrial na República

1.3.1 A pedagogia do trabalho taylorista-fordista

No início da República o ensino profissional mantém as mesmas características dos anos anteriores, ou seja, um ensino voltado para os “desvalidos de sorte”. O que se modifica é que além da preocupação principal que é o atendimento aos desfavorecidos, passa a existir a preocupação de preparar para o exercício profissional (BRASIL,1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

Em 1906 é criada na Estrada de Ferro Central do Brasil a escola Prática de Aprendizizes das Oficinas do Engenho de Dentro que teve um importante papel na história da educação profissional brasileira ao se tornar exemplo para as futuras escolas técnicas (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

Em 1909 cria-se a Escola de Aprendizizes Artífices, uma em cada estado da federação, que segundo (KUENZER, 2009, p.27) “[...]essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte[...]”.

A situação das escolas era precária desde sua fundação, em edifícios inadequados e oficinas sem condições de trabalho, e faltavam até elementos básicos como água potável, ventilação, iluminação, entre outros. Alguns projetos de lei chegaram a ser apresentados ao Congresso com a intenção de melhorar a realidade física das escolas e para maior valorização deste tipo de ensino, mas todos os projetos ou foram recusados ou não foram aplicados por falta de financiamento (FONSECA, 1986, v.1).

Na segunda década do século XX aconteceram debates na Câmara dos Deputados com o intuito de estender o ensino profissional a todas as classes, não somente aos desafortunados (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

Também na década de 1920, educadores com ideias de universalização da educação, criam em 1924, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação, que se tornará o principal polo de luta pela transformação da educação (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

Nesse contexto chega-se às décadas de 1930 e 1940, que trazem grandes transformações políticas, econômicas e educacionais em nossa sociedade.

Com a Revolução de 1930 ocorre, segundo Fernandes (1976), de forma não convencional, a Revolução Burguesa no Brasil, instaurando-se a industrialização. Desta forma, a formação de profissionais passa a ser uma necessidade econômica e não mais uma questão social de ocupação das classes mais baixas da sociedade, e agora, “[...] já não se falava em instrução e sim em educação[...]” (FONSECA, 1986, v.1, p. 224) e as escolas de Aprendizizes Artífices foram desligadas do Ministério da Agricultura e passaram para o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Com aquela providência abria-se um horizonte mais largo às escolas profissionais sob a responsabilidade federal e surgiam esperanças, que o tempo tornaria em realidade, de obtenção de maiores recursos financeiros, de modo a tornar possível a melhoria geral dos prédios e das instalações das oficinas. (FONSECA, 1986, v.1, p. 225)

Em 1931 foi feita a reforma educacional conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos, a partir da qual a educação no Brasil adquire uma estrutura nacional. Esta regulamentava a organização do ensino secundário pelos Decretos Federais 19890/31 e 21241/32, bem como o ensino profissional comercial pelo Decreto Federal 20158/31.

Essa reforma deixa clara a dualidade educacional quando estabelece dois caminhos desconexos para o ensino secundário: um voltado para a preparação para o ensino superior e o outro voltado para o mercado de trabalho. Isto se dá pela necessidade de formação de mão de obra para atender a expansão industrial (RAMOS, 2014).

[...]. Na reforma educacional implementada por Francisco Campos, cuja normatividade é consagrada pela Constituição de 1934, o governo federal compromete-se com o ensino secundário, dando-lhe conteúdo e seriação própria. Porém, o caráter enciclopédico dos currículos manteve a característica elitista deste ensino, enquanto os ramos profissionais foram ignorados, criando-se dois sistemas independentes. Ainda que se tenha regularizado o ensino comercial, nenhuma relação entre eles foi estabelecida. No momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica e política do país, sequer houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional. (RAMOS, 2014, p.25-26)

Em 1932 foi lançado o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, com o intuito de analisar e propor rumos às políticas públicas de educação. O movimento tinha como objetivo uma escola democrática e universal, que sobre uma base comum e flexível, proporcionasse a todos o acesso as especialidades “desejadas” que poderiam ser de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de caráter manual e mecânica (cursos de caráter técnico) que eram: extração de matérias primas (agricultura, minas e pesca), elaboração de matérias primas (indústria) e distribuição de produtos elaborados (transporte e comércio) (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

A Constituição de 1937 expressa a sistematização do ensino profissional:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos 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.

O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes dar execução a este dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando a iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento deste dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, Constituição de 10 de novembro de 1937, art.129)

Segundo Fonseca (1986, v.1, p.231, grifo nosso), “Nenhuma Constituição anterior tratara do ensino industrial. A de 1937 foi a primeira a incluir *aquêle* assunto e o fez com o relevo que acabamos de verificar. Pena é aquela referência ao ensino profissional como “destinado às classes menos favorecidas”.

O art.129 da Constituição de 1937 também possibilitou a Reforma Capanema, além da criação do SENAI e do SENAC, e da transformação das Escolas de Aprendizizes Artífices em escolas Técnicas Federais, pois, neste momento, devido à diversificação da economia e o desenvolvimento de vários ramos profissionais, passamos a ter um esforço público de organização do ensino profissional com a intenção de mudar o atendimento dos “desfavorecidos de sorte” para a formação de operários para o exercício profissional (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

Assim, em 1942, são baixadas por decreto a Reforma Capanema ou as “Leis Orgânicas da Educação Nacional” que são: Lei Orgânica do Ensino Secundário, Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei Orgânica do Ensino Comercial, Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

As Leis Orgânicas estabelecem o curso médio de 2º ciclo, com as alternativas de científico ou clássico, ambos com duração de três anos, sempre voltados para a preparação ao ensino superior. A formação profissional também passa a ser considerada de nível médio de 2º ciclo, porém não permite o acesso ao nível superior, impossibilitando a continuidade dos estudos (KUENZER, 2009).

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e do normal era o de formar as elites condutoras do país e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. A herança dualista não só perdurava como era explicitada. (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

Apesar da manutenção da dualidade estrutural a Reforma Capanema trouxe avanços inegáveis. A Reforma Capanema instituiu o ensino industrial como de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário, elevando-o em categoria. Antes o ensino industrial era uma esfera separada, pois um jovem que terminasse um curso profissional não poderia dar continuidade nos estudos. Porém, o Decreto 4073/42 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) previa em seu art. 18, inciso III, que os portadores de diploma de curso técnico poderiam se candidatar a vagas em um curso superior relacionado com o de sua formação (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para

curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinada pela legislação competente (BRASIL, 1942 – Decreto nº4073/42).

Apesar da previsão legal, apenas na década de 1950 é que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. A Lei Federal nº 1076/50 permitia que concluintes dos cursos técnicos, por meio de exames de matérias não estudadas naqueles cursos, provassem possuir o nível de conhecimento indispensável aos estudos de nível superior. A Lei Federal nº 1821/53 discorria sobre as regras de aplicação desse regime de equivalência, sendo somente regulamentada no final do mesmo ano pelo Decreto 34330/53, produzindo efeitos somente em 1954 (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

De acordo com Kuenzer (2009), essa possibilidade somente reafirma um princípio já presente anteriormente, segundo o qual acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos propedêuticos e saberes de classe, que são os únicos reconhecidos como válidos para os que irão exercer a função de dirigentes, não sendo reconhecidos como ciência o saber próprio de um campo específico de trabalho.

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (KUENZER, 2006, p. 28-29)

A equiparação entre os ensinos de mesmo nível aconteceu somente em 1961 com a Lei 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O projeto de lei começou a tramitar no Congresso em 1948, porém sofreu vários retornos à Comissão de Educação e Cultura, quando em 1958, foi substituído por um projeto de Carlos Lacerda que incorporava os interesses das escolas particulares (RAMOS, 2014).

A primeira LDB se por um lado proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada na educação, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos de mesmo nível, sem necessidade de exames de equiparação. Assim, Anísio Teixeira a classificaria como “meia vitória, mas vitória” (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

De acordo com Kuenzer (2009), a equiparação é feita devido as mudanças no mundo do trabalho:

Essa realidade sofre uma significativa alteração em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/1961), a partir de mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só de cunho acadêmico, [...]” (KUENZER, 2009, p.29)

Apesar do grande avanço, a dualidade acaba somente de maneira formal, ou seja, a equivalência não supera a dualidade estrutural, pois os conteúdos continuam diferenciados, permitindo, assim, dois tipos de caminhos distintos para duas classes distintas, voltados para necessidades bem definidas de acordo com o processo de divisão do trabalho, formando trabalhadores intelectuais e manuais (KUENZER, 2009).

Com o grande processo de industrialização impulsionado pelo governo JK, houve uma crescente necessidade de mão de obra, a ponto de o ensino profissional ganhar grandes proporções. As escolas que faziam parte da rede federal de ensino técnico são transformadas em autarquias e em Escolas Técnicas Federais. Assim, o Estado assume parte da qualificação da mão de obra (RAMOS, 2014).

De acordo com Ramos (2014), a transição do Governo Vargas para o Governo Juscelino Kubitschek teve como marca a substituição de uma política voltada para o desenvolvimento capitalista nacional por uma política orientada pelo desenvolvimento dependente. O governo JK possui duas características: a abertura ao capital estrangeiro e a ideologia desenvolvimentista, formando, desta forma, uma burguesia brasileira associada, de forma subordinada, à burguesia internacional, tendo o Estado como mediador das forças sociais em disputa no país.

O Estado brasileiro não deixou de ser centralizador e corporativo, e o golpe militar reforçou esses traços ao implantar o nacional-desenvolvimentismo, principalmente quanto a abertura ao capital estrangeiro. Se durante o governo de Vargas a intervenção estatal buscava a proteção do capital nacional, o governo JK e, principalmente durante a ditadura militar, a proteção desapareceu, e o Estado passou a funcionar como instrumento de acumulação a serviço do capital nacional e, sobretudo, do capital internacional (RAMOS, 2014).

Essa abertura ao capital estrangeiro não significa uma atitude contrária aos interesses do capital nacional. Na verdade, a burguesia brasileira rapidamente se deu conta que muito tinha a lucrar com a associação ao capital internacional, ainda que como sócia menor. Portanto, a ideia de que haveria no Brasil, como em outros países do Terceiro Mundo, uma “burguesia nacional” enquanto fração de classe contrária ao imperialismo – uma ideia que teve papel destacado na estratégia política do Partido Comunista Brasileiro (PCB) entre 1954 e 1964, que se centrava na luta por um “governo nacionalista e democrático” – revelou-se uma ideia sem correspondência na realidade: não havia nenhum segmento significativo da burguesia brasileira realmente interessado em impedir o ingresso do capital estrangeiro em nosso país. Assim, a virada “entreguista” representada pelo governo Juscelino não pode ser considerada uma ruptura com o modelo “nacional-desenvolvimentista” implementado a partir de 1930, mas, ao contrário, uma maior adequação sua aos efetivos interesses das classes dominantes brasileiras. (COUTINHO, 2006, p.181, apud RAMOS, 2014)

A formação da mão de obra também está associada a interesses estrangeiros e são criados programas educacionais como o EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio),

ligado ao Ministério da Educação e destinado a assessorar os Estados na formulação de planejamento para o Ensino Médio, e o PIPMO (Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra), ligado ao Ministério do Trabalho e destinado a qualificação da mão de obra (RAMOS, 2014).

A organização de ensino técnico e industrial contou com a Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída como colaboração de órgão americanos como a USAID e a Aliança para o Progresso, no contexto do Acordo Brasil e Estados Unidos firmado ainda em 1946, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras[...]. (RAMOS, 2014, p.29-30)

No Plano de Desenvolvimento Estratégico de 1967 uma das prioridades era:

Dar prioridade à preparação de recursos humanos para atender aos programas de desenvolvimento nos diversos setores, adequando o sistema educacional às crescentes necessidades do país, principalmente no que se refere à formação profissional de nível médio e ao aumento apreciável da mão de obra qualificada. (BRASIL, Plano Estratégico de Desenvolvimento, apud RAMOS, 2014, p.30)

O crescimento industrial e econômico vivido na época do “milagre econômico” criaram a expectativa de uma grande demanda por mão de obra qualificada, e por isso, em 1971, foi estabelecida a profissionalização compulsória no ensino médio, e também, “é importante lembrar que essa finalidade se agrega a necessidade de conter as demandas dos estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960” (KUENZER, 2009, p.29-30).

O Governo Militar tinha o projeto de desenvolvimento do Brasil amparado pela nova fase de industrialização, financiada com capital estrangeiro, que ficou conhecida como “Milagre Econômico Brasileiro”. Esse milagre demandava mão de obra qualificada de nível médio (técnicos), assim, graças a grande expansão do mercado de trabalho, o governo garantia a inserção dos técnicos no mercado de trabalho, atendendo a demanda da indústria, e continha a pressão por mais vagas no ensino superior (KUENZER, 2009).

Contudo, a profissionalização compulsória ficou restrita as escolas públicas nos sistemas estaduais e federais, enquanto as escolas particulares continuavam com o currículo propedêutico destinado às elites (BRASIL, Documento Base, 2007)

O caráter compulsório da profissionalização, e a maneira precária que foi feita, acabaram fazendo com que a formação geral fosse marginalizada em prol das matérias de caráter profissionalizante, para uma formação instrumental voltada para o mercado de trabalho.

Entretanto, de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos de formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte

da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão. (BRASIL, Documento base, 2007, p.15)

Segundo Kuenzer (2009) a não concretização do “milagre” e as dificuldades de implementação do novo modelo transformaram a tentativa em um verdadeiro fracasso e, em 1982 a lei foi modificada transformando o ensino médio profissional em facultativo, retornando assim, ao mesmo arranjo anterior a 1971.

A autora prossegue relatando que a organização da escola foi sendo ajustada para atender às necessidades do mundo do trabalho e das relações sociais, tendo sido a estrutura pedagógica pensada para satisfazer as necessidades do taylorismo-fordismo, que teve, e continua tendo, como finalidade atender a divisão social e técnica do trabalho marcada pela divisão entre ações intelectuais e manuais, definidas pela relação de classe que determinam as funções que serão exercidas por trabalhadores e dirigentes nas relações de produção e sociais.

O paradigma de tal modo de produção é a instalação de grandes fábricas com trabalhadores organizados numa esteira de montagem para realizarem seu trabalho, que é dividida em níveis de operação, supervisão e planejamento. A organização da produção é fragmentada, sendo tempos e movimentos padronizados e controlados por supervisores de qualidade, de tal forma que a velocidade da esteira dita o ritmo de trabalho dos funcionários (KUENZER, 2009).

Com a fragmentação do processo de produção o trabalhador passa a ser especializado em uma única tarefa, assim, não conhece mais o processo de produção e este conhecimento fica a cargo do supervisor, que fiscaliza todos os ramos da produção e faz a mediação entre execução e planejamento. Estes supervisores são

Profissionais da administração de recursos humanos, que gerenciam pessoas através da utilização de princípios de administração científica combinados com princípios da administração comportamentalista, que utiliza categorias psicossociais tais como liderança, motivação, satisfação no trabalho, para conseguir a adesão e o disciplinamento desses trabalhadores. (KUENZER, 2009, p.31)

Ainda segundo Kuenzer (2009), o princípio educativo motivador do projeto pedagógico da formação profissional para atender às necessidades da organização taylorista-fordista, é fruto de uma concepção de qualificação profissional que tem como resultado a aprendizagem das formas de fazer, que são determinadas pelas características do trabalho a ser exercido complementada com habilidades psicofísicas.

Segundo essa concepção, o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o conhecimento científico-tecnológico não são necessários para a execução do trabalho. Desta forma, a competência profissional estava atrelada a alguma escolaridade, treinamento para a

execução e experiência, de onde a combinação gerava destreza e rapidez, como resultado da repetição e memorização das tarefas e de reduzida complexidade.

A pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia. (KUENZER, 2009, p.31)

Kuenzer (2009) afirma ainda que nos cursos de formação profissional os conteúdos eram determinados a partir das necessidades do tipo de ocupação, privilegiando as formas de fazer, atendendo às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida (eletromecânica) e pouco dinâmica.

Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional que o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada sequência. A pedagogia, tanto escolar quanto do trabalho, em decorrência, propôs conteúdos que, fragmentados, organizavam-se em sequências rígidas, tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separando os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exercendo rigorosamente o controle externo sobre o aluno. Essa pedagogia respondeu adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social organizados segundo o paradigma taylorista-fordista, que se rege pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis. (KUENZER, 2009, p.31 e 32)

1.3.2 O ensino no Brasil neoliberal

De acordo com Kuenzer (2009), com as mudanças do mundo do trabalho devido à globalização da economia e à reformulação das formas de produção, a organização taylorista-fordista passa a ser anacrônica, passando a ser dominante um novo paradigma de organização e gestão do trabalho: o Toyotismo ou modelo japonês.

Com essa forma de organização a linha de produção dá lugar às células de produção, o trabalho individual ao trabalho coletivo, o supervisor de qualidade ao controle interno feito pelo próprio trabalhador, ou seja, com a nova organização as palavras de ordem são qualidade e competitividade (KUENZER, 2009).

As alterações no mundo do trabalho têm sido contínuas e profundas, sendo necessária a superação das qualificações restritas às exigências do cumprimento de tarefas delimitadas, exigindo um novo tipo de educação profissional centrado em competências por área, sendo cada vez mais determinante que o técnico tenha uma característica de qualificação que lhe permita construir caminhos profissionais podendo se requalificar sempre. Segundo o modelo toyotista, para isso, o técnico precisa tanto de uma formação básica sólida quanto de uma formação profissional polivalente já que é exigido dos trabalhadores maior capacidade de raciocínio,

autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE).

O neoliberalismo vê na liberação das forças de mercado a possibilidade da maximização do grau de utilização das capacidades produtivas. Essa maximização implica na reconversão do papel político do estado e no desenvolvimento e difusão de novas tecnologias, além da reestruturação da organização do trabalho. No campo da produção, isto tem significado o rompimento com os paradigmas *tayloristas e fordistas*, adequados ao padrão de acumulação de base Keynesiana. Para a adequação a essa nova base produtiva, exige-se trabalhadores com habilidades e competências mais abstratas, para o que um mínimo de escolaridade é exigido, principalmente pela importância que passam a ter os conhecimentos gerais. Como o conteúdo e a organização social do trabalho têm se modificado, construindo novos conceitos como “flexibilização”, “trabalho em equipe”, “polivalência”, etc, os apologetas da tecnologia e do livre mercado têm difundido a ideologia do fim da sociedade do trabalho, que vem a ser substituída pela *sociedade do conhecimento* (Toffler, 1983). A distinção fundamental desta nova categoria da Teoria do capital Humano é que sua formulação se dá a partir de uma concepção de mundo baseada na substituição do trabalho como categoria fundamental das relações sociais pelo conhecimento, o que preconiza o fim das classes sociais fundamentais e a emergência do “cognitariado”, numa sociedade pós-industrial. (RAMOS, 2014, p. 50 e 51)

As atuais características do mundo do trabalho tornam cada vez mais estreitas as fronteiras entre as atividades profissionais. Um técnico precisa ter competências para ter maior mobilidade entre as várias demandas de uma área profissional, não ficando restrito a uma habilitação específica de determinado posto de trabalho. Assim, as habilitações profissionais, que no taylorismo-fordismo são destacadas umas das outras, deverão ser reorganizadas por áreas profissionais (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE) .

De acordo com Ramos (2014) o Brasil assume após a redemocratização um modelo de reestruturação da economia e do Estado alinhado com o neoliberalismo e, junto com a promessa de modernização do país, veio a proclamação da falência do modelo de desenvolvimento anterior que teria causado toda a crise econômica e social. Assim, a liberalização da economia traria o equilíbrio entre a modernidade, produtividade e a prosperidade, em que o Estado seria o responsável por articular a construção da infraestrutura para tal, ficando também responsável por gerar condições para as empresas se capacitarem tecnologicamente.

Com isto, segundo Ramos (2014), a educação passa a ser um dos principais pontos de atenção, já que a falta de qualidade neste setor passou a ser considerado o grande obstáculo à competitividade.

Em um renascer da Teoria do Capital Humano, a educação do trabalhador passou a ser condição fundamental para a qualidade e para a produtividade industrial. Assim, os empresários assumiram uma atuação tanto na aparelhagem estatal, garantindo ações junto aos órgãos ministeriais e ao Congresso, quanto em relação à sociedade civil, através de seus órgãos representativos e da veiculação de suas propostas por diversos meios de comunicação. Sua estratégia política fez, também, com que se fortalecessem o papel de suas instituições de estudos e pesquisas,

colocando-as como mediadoras das relações de disputas de interesses. Dessa forma, os empresários têm exigido do Governo não só a ampliação da educação básica, como também a incorporação das premissas a partir das quais a formação técnico-profissional deve orientar-se. (RAMOS, 2014, p. 50, 51)

Ainda segundo Ramos (2014), em uma análise feita por Luiz Antônio Cunha na *Proposta de Governo* de Fernando Henrique Cardoso, observa-se a urgente necessidade de melhorar a qualidade da escola, de modo a formar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas. Porém, essa ideia está em um documento chamado *Educação fundamental e competitividade empresarial (uma proposta para ação de governo)*, que foi apresentado ao MEC em 1992, elaborado pelo Instituto Hebert Levy, com apoio da Fundação Bradesco, sob a coordenação de João Batista Araújo de Oliveira e de Cláudio de Moura Castro, respectivamente intelectuais do Banco Mundial (Washington) e da OIT (Genebra).

Nesse cenário de redemocratização e alinhamento ao neoliberalismo acontece o embate de dois projetos societários distintos. Na esfera da educação o confronto foi entre os que defendem uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente de origem socioeconômica, e os que defendem a submissão de direitos em geral e, particularmente, da educação à lógica do mercado. (BRASIL, Documento base, 2007)

O primeiro projeto de LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elíseo através do Projeto de Lei (1258/88) dois meses após a promulgação da Constituição, que dava a seguinte orientação ao ensino médio (então chamado 2º grau): “A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL, 1991, art.38, apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 25).

O debate da comunidade educacional estava direcionado para a vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. Assim:

Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática de trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 35)

Para os autores, quando se fala em politécnia, não se pretende multiplicar indefinidamente as habilitações técnicas para cobrir todas as profissões existentes na sociedade, mas incorporar no processo educativo processos de trabalho reais, possibilitando além da

aprendizagem teórica, a aprendizagem prática dos princípios científicos que estão na base da produção moderna (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

O projeto original de LDB do deputado Otávio Elíseo não apresentava objetivos complementares de formação profissional para o ensino médio. Este complemento foi feito pelo substitutivo Jorge Hage, como segue:

[...]assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no art.51, o ensino médio poderá, mediante ampliação de sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional. (BRASIL, 1989, art.53, apud. FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.43)

Essa perspectiva de educação integral foi sendo perdida em função da correlação de forças entre escola pública de qualidade e a escola privada. Deste modo, o texto aprovado pelo Congresso foi o substitutivo Darcy Ribeiro, que consolida mais uma vez a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional. (BRASIL, Documento base, 2007)

Apesar da derrota do projeto original da LDB, a versão que foi aprovada manteve alguns conceitos importantes defendidos como a incorporação do ensino médio como última etapa da educação básica e o alargamento do significado de educação para além da escola (RAMOS, 2014).

A Lei nº 9394/96 incorporou a Educação Profissional como processo educacional específico, não vinculada necessariamente a etapas de escolaridade, voltada 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 (artigos 39 a 42). Com respeito ao ensino médio, definido como etapa da Educação Básica, a preparação básica para o trabalho seria uma de suas finalidades (art. 35, inciso II). A habilitação específica, resultado da preparação para o exercício de profissões técnicas, foi considerada como uma possibilidade, desde que assegurada a formação básica do educando (art.36, par. 2º). (RAMOS, 2014, p. 58 e 59)

Apesar de algumas conquistas, o texto foi de uma lei minimalista e ambígua que permitiu a reforma da educação pelo Decreto nº 2208/97, que regulou os artigos 39 a 42 e o parágrafo segundo do artigo 36 da LDB (BRASIL, Documento Base, 2007).

A educação profissional ficou dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico, sendo o ensino técnico destinado aos matriculados ou egressos de ensino médio que pretendiam ter alguma formação profissional. Tal formação poderia ser feita de maneira concomitante, que poderia ser na mesma escola (interna) ou em outra escola (externa), ou sequencial, destinada para quem já concluiu a formação básica. Desta forma o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico e desarticulados do ensino profissional, pois, as matrículas e a organização curricular do ensino profissional eram independentes da matrícula do ensino médio (RAMOS, 2014).

Cabe ressaltar que essa redação não é inocente e desinteressada. Ao contrário, objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto do Projeto de Lei de iniciativa do poder executivo que ficou conhecido como PL nº 1603, o qual tramitava no Congresso Nacional em 1996 anteriormente à aprovação e promulgação da própria LDB. (BRASIL, Documento base, 2007, p. 18)

A reboque do Decreto nº 2208/97 o governo negociou um empréstimo junto ao BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para financiar a reforma que é materializada pelo PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) voltado para o financiamento de obras e equipamentos, além da adequação a novos modelos de gestão que permitissem a integração da educação com o mercado de trabalho. Desta forma, as instituições deveriam prestar serviços à comunidade para aumentar sua capacidade de autofinanciamento, assim, o Estado gradativamente se eximiria do custo de sua manutenção (RAMOS, 2014).

Enquanto recebia recursos do PROEP, o orçamento público destinado às instituições federais vai sendo diminuído, já que o programa tinha previsão de duração de 5 anos e, a partir disso, as instituições deveriam estar preparadas para buscar seu financiamento e serem autossuficientes (Brasil, Documento Base, 2007).

A expansão do ensino profissional só ocorreria por iniciativa dos Estados, Municípios ou em associação ao setor privado, determinando, assim, a iniciativa privada com a principal responsável pela educação profissional. Soma-se a isso, o fato de o programa apoiar na forma de investimentos somente as ações que comprovassem sua sustentabilidade, assim o projeto que apresentasse alguma relação com o ensino médio era descartado. Essa medida era coerente com a separação do ensino médio da educação profissional e, ainda, do afastamento das escolas técnicas da educação básica, já que com a Portaria nº 646/97, ficou determinado que a partir de 1998 cada instituição federal de educação tecnológica ofertaria, no máximo, 50% das vagas do ano anterior (Brasil, Documento Base, 2007).

Nos cursos técnicos, mesmo que as Referências Curriculares Nacionais direcionadas às escolas tenham destacado as bases científicas, tecnológicas e instrumentais necessárias ao desenvolvimento das competências profissionais, a desvinculação do ensino médio da educação profissional e a organização modular, não deixaram aos cursos técnicos outra opção a não ser preparar estritamente para o trabalho (RAMOS, 2014).

As antigas habilitações técnicas regulamentadas pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 45/72 foram extintas, tendo-se regulamentado áreas profissionais mais abrangentes e flexíveis. O que se observou com este movimento, porém, não foi tanto uma ruptura com o modelo produtivista de ensino médio, tão bem representado pela Lei nº 5692/71; mas sim uma atualização de diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho. (RAMOS, 2014, p. 61)

Desta forma, o decreto nº 2208/97 e a portaria nº 646/97 não só proibem a pretendida formação integrada, como também regulamentam formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional de acordo com as supostas exigências do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criaram-se grandes expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação. Com relação a esta última, a revogação do decreto nº 2208/97 se tornou a principal disputa político-pedagógica sobre o ensino médio integrado à educação profissional. Para isso, foram realizados diversos encontros, debates e audiências com representantes da sociedade civil e órgãos governamentais (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Após diversos encontros e disputas políticas, em 23 de Julho de 2004 foi revogado o decreto nº 2208/97 por meio do decreto nº 5154/04. Este ato, segundo Ramos (2014), buscou reestabelecer os valores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, e teve como princípios:

- a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais;
- b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com este objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos;
- c) regulamentação do nível básico de educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores;
- d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos;
- e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional. (RAMOS, 2014, p. 73-74)

Ainda segundo Ramos (2014), o decreto nº 5154/04 deveria ser um dispositivo transitório, que, enquanto garantisse a diversidade às instituições de ensino, mobilizaria a sociedade civil em torno do assunto. Porém, se a ideia era de uma política de integração entre a educação básica e profissional, articulando os sistemas de ensino federal e estaduais, a realidade foi de uma fragmentação iniciada dentro do próprio Ministério da Educação.

De fato, três dias após o decreto nº 5154/04 ser promulgado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica restrito à aprendizagem industrial. O MEC também separou a política de educação básica da de educação profissional. Além disso, o CNE através do Parecer nº 39/2004

atualiza as diretrizes curriculares nacionais vigentes às disposições do decreto nº 5154/04, mantendo as concepções que orientaram o decreto nº 2208/97 (RAMOS, 2014).

A demonstração que não havia qualquer nova concepção pedagógica neste Parecer era a compreensão de que a Educação Profissional Técnica de ensino médio deveria ser desenvolvida *simultaneamente* e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no Parecer: o da *independência* entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o decreto nº 5154/2004. (RAMOS, 2014, p.76, grifo do autor)

Esse cenário sofre uma grande alteração na segunda metade do governo Lula, quando importantes medidas foram tomadas em relação à educação profissional e tecnológica e, em certa medida, contemplaram a integração entre educação básica e profissional (Ramos, 2014).

Dentre essas medidas destacamos a incorporação dos termos do decreto nº 5154/04 na LDB, a educação profissional foi considerada em relação a educação de jovens e adultos mediante o PROEJA, a expansão da rede federal de educação tecnológica, juntamente com a ampliação de suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico e, por fim, o programa Brasil Profissionalizado que visa a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais (RAMOS, 2014).

De acordo com Ramos (2014), essas ações se articulam no plano de uma política pública de educação tecnológica com as seguintes características:

- a) implicam, respectivamente, as redes estaduais e federal, atingindo, então, a totalidade do sistema público que atua na educação profissional;
- b) apresentam metas físicas e financeiras claras;
- c) particularmente, no primeiro caso, vêm acompanhados de um documento básico que dispõe sobre princípios e diretrizes fundamentais para as ações políticas e pedagógicas realizadas sob sua égide (RAMOS, 2014, p. 80)

Assim, o que se buscava com o decreto nº 5154/04 era a consolidação da base unitária de ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive, ampliando seus objetivos, com a formação específica de profissões técnicas. Desta forma, pelo que foi expresso anteriormente, dependendo do sentido que se desenvolva a disputa política e teórica entre as forças progressistas e conservadoras, caminharemos para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-lo-emos definitivamente (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Segundo Kuenzer (2009) o modelo dualista de educação foi sendo ajustado ao longo da história para atender às exigências do mundo do trabalho e das relações sociais, sendo orgânico ao taylorismo-fordismo e constituindo uma pedagogia própria que teve, e continua tendo, como finalidade atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho, demarcando as distâncias entre trabalho intelectual e trabalho instrumental em decorrência das relações de classes bem definidas.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p.35)

De acordo com Fernández Enguita (1989), o fato da escola preparar para o trabalho, não somente em termos cognitivos, mas também em atitudes, formas de conduta e aceitação das relações sociais imperantes, pode ser aceito, em geral, pela maioria dos estudiosos da educação. Porém, assume dimensões completamente diferentes se entendermos a organização social do trabalho como algo natural e inevitável, ou se entendermos que é uma forma histórica que não é determinada pela necessidade das pessoas ou da produção, mas pelas regras de sua forma capitalista e industrial. Na primeira situação, a socialização para o trabalho poderia ser ou não conveniente, mas se justificaria pela necessidade e funcionalidade. Na segunda situação, deve-se fazer o mesmo julgamento da forma histórica do trabalho que se considerarmos como imposta e opressiva, deve-se considerar a educação como imposição e domesticação.

A grande questão é: o que é aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz a autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p.47)

Visto desta forma, será importante entendermos o desenvolvimento histórico do trabalho, pois, segundo Fernández Enguita (1989), a atual organização do trabalho e nossa atitude diante do mesmo são recentes e não podem ser vistas como naturais. “A organização atual do trabalho, a cadência e a sequência atuais do tempo de trabalho não existiam em absoluto no século XVI, e apenas começaram a ser implantadas precisamente ao final do século XVIII e início do XIX” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.4).

O estabelecimento de uma jornada normal de trabalho é o resultado de uma luta multissecular entre capitalista e trabalhador. Entretanto a história dessa luta mostra duas tendências opostas. Compara-se, por exemplo, a legislação fabril inglesa de nosso tempo com os estatutos ingleses do trabalho do século XIV até bem metade do século XVIII. Enquanto a moderna lei fabril reduz compulsoriamente a jornada de trabalho, aqueles estatutos procuravam compulsoriamente prolongá-la. Sem dúvida, as pretensões do capital, em seu estágio embrionário, quando ele ainda virá a ser, portanto, em que ainda não se assegura mediante a simples força das condições econômicas, mas também mediante a ajuda do poder do Estado, seu direito de absorver um *quantum* suficiente de mais-trabalho parece até modestas, se comparadas com as concessões que ele tem de fazer rosnando e resistindo, em sua idade adulta. Custou séculos para que o trabalhador “livre”, como resultado do modo de produção capitalista desenvolvido, consentisse voluntariamente, isto é, socialmente coagido, em vender todo o seu tempo ativo de sua vida, até sua própria capacidade de trabalho, pelo preço de seus meios de subsistência habituais, e seu direito de primogenitura por um prato de lentilhas. É natural, portanto, que a prolongação da jornada de trabalho, que o capital procura impor aos trabalhadores adultos por meio da força do Estado, da metade do século XIV ao fim do século XVII, coincida aproximadamente com a limitação do tempo de trabalho que, na segunda metade do século XIX, é imposta pelo Estado, aqui e acolá, à transformação de sangue infantil em capital. (MARX, 1996, livro primeiro, tomo1, p.384)

Para Marx (1996, tomo 2), a origem da acumulação primitiva que permitiu o surgimento da relação de trabalho na forma de emprego é contada de forma fabulosa na Economia Política.

Essa acumulação primitiva desempenha na Economia Política um papel análogo ao pecado original na Teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado sobreveio à humanidade. Explica-se sua origem contando-a como anedota ocorrida no passado. Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro lado, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. A lenda do pecado original teológico conta-nos, contudo, como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; a história do pecado original econômico, no entanto nos revela por que há gente que não tem necessidade disso. Tanto faz. Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e que os últimos, finalmente, nada tinham para vender senão sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar. [...]. Na história real, como se sabe, a conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência, desempenham o principal papel. Na suave economia Política reinou desde sempre o idílio. Desde o início, o direito e o “trabalho” tem sido os únicos meios de enriquecimento, excetuando-se de cada vez, naturalmente, “este ano”. Na realidade, os métodos de acumulação primitiva são tudo menos idílicos. (MARX, 1996, livro primeiro, tomo 2, p.339 e 340)

2.1 A gênese do trabalho na forma de emprego

Segundo Fernández Enguita (1989) a expansão do capitalismo foi um processo prolongado, de luta de classes, concorrência econômica e enfrentamentos políticos, em que as disputas em torno da organização, das condições e da intensidade do trabalho arrastaram milhões de pessoas a formas de trabalho totalmente diferentes de seus hábitos e padrões culturais sedimentados. Para isso foi necessário acabar com qualquer possibilidade de subsistência, arrancando os camponeses de sua terra utilizando-se para isso dos métodos mais variados, levando os ofícios à ruína, quebrando-se seus privilégios monopolistas, introduzindo a maquinaria inatingível economicamente para estes, etc. “A estrutura da sociedade capitalista proveio da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou os elementos daquela” (MARX, 1996, livro primeiro, tomo 2, p.340).

O produtor direto, o trabalhador, somente pôde dispor sua pessoa depois que deixou de estar vinculado à gleba e de ser servo ou dependente de outra pessoa. Para tornar-se livre vendedor de força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde houver mercado para ela, ele precisa ainda ter escapado dos domínios das corporações, de seus regulamentos para aprendizes e oficiais e das prescrições restritivas do trabalho. Assim, o movimento histórico, que transforma os produtores em trabalhadores assalariados, aparece, por um lado, como sua libertação da servidão e da coação corporativa; e esse aspecto é o único que existe para nossos escribas burgueses da História. Por outro lado, porém, esses recém libertados só se tornavam vendedores de si mesmos depois que todos os meios de produção e todas as garantias de sua existência, oferecidas pelas velhas instituições feudais, lhes foram roubados. E a história dessa expropriação está escrita nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo. (MARX, 1996, livro primeiro, tomo 2, p.341)

A liberação dos trabalhadores tem início, segundo Marx (1996, tomo2), com o desenvolvimento da manufatura flamenga de lã e com a alta dos preços da mesma. “[...]o grande senhor feudal quem criou um proletariado incomparavelmente maior mediante a expulsão violenta do campesinato da base fundiária, sobre a qual possuía o mesmo título jurídico feudal que ele, e usurpação de sua terra comunal” (MARX, 1996, livro primeiro, tomo 2, p.343).

Os camponeses tinham muitas dificuldades para se adaptarem às novas condições de trabalho da fábrica, pois estavam acostumados ao trabalho ao ar livre, diversos dias de festa, a fazer pausas, ao invés de seguir um ritmo imposto e, por isso, não podiam deixar de sofrer um violento choque (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

Os artesãos urbanos também não se rendiam facilmente aos hábitos de trabalho na fábrica. Estes preferiam viver mal da crise de sua oficina, trabalhando a domicílio, mas mantendo certo grau de controle e autonomia em seu trabalho. De acordo com Fernández Enguita (1989) um tecedor de Gloucestershire queixava-se em 1838: “expulsaram-nos de

nossas casas e nossos quintais para que trabalhemos como prisioneiros em suas fábricas e suas escolas de vício”.

Devido a estas violentas condições, acontecia uma alta taxa de abandono e rotatividade nos empregos que, segundo Fernández Enguita (1989), chegava a 100% ao ano entre os fiandeiros ingleses na primeira metade do século XIX. Os empresários se defendiam com leis (Master and Servant Law) que penalizavam mais gravemente uma ruptura de contrato por parte do trabalhador que por parte do empregador.

Essa aversão ao trabalho nas fábricas fez com que um enorme número de camponeses e artesãos que foram expulsos de suas terras ou de seus ofícios preferisse viver da caridade a trabalhar como assalariados, desta forma, essas pessoas tornaram-se um grande problema entre os séculos XV e XIX. Para alguns significava a clara expressão do fim da velha ordem feudal, para outros, não passavam de indigentes que se negavam a trabalhar, assim, tornaram-se em elementos destoantes em uma sociedade que necessitava de forma crescente da regularidade e disciplina nos hábitos de trabalho (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

Os expulsos pela dissolução dos séquitos feudais e pela intermitente e violenta expropriação da base fundiária, esse proletariado livre como os pássaros não podia ser absorvido pela manufatura nascente com a mesma velocidade com que foi posto no mundo. Por outro lado, os que foram bruscamente arrancados de seu modo costumeiro de vida não conseguiam enquadrar-se de maneira igualmente súbita na disciplina da nova condição. Eles se converteram em massas de esmoleiros, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição e na maioria dos casos por força das circunstâncias. Daí ter surgido em toda a Europa Ocidental, no final do século XV e durante todo o século XVI, uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. Os ancestrais da atual classe trabalhadora foram imediatamente punidos pela transformação, que lhes foi imposta, em vagabundos e *paupers*. A legislação os tratava como criminosos “voluntários” e supunha que dependia de sua boa vontade seguir trabalhando nas antigas condições que já não existiam. (MARX, 1996, livro primeiro, tomo 2, p.356, grifo do autor)

Segundo Marx (1996, tomo 2), essas legislações, que têm início com Henrique VII e, Henrique VIII, em 1530, promulgam que esmoleiros velhos e incapacitados para o trabalho recebam uma licença para mendigar. Em contraposição, mendigos que não sejam inválidos devem ser açoitados e encarcerados. Eles devem ser amarrados atrás de um carro e açoitados até que o sangue corra do seu corpo, em seguida devem prestar juramento de retornarem a sua terra natal ou ao lugar onde moraram nos últimos 3 anos e se colocarem ao trabalho. Além disso, no vigésimo sétimo ano de seu reinado o estatuto anterior é agravado. Aquele que for apanhado pela segunda vez por vagabundagem deverá ser novamente açoitado e ter metade da orelha cortada; na terceira reincidência, porém, o atingido, como criminoso grave e inimigo da comunidade, deverá ser executado.

Eduardo VI em um estatuto de seu primeiro ano de governo, em 1547, estabelece que se alguém se recusar a trabalhar, deverá ser condenado a se tornar escravo da pessoa que o denunciou como vadio. O dono deve alimentar o escravo com pão e água, refugos de carne, conforme achar conveniente. Tem o direito de forçá-lo a qualquer tipo de trabalho, mesmo o mais repugnante, por meio de açoite e de correntes. Se o escravo se ausentar por 14 dias será condenado à escravidão por toda a vida e deverá ser marcado a ferro na testa ou na face com a letra S; caso fuja pela terceira vez, será executado como traidor do Estado. O dono pode vendê-lo, abandoná-lo, ou, como escravo, alugá-lo, como qualquer outro bem móvel ou gado. Se os escravos tentarem alguma coisa contra os senhores, devem ser da mesma forma executados. Os juízes de paz, quando informados, devem perseguir os marotos. Se for percebido que algum vagabundo está vadiando a mais de três dias, ele deve ser levado a sua terra natal e ser marcado com ferro em brasa no peito com a letra V e lá posto para trabalhar. Caso o escravo dê um lugar falso como de nascimento, como castigo será condenado como escravo vitalício da localidade, de seus habitantes, e marcado à ferro com um S. Todos podem tomar os filhos dos vagabundos como aprendizes, os rapazes até os 24 anos e as moças até 20. No caso de fuga, eles serão escravos de seus mestres até esta idade, que podem acorrenta-los, açoita-los, etc. Todo dono de escravos pode colocar um anel de ferro no pescoço, braços ou pernas para reconhecê-lo mais facilmente. A última parte do estatuto prevê que certos pobres devem ser empregados pela comunidade ou pelas pessoas que os alimentem ou encontrar trabalho para eles. Essa espécie de escravo de paróquia existiu até o fim do século XIX, na Inglaterra, com o nome de circulantes (MARX, 1996, tomo 2).

Assim, camponeses e artesãos, tendo seus meios de subsistência expropriados foram transformados em vagabundos e submetidos a leis abusivas numa disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado por meio do açoite e da tortura (MARX, 1996, tomo 2).

Depois de concretizada a questão da propriedade sobre os meios de produção e o produto ficava ainda pendente a questão do controle do processo de produção. Ou seja, colocar para trabalhar era uma coisa, conseguir com que o trabalhador exerça sua função de forma efetiva é outra (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

A mecanização foi a inovação tecnológica que retiraria do trabalhador o seu ritmo de trabalho e, além disso, precarizou ainda mais o posto de trabalho já que não exigia mão de obra qualificada. “A maquinaria em si foi um instrumento contra a mão rebelde do trabalhador. Através da desqualificação do trabalho, da imposição de um ritmo mecânico [...]” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.51)

A imposição das condições do trabalho na fábrica aos trabalhadores não pode ficar reduzida somente a uma luta em torno das condições materiais. Esta foi também um conflito cultural onde reformadores, economistas, dirigentes religiosos e outros intelectuais atuaram em sintonia com a nova ordem moral para justificá-la (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

A religião exerceu um grande papel na aceitação das novas condições de vida. [...] é óbvio que o protestantismo em geral e o puritanismo em particular foram essenciais para aceitar a expansão do novo sistema econômico. A reforma protestante é habitualmente tida em conta, sobretudo, pelo papel da teoria da predestinação na confirmação da nova mentalidade burguesa e, em geral, por sua ética do trabalho, [...]” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.55)

A proliferação de dias festivos na Europa medieval estava diretamente relacionada ao catolicismo, ou seja, um dos grandes efeitos da Reforma Protestante foi a adequação do calendário aos interesses do novo sistema econômico, que além de eliminar as festividades dirigidas aos santos, estabeleceu uma semana com seis dias de trabalho e um de descanso. Assim, não bastava, ademais, limitar o descanso, mas era necessário também controlá-lo. O domingo sabático, dedicado à oração, aos rigores religiosos e ao recolhimento em família, era a alternativa ao domingo de diversões, em que, “os artesãos, em sua maioria, de fato, eram independentes ou estavam submetidos ao trabalho domiciliar, honravam de um modo ou de outro a “Santa segunda-feira” e até a “Santa terça-feira”, isto é, dedicavam esses dias à recuperação dos excessos de domingo” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.48).

Como foi dito por um superintendente de uma fábrica da Ford:

Para obter a produção normal de uma jornada, o trabalhador está programado de forma a sustentar um ritmo enérgico durante oito horas por dia, isto só se pode conseguir quando os trabalhadores em seu lar levam uma vida bem regulada. Se quer que o empregado mantenha seu alto nível de produtividade nesta fábrica, as preocupações, a vida descuidada, a embriaguez e a doença devem ser eliminadas. (Chandler, 1964: 183, apud Fernández Enguita, 1986, p.57)

2.2 O papel da escola

2.2.1 os aspectos materiais como a disciplina e a ordem

Segundo Fernández Enguita (1989) sempre existiu algum processo preparatório para a socialização e integração no mundo da produção e, não raro, algum outro local que não o próprio meio de produção efetuou esse processo.

Com o processo de industrialização passa a ser necessário um novo tipo de trabalhador, se antes bastava um comportamento dócil e resignado, agora, é necessário também que se aceite trabalhar para o empregador e a fazer nas condições que este determine.

A fé, a piedade, a humildade, a resignação ou as promessas de que o reino dos céus passaria a ser dos pobres e que os últimos seriam os primeiros podiam ser suficientes para obter a submissão passiva do trabalhador, especialmente do camponês fragmentado, ignorante e apegado incondicionalmente às normas de propriedade, mas não para conseguir a submissão ativa que o trabalho industrial exige do operário assalariado. Os cercamentos, a dissolução dos laços de dependência, a superpopulação relativa e a ruína dos pequenos artesãos bastavam para que a força de trabalho aparecesse no mercado por seu valor de troca, mas não asseguravam a extração de seu valor de uso. Para isto era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e, portanto, nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p.114)

Desta forma, o “abandono da violência”, como descrito por Marx, não acontece por razões humanitárias, mas porque se mostrou insuficiente. Era necessário que o trabalhador encarasse como legítimas as novas relações de trabalho e, para realizar esta tarefa, “o instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas estivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p. 114).

Para Mészáros (2008) as determinações do capital afetam profundamente as instituições de educação, pois estas só funcionam adequadamente se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade, atingindo assim, a totalidade dos processos sociais.

[...]no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo algum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. (MÉSZÁROS, 2008, p.44, grifos do autor)

A escola, então, tem como função preparar o novo trabalhador, não em conhecimentos científicos e literários, mas em subordinação, pois, se

“por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis”. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p. 110)

Existiram algumas tentativas de racionalização deste “novo modelo” de escola, John Locke escreveu:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender suas funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana. (LOCKE, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p.111)

Depois de sugerir que se retomem e se agravem as leis de Henrique VIII, sugere:

Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziriam para a população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que, portanto, humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem *escolas profissionalizantes* em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, *entre quatro e treze anos de idade ...* devem ser *obrigados* a frequentar. (LOCKE, apud MÉZÁROS, 2008, p. 42, grifos do autor)

E continua:

Outra vantagem de se levar as crianças a uma escola profissional é que, desta forma, elas seriam *obrigadas a ir à igreja todos os domingos*, juntamente com seus professores ou professoras e teriam alguma compreensão da religião; ao passo que agora, sendo criadas, em geral, no ócio e sem rédeas, elas são totalmente alheias tanto à *religião e à moralidade* como são para a *diligência*. (LOCKE, apud MÉZÁROS, 2008, p. 42)

Em 1851, Taillandier, secretário geral do Ministério da Instrução Pública da França, declarava: “Hoje em dia, um dos maiores interesses da civilização, em meio ao desenvolvimento imenso da indústria, é a educação dos operários, a educação moral mais que a educação técnica”. (MONIER, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p. 113)

Frederick Winslow Taylor, o pai da administração científica, escreve que:

Um dos requisitos para que um homem seja apto para lidar com ferro fundido como ocupação regular é que ele seja tão estúpido e fleumático que mais se *assemelhe, no seu quadro mental, a um boi*. [...] O operário que é mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a real ciência que regula a execução do trabalho. *Ele é tão estúpido, que a palavra “percentagem” não tem qualquer significado para ele*. (TAYLOR, apud MÉSZÁROS, 2008, p.70-71, grifos do autor)

A polêmica sobre o interesse da escola, apesar de seu discurso, que não era ou tinha menor interesse na instrução, é colocada na disputa entre os métodos mútuo e simultâneo, na França, no início do século XIX. Segundo Fernández Enguita (1986), a escola mútua havia se mostrado capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, e com menor número de professores. Porém, a preocupação não era ensinar em menor tempo possível, mas ter os alunos dentro da escola o tempo necessário para ajustar seu caráter e comportamento.

Na exposição dos motivos da decisão tomada pelo Conselho Geral de Calvados (departamento da França localizado na região Baixa-Normandia), em 1818, de não votar a subvenção para a escola mútua apesar das ordens do governador, lemos:

O modo de educação atual, concretamente o seguido pelos Irmãos das escolas Cristãs, tarda mais em conseguir os objetivos [...], mas oferece uma série de vantagens através da relação que tem com a educação moral, a qual não pode ser substituída por nenhuma outra. Este modo de educação dirige de alguma maneira o emprego do tempo das crianças [...] desde bastante pequenos até sua adolescência, isto é, até que possam entrar utilmente na sociedade, com os conhecimentos convenientes à sua condição e com os hábitos de ordem, docilidade, aplicação ao trabalho, e a prática dos deveres sociais e religiosos. (QUERRIE, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p. 117)

Esta ênfase na disciplina, na ordem, pontualidade, pela compostura, transformou as escolas em algo parecido com quartéis. O ensino ficava em segundo plano e, segundo Fernández Enguita (1986), o guia para o trabalho dos inspetores das escolas mútuas publicado pela Sociedade para Melhoria da Instrução Elementar, na França, e, 1817, continha 28 normas e as 13 primeiras eram:

Observa-se na escola um silêncio geral suficiente?; Permanece o professor suficientemente silencioso, fazendo-se obedecer mediante gestos?; Realiza-se a leitura realmente a meia voz?; Está em ordem o mobiliário?; Cumpre-se realmente a máxima: cada coisa em seu lugar e um lugar para cada coisa?; São suficientes a ventilação e a iluminação?; Têm bastante espaço os alunos?; Colocam claramente as mãos atrás das costas durante os movimentos e deslocam-se marcando o passo?; Estão bem visíveis os rótulos das punições e são utilizados?; O professor ameaça bater nas crianças?; Exerce corretamente o professor uma vigilância permanente sobre o conjunto de alunos? (QUERRIEN, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, p.118)

A sociologia funcionalista, que se caracteriza por uma visão harmônica e determinista da sociedade, ou seja, “parte do pressuposto que os componentes do corpo social têm uma função de conservação e reprodução do equilíbrio do sistema” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p. 138) e define que a evolução social corresponde ao maior desenvolvimento da divisão do trabalho, no estudo das instituições de educação mostra que esta serve ao corpo social global e não aos indivíduos.

Um quarto significado refere-se ao marco social dominante em que a escolarização tem lugar, e que implica que as crianças alcancem modos de pensar, normas sociais e princípios de conduta, dada sua prolongada participação nesse marco. Este é o significado que acho mais interessante, (...) a estrutura social da escola. (DREEBEN, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p. 138)

Ou seja, de acordo com os funcionalistas, o que interessa para a estrutura social na escola não está relacionado com os conteúdos que são ensinados. A relação entre a socialização escolar e as demandas sociais está na adequação da conduta às necessidades do mundo do trabalho. Assim, qualificar as pessoas para o trabalho supõe muito mais que adestrá-las para serem competentes em habilidades relacionadas a ocupação no trabalho, supõe também modelar os

hábitos e fazer com que estejam dispostos a aceitar as normas de conduta relacionadas com o emprego e o conjunto de atividades que o compõe (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986).

Se o pensamento funcionalista relaciona a organização escolar e a do mundo do trabalho com modernidade, para Phillip W. Jackson, a falta de similaridade entre a organização do trabalho e a familiar é que faz com que a escola assuma papel de destaque na transição para o mundo do trabalho. “A escola é a primeira das grandes e principais instituições, tirando a família, na qual quase todos nós nos vemos imersos. Do jardim de infância em diante, o estudante começa a aprender como é verdadeiramente a vida na Empresa” (JACKSON, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p. 151).

De acordo com as análises anteriores da escola, observamos que esta não cumpre com a promessa de desenvolvimento pessoal e não garante a igualdade de oportunidades que geralmente lhe atribuem, mas, primeiramente, legitima a ordem social existente, socializa a força de trabalho de acordo com o lugar de ocupação e reconcilia as pessoas com seu destino social.

A esse respeito, Bowles e Gintis escreveram:

(...) as relações sociais da educação – as relações entre administradores e os professores, os professores e os estudantes e dos estudantes entre si e com seu trabalho – reproduzem a divisão hierárquica do trabalho. As relações hierárquicas refletem-se nas linhas de autoridade vertical que vão dos administradores aos professores e destes aos estudantes. A alienação do trabalho assalariado reflete-se na falta de controle do estudante sobre sua educação, na alienação do estudante com respeito ao conteúdo do currículo e na motivação do trabalho escolar através de um sistema de notas e outras recompensas externas, em vez de integração do estudante seja com o processo (a aprendizagem) seja com o resultado (o conhecimento) do “processo de produção” educacional. A fragmentação no trabalho reflete-se na competição institucionalizada, e com frequência destrutiva entre os estudantes, e na classificação e na avaliação efetuadas em bases meritocráticas. Ao adaptar os jovens a uma série de relações sociais similares ao local de trabalho, a escolarização busca conduzir o desenvolvimento das necessidades pessoais de acordo com suas exigências (BOWLES, GINTIS, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p.151 e 152).

Bowles e Gintes também mostram que nem todos são submetidos ao mesmo tipo de socialização. Para eles no nível mais baixo do ensino, os estudantes são socializados em uma atitude de submissão às normas e às autoridades, no mais alto procura-se estimular a iniciativa e uma interiorização das normas, porém, uma disciplina interna mais que externa, e no intermediário um tipo de socialização mista. Assim, cada grupo social abandona a escola com o tipo de socialização mais apropriado para seu lugar na divisão do trabalho (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986).

Da mesma forma que quando obrigaram os trabalhadores a se submeterem ao emprego não significa que não trabalhassem antes (seus meios de produção foram expropriados), o fato de obrigarem os filhos dos mesmos a frequentarem a escola não significa que não tivessem, anteriormente, nenhum tipo de educação. De acordo com Fernández Enguita (1986), antes de a classe operária identificar a escola como instrumento de melhoria social, existia um amplo movimento de autoinstrução.

Segundo Fernández Enguita (1986) essa rede formal e informal de instrução profissional e formação técnica científica contava com escolas de iniciativa popular, sociedades operárias e toda uma diversidade de atividades similares. Os mestres artesãos, oficiais, os trabalhadores em geral participavam das inquietudes culturais e educacionais e trocavam experiências com outros grupos sociais.

Todos os distritos de tecedores tinham seus tecedores poetas, biólogos, matemáticos, músicos, geólogos, botânicos [...]. Ainda existem no Norte museus e sociedades de história natural que possuem fichários e coleções de lepidópteros realizados por tecedores; contam-se histórias de tecedores nas aldeias afastadas que aprendiam sozinhos geometria escrevendo com gravetos no solo e que discutiam entre si problemas do cálculo diferencial. (THOMPSON, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p.120)

O próprio domínio de seu ofício levava-os além de suas habilidades práticas, desenvolvendo seus conhecimentos teóricos na medida das possibilidades de seu contexto histórico.

O artesão ativo (*the working craftsman*) estava ligado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício. A aprendizagem incluía geralmente o treinamento em matemática, compreendidas a álgebra, a geometria e a trigonometria, nas propriedades e procedência dos materiais comuns no ofício, nas ciências físicas e no desenho industrial. As relações de aprendizagem bem administradas proporcionavam assinaturas de revistas técnicas e econômicas que afetavam o ofício, de forma que os aprendizes pudessem seguir os avanços. Mas, mais importante que o treinamento formal ou informal, era o fato de que o ofício proporcionava um vínculo cotidiano entre a ciência e o trabalho, posto que o artesão se via constantemente obrigado a utilizar em sua prática os conhecimentos científicos rudimentares, a matemática, o desenho, etc. Estes artesãos eram uma parte importante do público científico de sua época e, como norma, mostravam um interesse pela ciência e pela cultura que ia além do diretamente relacionado com o seu trabalho. Os fluorescentes Institutos Mecânicos, que na Grã-Bretanha chegaram a uns 1200 e tiveram mais de 200000 membros, estavam em grande medida dedicados a satisfazer este interesse por meio de conferências e bibliotecas. (BRAVERMAN, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p.119,120)

2.2.2 A relação entre as práticas materiais e a ideologia

Vimos na seção anterior que na escola a obsessão pela disciplina e a ordem é considerada mais importante que a aprendizagem, e clássicos da pedagogia não se furtaram de colocar a ênfase sobre os aspectos disciplinares da escola. Comênio nos diz que “escola sem disciplina é moinho sem água”, Kant, o filósofo do espírito, diz que se o domínio da animalidade, o submetimento dos instintos, era a base da moralidade, bem que se podia recorrer à disciplina antes da razão (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986).

Mas, se o disciplinamento, a violência, ou como diz Kant, o submetimento dos instintos, causam desconforto, por que a sociedade aceita este tipo de educação? Por que mesmo após ter passado pela escola os pais enviam seus filhos e legitimam as opressões que sofrem? Por que os filhos das classes mais baixas possuem maior dificuldade de adaptação ao ambiente escolar? E, principalmente, por que a escola, após tanto tempo com este formato, não conseguiu, efetivamente, proporcionar a emancipação das classes mais baixas?

De acordo com Fernández Enguita (1986) no desenvolvimento cotidiano da relação pedagógica, a prática educacional está, em grande parte, convicta que seu objetivo e seus meios são somente as ideias, ou seja, dados, configurações e interpretações articuladas do aprendizado, da memória, do conteúdo do livro ou da capacidade de raciocínio do aluno. As outras coisas que acontecem ou deixam de acontecer na escola são tratadas como secundárias ou como inevitáveis para a organização do ensino coletivo.

Quando se estabelece uma escola para todos numa sociedade de classes, uma escola que pretende ter um papel “democratizante”, temos aí uma ideia de escola liberal, que pretende ensinar a todos, da mesma forma, e aqueles mais esforçados, mais competentes, os que melhor aproveitam as oportunidades de estudo, serão as pessoas mais bem-sucedidas, assim, temos uma escola meritocrática.

Esta ideia está na base da disseminação da escola no Brasil, fazendo parte do pensamento, por exemplo, de Anísio Teixeira, segundo o qual se a escola é oferecida para todos, os que tiverem inteligência, méritos, conseguirão os melhores cargos, irão conseguir ascender socialmente. Esta promessa de ascensão social da escola não é de toda falha, pois temos alguns poucos indivíduos que conseguem se realizar na escola. O problema é quando analisamos o sistema de ensino como um todo e vemos o número alarmante de abandonos da escola e uma quantidade ínfima que chega ao ensino superior.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2009, p. 41)

Segundo Fernández Enguita (1986), as crianças e os jovens são excluídos do processo de construção pedagógica, pois carecem de capacidade de decidir o que aprender e o produto do seu trabalho é decidido por outro. Desta forma, a escola é uma instituição de reprodução social, já que a mesma reproduz conhecimentos que a sociedade considera valiosos. “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p.26).

De acordo com Bourdieu:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação). (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p.27)

E ainda:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por arbitrário cultural. (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p.29)

Para Bourdieu (2009) o fracasso e o sucesso na vida escolar são determinados por como os alunos se relacionam com essa cultura legítima que a escola “ensina”, e a chave para o entendimento dessa relação é dada por meio do conceito de capital cultural. Isto significa para Bourdieu (2009) que existem outros capitais diferentes do capital financeiro, que seriam o capital cultural e o capital social, ou seja, existem determinadas formas de relações sociais, de construção de legitimidades que não são dadas apenas pela posse de capital financeiro. São conhecimentos dados como legítimos, importantes para uma determinada época, uma cultura que é reconhecida como importante quando se entra em contato.

[...]A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informações sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. [...] (BOURDIEU, 2009, p.41)

Se existe uma determinada cultura dominante, em uma determinada época, o que a escola irá ensinar se ela pretende reproduzir exatamente o que existe de mais valorizado em um determinado momento histórico, se pretende transmitir uma determinada herança cultural? A escola transmite o que existe de mais valioso, o que se acredita que fará com que as crianças enfrentem a vida adulta de maneira autônoma.

Como a escola transmitirá uma cultura legítima, aquilo que existe de mais importante na sociedade, então transmitirá determinado capital cultural que somente uma parcela da sociedade tem condições de conviver e adquirir. De acordo com Bourdieu:

Numa formação social determinada, a ação pedagógica que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das ações pedagógicas é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que impõe, corresponde o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 28)

Para Marx e Engels:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias de seu domínio. (MARX, ENGELS, 1999, p. 62)

Assim, a medida em que todos, em uma sociedade de classes, passam a frequentar a escola, alguns terão esse capital cultural do qual se apropriam em casa, já outros, a maioria, não terão ou terão muito pouco, já que esse capital cultural não está à sua disposição. Os que compõem essa maioria conviverão em uma escola que está preparada para a transmissão desse capital cultural, dessa cultura legítima, que considera as operações mentais, as disposições que são necessárias para conviver, entender e apreender esta cultura legítima, como naturais.

[...]. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém relação mais estreita com o êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual. (BOURDIEU, 2009, p.42)

Logo, o capital cultural que a escola espera que o aluno tenha e que na maioria das vezes, não tem, transforma a escola em um ambiente que não é, em certa medida, familiar para

ele. Então, se a escola e os professores de maneira geral não estão cientes destas diferenças, passam a entender diferenças sociais como diferenças de dons.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (BOURDIEU, 2009, p.46)

Para Bourdieu (2009) as atitudes das diferentes classes sociais em relação à escola, à cultura escolar e ao futuro oferecido pelos estudos são, em grande medida, a expressão de valores implícitos ou explícitos característicos de sua posição social. É como se as atitudes dos pais em relação a educação dos filhos, fossem, antes de tudo, a interiorização do destino determinado. Destino este, que é lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas e sucessos parciais de seus pares.

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos de um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meios para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição. (BOURDIEU, 2009, p.47)

Todas estas condições que definem as atitudes dos pais frente à escola também influenciam as crianças em sua relação com a própria escola. Ou seja, “o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas” (BOURDIEU, 2009, p. 48). Com isto, entende-se a razão da pequena burguesia ter fortes vínculos com os valores escolares, já que a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfação de expectativas, confundindo, assim, valores do êxito social com os do prestígio cultural. Já as crianças da classe popular são duplamente prejudicadas, pois possuem dificuldades tanto de assimilar a cultura como nos estímulos para adquiri-la. As crianças de classe médias têm além dos encorajamentos de sua família e valorização do esforço escolar, um *ethos*, de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola que lhes permite compensar a privação cultural com uma vontade enorme de aquisição de conhecimento (BOURDIEU, 2009).

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas.

[...]. Essa dimensão fundamental do *ethos* de classe, que é a atitude com relação ao futuro, seria, com efeito, outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e das derrotas? Os psicólogos observam que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades (intuitivamente estimadas através de sucessos ou das derrotas anteriores) de atingir o alvo visado. [...] (BOURDIEU, 2009, p.49)

A escola busca identificar potenciais como os mais inteligentes, mais esforçados, mais motivados, mas esta escola está de fato identificando quem tem mais capital cultural. Os alunos que possuem melhor desempenho escolar são aqueles que possuem mais capital cultural que é algo que não está dado pela escola e que vem de casa, do convívio com a cultura legítima. Com isso, se a escola está premiando conhecimentos, habilidades e capacidades daquilo que não vem do que ela ensina, então podemos dizer que não é muito verdadeiro que a escola premia quem é mais inteligente ou mais esforçado.

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal a qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato, e que em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2009, p.53)

De acordo com Bourdieu (2009), a escola não permite de fato um crescimento, um aprimoramento humano, e sim ratifica uma origem social, ou seja, aqueles que possuem uma origem social melhor conseguem melhores resultados. Assim, a escola neutraliza esse efeito social e legitima desigualdades de fato em desigualdades de direito, transformando classificações sociais em classificações justas.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU, 2009, p. 58)

Como o professor é alguém que passou com sucesso pelo sistema escolar e, por mais acidentada que possa ter sido sua trajetória como aluno, ele conseguiu se adequar à lógica do sistema escolar que considera natural o modo como a escola funciona.

Produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, os educadores inclinam-se a desposar os seus valores com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social. Além do mais, como não integrariam, mesmo e sobretudo sem que disso tenham consciência, os

valores de seu meio de origem ou de pertencimento às suas maneiras de julgar e de ensinar? (BOURDIEU, 2009, p. 54)

Esse comportamento dos professores é um dos principais elementos que tornam possível essa reprodução social, pois se os mesmos, dotados de autoridade pedagógica, que supostamente possuem um critério de avaliação neutro, dizem que determinado aluno não tem as capacidades e habilidades necessárias para prosseguir com os estudos por avaliar, na verdade, seu capital cultural. Como poderão então os pais, que são os grandes responsáveis pela transmissão deste capital cultural, questionar tal veredicto?

Enquanto poder de violência simbólica se exercendo numa relação de comunicação que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, do mesmo modo que o poder arbitrário que torna possível a imposição não aparece jamais em sua verdade inteira, e enquanto inculcação de um arbitrário cultural realizando-se numa relação de comunicação pedagógica que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógica, do mesmo modo que o arbitrário do conteúdo inculcado não aparece jamais na verdade inteira, a ação pedagógica implica necessariamente como condição social de exercício a autoridade pedagógica e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la. [...]

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade pedagógica legítima, a autoridade pedagógica, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula. (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 32, 33 e 34)

Para Bourdieu (2009), quando se amplia a escola na busca da universalização da educação, classes desprovidas ou com muito pouco capital cultural passam a frequentá-la. Estes percebem que não basta estar dentro da escola para ter sucesso, e a lógica da responsabilidade coletiva faz com que se culpe os meios utilizados pela escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores, ou mesmo um sistema de ensino que precisa ser reformado. “Como sempre a escola exclui, mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados”. (BOURDIEU, 2009, p. 224)

Surge daí o conceito de violência simbólica de Bourdieu (2009), já que o que está sendo valorizado em determinado tempo histórico é arbitrário. Além disso, todos aqueles que não possuem, ou não convivem por sua posição social, com este conhecimento legítimo e são detentores de outros se sentem diminuídos, excluídos, reconciliando estes últimos com seu destino social.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações. (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 25)

CAPÍTULO III

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo, expomos alguns conceitos importantes para a elaboração de uma concepção de ensino profissional que tem como principal característica o comprometimento com a formação humana. Muitos desses conceitos são usados cotidianamente de forma polissêmica, sem que se questione sua origem, o que significam e suas possíveis apropriações ideológicas.

3.1 Formação humana integral

O primeiro conceito é o de formação humana integral, ideia que sugere superar o ser humano marcado historicamente pela divisão social do trabalho entre as atividades manuais e atividades intelectuais. Assim, o termo ensino integrado não sugere apenas a simultaneidade dos ensinos médio e profissional, e sim, propõe a sua articulação na busca da formação integral do aluno, ou seja:

[...]. Trata-se de superar a redução da formação 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 sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, in Ramos, 2005, p. 85)

Para isso, o primeiro pressuposto que tomamos é que homens e mulheres são seres histórico-sociais e que agem no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais, e, dessa relação, produzem conhecimento. Assim a produção histórica da existência da humanidade é a história da humanidade e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é a mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento (RAMOS, 2014).

Antes de tudo, o trabalho é 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. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria

natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeito o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. [...]. Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas 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. (MARX, 1996, tomo 1, p. 297-298)

O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de muitas relações, ou seja, um todo estruturado e dialético, onde um conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que o constituem. (Ramos, 2014)

A partir desses pressupostos temos um princípio de ordem epistemológica, segundo o qual se entende que o conhecimento é uma produção do pensamento, e por esta que se apreende e se representam as relações da realidade objetiva.

Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem. (RAMOS, 2014, p. 86-87)

3.2 A integração de trabalho, ciência, tecnologia e cultura

O segundo conceito relaciona trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Segundo Kuenzer (2009), não se pode desconsiderar, em hipótese alguma, as relações entre ciência, trabalho e cultura, que caracterizam essa etapa de desenvolvimento, com uma escola elaborando um projeto secundarista de caráter apenas propedêutico, ou com uma escola voltada predominantemente para o mercado de trabalho, já que a ciência invade a produção e o trabalho produz o conhecimento, com os dois definindo novas formas culturais.

“Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e a Natureza, [...]. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1996, tomo 1, p. 297-298). Assim, compreendemos o trabalho como uma mediação de primeira ordem no processo de produção de conhecimentos e cultura.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz, porém de modo transformador, toda a natureza,

o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência. (RAMOS, 2014, p. 89)

Segundo Marx, o critério de verdade de teoria é seu caráter prático, sua eficácia para a compreensão e para a intervenção na realidade.

O problema de se o pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema de teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade e a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico. (MARX, TESES SOBRE FEUERBACH)

Segundo Marx, a práxis é o fundamento do conhecimento, já que o homem só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade e porque atua de modo prático, isto dará materialidade ao pensamento. A verdade objetiva, enquanto concordância entre o que se pensa e a realidade, não se resolve teoricamente pelo confronto de pensamentos, pois a verdade só se constitui a partir da relação entre pensamento e realidade.

De acordo com esta análise, Ramos (2014) escreve sobre o conhecimento que:

Nesses termos, compreendemos o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constituiu em conhecimento quando o ser humano dele se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática, como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se apropria desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas. (RAMOS, 2014, p. 88-89)

Esses conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo do tempo são resultado de um percurso da humanidade na procura de compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Desta forma, a ciência une conceitos e métodos que são passados para outras gerações e podem ser confrontados e superados. (Ramos, 2014)

Neste contexto, percebemos a relevância da ciência e da tecnologia quando tomadas como produtoras de valores de uso para melhorar as condições de vida. O trabalho, toma então centralidade como práxis que permite criar e recriar, não apenas âmbito econômico, mas também na arte, cultura, linguagem e símbolos como respostas para as históricas necessidades (FRIGOTTO, 2012).

Entendemos cultura como o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social, norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica desta sociedade, no que se refere as ideologias que cimentam o bloco social. Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais amplo possível, ou seja, como articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas. (RAMOS, 2014, p. 89-90)

Nesta concepção o trabalho ganha a forma de princípio educativo.

3.3 O trabalho como princípio educativo

Esse princípio educativo está baseado na compreensão da indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ou seja, o trabalho deverá ser compreendido como práxis humana e como práxis produtiva, não havendo dissociação entre formação geral e formação para o trabalho. Toda educação é educação para o trabalho, o que não se confunde com aprender fazendo ou formar para o mercado de trabalho. Para (RAMOS, 2014, p. 90), “Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. [...]Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”.

Esse novo princípio educativo estabelece outra forma de articulação entre educação básica e profissional, que supera a gerada pelo paradigma taylorista/fordista de produção, que separa pensamento e ação, teoria e prática, trabalho intelectual e manual. A integração entre ciência, trabalho e cultura, a partir dos novos paradigmas de organização e gestão de processos flexíveis de trabalho com base microeletrônica, demanda uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica que verdadeiramente integre os conhecimentos científicos que fundamentam os processos sociais e produtivos contemporâneos, as formas tecnológicas, as formas de comunicação e os conhecimentos sócio-históricos. (KUENZER, 2009, p. 50)

O trabalho como princípio educativo, então, não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem e sim um princípio ético-político. Nesta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito: dever por ser justo que todos contribuam para a produção de bens materiais, culturais, simbólicos, essenciais à vida humana. Um direito porque o ser humano precisa estabelecer de maneira consciente um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2012).

Portanto, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas produtivas das sociedades modernas, com suas conquistas e seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2012, p. 91)

Com a formação geral as pessoas adquirem conhecimentos para compreender a realidade, na formação profissional, o conhecimento científico ganha, para o trabalhador, força produtiva, com técnicas e procedimentos que partem da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que possibilitarão a participação de forma autônoma na sociedade (RAMOS, 2014).

À medida que, na sociedade contemporânea, a ciência se faz técnica e essa se torna complexa, trabalho e ciência antes dissociados, voltam a se unirem por meio das novas formas de produção, exigindo uma nova concepção de sociedade que unifique trabalho, ciência e cultura. Desta forma, passa a ser exigido um novo tipo de princípio educativo que tome o trabalho como ponto de partida, concebido como atividade teórico/prática, unindo ciência, técnica e humanismo histórico (KUENZER, 1989).

Isso significa que o Ensino Médio deve democratizar a cultura para os trabalhadores como forma de superação do ensino em que o aluno é mero receptor de dados empíricos e fatos desconexos que deverá resgatar sempre que necessário. Ao contrário, a educação geral deve ser compreendida como a apropriação dos princípios teóricos-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagens e símbolos, situar a si e o seu trabalho no conjunto de relações sociais que participa (KUENZER, 1989).

Segundo Kuenzer (1989), não existe educação geral em si, ela é sempre educação para alguma coisa. Assim, adquiridos os conhecimentos básicos, os conteúdos passam a se revestir de alguma especificidade determinada pelo fim a que ele se dirige. Não existe uma matemática geral tão geral que explique todos os fenômenos da natureza presentes em todos os processos produtivos. Em função dessa especificidade o conteúdo matemático deverá sofrer um recorte específico, por exemplo, matemática financeira, na contabilidade, ou metodologia para ensino de conceitos básicos, na educação, etc.

Em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. (RAMOS, 2014, p. 92)

3.4 A pesquisa e a dialética como projeto pedagógico

A necessária autonomia, por meio do trabalho, que o ser humano necessita para ser ativo na sociedade em que está inserido pode ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino. A pesquisa instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo, para que não receba conteúdos pré-concebidos de visões de mundo e de conhecimentos do senso comum.

Além disso, é fundamental que essa (re)produção de conhecimento esteja orientada por um sentido ético. Desse modo, é imprescindível potencializar uma concepção de pesquisa, aplicada ou não, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições de vida e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos. (RAMOS, 2014, p. 94)

Para Kuenzer (1989), do ponto de vista metodológico, o ensino deverá ser teórico/prático, reunificando o saber e o processo produtivo, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e manual, tomando o saber que o aluno elabora no seu cotidiano como ponto de partida. A autora considera que a metodologia para as diferentes áreas do conhecimento, resguardando suas especificidades, deverá obedecer a alguns princípios comuns que são:

- **Totalidade.** Considerando que existe interdependência dinâmica entre as diversas partes que compõe a realidade concreta, as quais não se somam, mas configuram o todo por meio de múltiplas relações que se constroem e se reconstroem no tempo, conclui-se que o saber não é feito de partes autônomas, mas, pelo contrário, constitui-se em uma totalidade orgânica. Assim, o método deverá propiciar a apreensão das relações dinâmicas que existem entre as diversas áreas do conhecimento e os diversos conteúdos, criando condições para o estabelecimento de sínteses que expressam a compreensão da totalidade.
- **Historicidade.** O conhecimento não é um conjunto de fórmulas acabadas, mas um complexo de processos que se modificam continuamente e acabam por promover o desenvolvimento progressivo. Assim, o método deverá propiciar a articulação entre os novos conhecimentos e aqueles anteriormente elaborados, produzindo novas sínteses. O novo nasce do velho e traz em si a semente do novíssimo, devendo, portanto, o conhecimento ser situado no tempo e no espaço que lhe deu origem;
- **Provisoriedade.** O princípio anterior mostra que o conhecimento não é um caminho de certezas, mas de evidências provisórias e sumárias. Desta forma, o processo de construção da teoria é dinâmico, não existindo verdades prontas e acabadas. O método, portanto, deverá estimular o questionamento, a discussão, a investigação, tendo em vista o aprendizado do processo por meio do qual o homem constrói o conhecimento durante toda a sua trajetória.
- **Contradição.** O movimento e a mudança na realidade não ocorrem por meio de processos lineares, mas são frutos de contradições internas aos objetos e aos fenômenos da natureza – entre o novo e o velho, o antigo e o moderno, a

vida e a morte. O novo, para nascer, precisa superar o velho, devendo o método permitir essa compreensão e estimular a produção de sínteses qualitativamente superiores.

- **Realidade.** Como base do processo de construção do conhecimento, que não é fruto de mero ato da consciência, mas se produz a partir da relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, em condições concretas dadas. Assim, o método deverá tomar a realidade a ser transformada como ponto de partida e como ponto de chegada, mostrando que o ponto de partida para a produção do conhecimento são os homens em sua atividade prática. Desta forma, o método deverá promover a inserção do aluno no conjunto das relações sociais e produtivas das quais é parte, privilegiando os conteúdos revestidos de atualidade.
- **O ponto de partida.** Para a ação pedagógica é a concepção de mundo, as experiências, as formas próprias de aprendizagem, os interesses e as necessidades dos alunos desenvolvidos através das condições de existência que lhe são próprias. (KUENZER, 1989, p. 27)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei 13415 mas conhecida como Reforma do Ensino Médio. Esta reforma prevê alterações na grade curricular e carga horária, estímulo a formação profissional, entre outras coisas, com a promessa de tornar o ensino médio mais atrativo. Desta forma, faremos uma análise dos principais pontos da reforma, além de, de acordo com a nova divisão social e técnica do trabalho, questionar se a reforma contempla a tão desejada emancipação da classe trabalhadora.

Segundo Frigotto (2008), as análises que buscam ajustar a educação e a formação profissional às novas formas de produção e à globalização possuem uma visão de desenvolvimento, ciência e tecnologia que ignoram as relações sociais e adotam um discurso de pleno emprego. Para o autor, as políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação e requalificação são marcadas por uma perspectiva produtivista, reiterando a teoria do capital humano.

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e, portanto, os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos ligados ao mundo produtivo de cada país. (FRIGOTTO, 2008, p.45)

Por esta análise, qual seria o sentido de uma educação e formação para a empregabilidade, requalificação e reconversão profissional dentro de uma realidade de desemprego estrutural, em que, com o aumento das inovações tecnológicas temos um aumento de produtividade, crescimento econômico, sem aumento do número dos postos de trabalho?

Essa política ideológica não forma mais trabalhadores e sim colaboradores, em nome da competitividade. Estas concepções e políticas ocultam uma violência ideológica, em que todos possuem uma escola de qualidade e aqueles que não encontram emprego ou não conseguem se recolocar no mercado de trabalho, assim o são por incompetência. Ou seja, as vítimas do sistema se tornam algozes de si mesmos (FRIGOTTO, 2008).

De fato, não causa espanto então, o fato de a reforma do ensino médio vir acompanhada das reformas trabalhista, previdenciária e da PEC 241, mais conhecida como PEC do fim do mundo, que congela os gastos públicos, principalmente em educação e saúde, pelos próximos 20 anos, somente tendo como correção a inflação do ano anterior.

A maior mudança na reforma do ensino médio se refere à grade curricular. De acordo com a propaganda do governo os alunos poderão escolher os itinerários formativos. Entretanto, não há garantias no texto da PEC 241 sobre a diversidade de itinerários que devem ser oferecidos em uma escola, ou mesmo em uma região geográfica. Mais do que isso, como a PEC 241 surge associada a uma política de redução de investimentos na educação pública, é possível que a precarização da estrutura física e do trabalho docente limite significativamente as possibilidades de oferta de itinerários formativos. Em consequência, é possível que os alunos tenham que escolher uma gama limitada de itinerários formativos, disponíveis em sua região – levando a uma séria restrição de possibilidades de ingerência sobre o próprio futuro profissional e à própria vida, em lugar de uma maior liberdade de escolha. Dante Moura (IFRN), em entrevista para a ANPEd, afirma que esta mudança é classista, pois a redução da carga horária de 2400 horas para 1800 horas na BNCC privará as classes mais baixas de acesso ao nível superior, porque, segundo ele, as escolas particulares seguem a lógica do mercado que é atender a seus clientes, e a classe média quer ver seus filhos nas universidades. (Camila Shaw em: ANPEd)

A reforma também organizará o ensino médio em áreas de conhecimento, sendo português e matemática as únicas obrigatórias ao longo dos três anos. Uma área de conhecimento que merece atenção na reforma é a de formação profissional. Na Alemanha, país reconhecido pela qualidade do ensino profissionalizante, existem escolas preparatórias para o ensino superior e as que permitem uma formação técnica para uma rápida inserção no mercado de trabalho. Foi observado, neste modelo, que a origem social das famílias está diretamente relacionada com as escolhas que os alunos fazem. Geralmente, filhos de pessoas com nível superior optam pela escola acadêmica, enquanto filhos de pais que somente fizeram cursos profissionalizantes seguem a mesma trajetória, gerando debates sobre a manutenção das desigualdades (APRENDIZAGEM EM FOCO, nº20, 2016).

O aumento da carga horária de 800 horas para 1400 horas anuais também é controversa. Se as escolas atualmente sofrem com questões estruturais básicas, como garantir refeitórios, merendas, vestiários, e toda infraestrutura necessária para que o aluno cumpra todas essas horas no ambiente escolar quando o governo anuncia o congelamento dos gastos? Outro ponto importante é que foi desconsiderada a realidade de muitos jovens que durante o ensino médio já estão no mercado de trabalho, afinal, como irão conciliar os estudos com o horário de trabalho? A tendência é um alto número de evasões (CAMILA SHAW em: ANPEd)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRENDIZAGEM EM FOCO N°2, em:

<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/2/>, acesso em 23/06/17.

APRENDIZAGEM EM FOCO N° 28, em:

<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/28/>, acesso em 23/06/17.

APRENDIZAGEM EM FOCO N°5, em:

<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>, acesso em 23/06/17.

APRENDIZAGEM EM FOCO N°27, em:

<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/27/>, acesso em 23/06/17.

APRENDIZAGEM EM FOCO N°20, em:

<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/20/>, acesso em 23/06/17.

BRASIL, Parecer 16/99; Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Profissional de Nível Técnico, disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>, acesso em 22/06/17.

BRASIL, Decreto 2208/97; Regulamenta o §2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm, acesso em 24/06/17.

BRASIL, Decreto 19890/31; Organização do ensino secundário, em:

<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1931-04-18;19890>, acesso em 24/06/17.

BRASIL, Decreto 20158/31; Lei Francisco Campos, em:

<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1931-06-30;20158>, acesso em 24/06/17.

BRASIL, Decreto 21241/32; Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htm, acesso em 24/06/17.

BRASIL, Decreto-lei 4244/42; Lei orgânica do ensino secundário, em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 24/06/17.

BRASIL, Decreto-lei 4073/42; Lei orgânica do ensino industrial, em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 25/06/17.

BRASIL, Decreto-lei 6141/43; Lei orgânica do ensino comercial, em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 25/06/17.

BRASIL, Decreto-lei 8529/46; Lei orgânica do ensino primário, em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 25/06/17.

BRASIL, Decreto-lei 8530/46; Lei orgânica do ensino normal, em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso: 25/06/17.

BRASIL, Decreto-lei 9613/46; Lei orgânica do ensino agrícola, em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 25/06/17.

BRASIL, Decreto 34330/53, em [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html)

[1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html), acesso em 25/06/17.

BRASIL, Documento Base 2007, Documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio de 2007; em

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf, acesso em 25/06/17.

BRASIL, Lei nº 1821/53; Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores, em

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>, acesso 25/06/17.

BRASIL, Parecer 16/99; Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf, acesso em 25/06/17.

BRASIL; Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9394/96 e no Decreto Federal nº2208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica), em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf, acesso 25/06/17.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. A REPRODUÇÃO, 7ªed, Petrópolis, Vozes, 2014.

BOUDIEU, P. ESCRITOS DE EDUCAÇÃO, 9ªed, Petrópolis, Vozes, 2009.

KUENZER, A.(orgs) ENSINO MÉDIO: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho, 6ªed, São Paulo, Cortez, 2009.

FERNANDES, F. A REVOLUÇÃO BURGUESA NO BRASIL: ensaio de interpretação sociológica, 2ªed, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FONSECA, C.S. A HISTÓRIA DO ENSINO INDUSTRIAL NO BRASIL, Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1986, v1 e v2.

FRIGOTTO, G. em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>, acesso em 24/06/17

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M.(orgs). ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Concepção e contradições, 3ªed, São Paulo; Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. (org.). EDUCAÇÃO E CRISE DO TRABALHO: perspectivas de final de século, 9ªed, Petrópolis, Vozes, 2008.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A FACE OCULTA DA ESCOLA: Educação e trabalho no capitalismo, Porto Alegre, Artes Médicas; 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. A IDEOLOGIA ALEMÃ, RocketEdition, 1999, em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>, acesso 25/06/17

MARX, K.; TESES SOBRE FEUERBACH, em:

<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>, acesso 25/06/17.

MARX, K. O CAPITAL, São Paulo, Nova Cultura Ltda, 1996, v.1, livro primeiro, Tomo 1.

MARX, K. O CAPITAL, São Paulo, Nova Cultura Ltda, 1996, v.1, livro primeiro, Tomo 2.

MÉSZÁROS, I. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL, 2ªed, São Paulo, Boitempo, 2008.

FREIRE, P. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários à prática educativa, 25ªed, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FURTADO, C. FORMAÇÃO ECONÔMICA DO BRASIL, 32ªed, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2005.

RAMOS, M. CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, 2007. Em:

<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>, acesso em: 29/07/17.

RAMOS, M. HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1ªed, Curitiba, IFPR-EAD, 2014.

SHAW, C. em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo>, acesso em: 24/06/17.