



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Isabela Santana

**A Educação Profissional no Brasil: Uma Análise Histórica de suas
Reformas (1942-2017)**

Orientador: Prof. Dr. Bruno Gawryszewski

**Rio de Janeiro – RJ
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A Educação Profissional no Brasil: Uma Análise Histórica de suas
Reformas (1942-2017)**

Isabela Santana

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Gawryszewski

**Rio de Janeiro - RJ
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
Título de Licenciado em Pedagogia.**

Aprovada em: 29 / 07 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Dr. Bruno Gawryszewski

Professor Dr. Jucinato de Sequeira Marques

Professora Dr^a. Sabrina Moehlecke

Rio de Janeiro - RJ

2020

Agradecimentos

Sempre que nos deparamos com momentos que nos conduzem à uma nova etapa da vida, nos lembramos de que não atingimos nossas metas sozinhos. A graduação chegou ao fim, mas isso é apenas o começo. O começo de um longo caminho a trilhar enquanto profissional da Educação.

Começo agradecendo a Deus, pois ele me ajudou em todas as minhas conquistas e por sempre me lembrar que sou mais forte do que acredito ser. Agradeço a minha família e em especial a minha MÃE (Denise), que tem uma grande parcela nisso, já que me ensinou a ser forte, sem perder a doçura, acreditar nos meus sonhos e por estar comigo todos os dias, desde o primeiro, sempre me apoiando. Ao meu orientador Bruno Gawryszewski por toda ajuda nessa etapa tão importante. Aos meus amigos e todos que contribuíram para a chegada desse momento

“Nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem ninguém imaginou o que Deus tem preparado para aqueles que o amam”. 1ª Coríntios 2:9”

Epígrafe

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

Resumo

O presente trabalho busca analisar o estabelecimento e evolução da Educação Profissional no Brasil. Por meio de uma revisão bibliográfica, nossa análise busca entender a evolução da educação profissional brasileira, especificamente a partir de dois momentos importantes aos rumos da modalidade: as reformas popularmente conhecidas, como Capanema do ano de 1942 e do Ensino Médio de 2017. Interessa-nos formar uma discussão do contexto histórico em que as reformas educacionais foram propostas, a fim de possuir substrato para a compreensão dos temas, além de uma análise das políticas educacionais brasileiras vigentes para o ensino médio, nas respectivas conjunturas históricas das reformas. Ademais, buscamos compreender em que medida há congruências ou diferenças em relação à perspectiva formativa da força de trabalho dentro das reformas e seus impactos nos modelos vigentes da Educação Profissional brasileira e na vida dos que buscam esse meio de qualificação.

Palavras-chave: Educação Profissional, Reformas, Trabalho

Sumário

Introdução	8
Capítulo 1	
Educação Profissional e a formação da força de trabalho	11
1.1. Categoria Trabalho e a Educação Profissional	14
1.2. Educação profissional no Brasil: uma perspectiva histórica do império até a Era Vargas	20
Capítulo 2	
A Educação Profissional em debate: Reforma Capanema e Reforma do Ensino Médio (2017)	25
2.1. O contexto histórico da Era Vargas	25
2.2. A Reforma Capanema: avanços e limites.....	30
2.3. O Brasil na democracia: o espaço do ensino profissional	39
2.4. Reforma do ensino médio: entendimentos e controvérsias.....	46
Conclusão	56
Referências Bibliográficas	62

INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas e organizacionais no trabalho dos países capitalistas avançados desde meados dos anos 1980 moldaram o mundo produtivo com certas características de tendência: flexibilidade de produção e reestruturação de ofícios; integração dos setores produtivos; multifuncionalidade e versatilidade dos trabalhadores; melhoria do conhecimento dos trabalhadores não relacionados ao trabalho imposto ou ao conhecimento formalizado.

Como parte dessas transformações, os estudos sociológicos e pedagógicos retomam o debate sobre a qualificação, ao mesmo tempo em que atestam a emergência da noção de competência, buscando reorganizar de maneira conceitual a compreensão da relação entre trabalho e educação, desviando a aparência dos ofícios e as tarefas do trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; além de institucionalizar novas formas de educar ou treinar trabalhadores e gestores internos e o mercado de trabalho em geral, de acordo com os novos códigos profissionais.

A análise que se busca neste trabalho advém tanto da atividade acadêmica e científica quanto da inserção no debate das políticas públicas de educação básica e formação profissional técnica e tecnológica, a partir do debate sobre a reforma da educação. A educação básica e as grandes mudanças na educação profissional para transformar a educação brasileira em um modelo mais profissional têm sido debatido nos últimos governos.

A este ritmo, a mais recente reforma do ensino médio foi proposta, conforme estabelecido pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 no governo de Michel Temer que implementa mudanças radicais na proposta de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para esta fase. De acordo com esta lei, a reforma curricular visa tornar os programas mais flexíveis para melhor servir os interesses dos estudantes do ensino médio, melhorar a qualidade da educação oferecida no país a este nível e atender a necessidade para torná-lo mais flexível. No que diz respeito a um dos cursos de formação - Formação Profissional Técnica - que chama a atenção para se diferenciar de outros cursos abrangidos nas áreas do conhecimento científico, a lei parece mostrar, nesta forma, integrada o programa de ensino.

Não é a primeira vez que o governo brasileiro organiza reformas de grande porte no Ensino Básico. A Reforma Capanema, de 1942, certamente, foi uma das que mais gerou consequências e é a mais comparada com a atual reforma.

Em 1934, quando Gustavo Capanema chegou ao Ministério da Educação, foi assinado o pacto político entre Getúlio Vargas, de origem castelhana e positivista, e a Igreja. Essa reforma de 1942 foi marcada pela articulação com os ideais nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob o Estado Novo. Naquela época, o Ministério da Educação também havia aprovado a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que existe até hoje, o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos aos diversos segmentos ou categorias sociais.

No contexto escolar brasileiro do final da década de 1930 e início da década de 1940, o aspecto mais importante da gestão de Capanema no Ministério da Educação foi sua associação com os setores mais militantes e conservadores da Igreja Católica durante esses anos. A gestão foi um momento importante de ampliação da influência do governo na educação, principalmente ao que tange a educação profissional.

A nova lei 13.415 de 2017 também se relaciona ao modelo de formação vigente e ao aparelhamento do governo a uma proposta de educação contestatória.

De acordo com os contextos acima descritos, o objetivo geral deste trabalho, formado através de pesquisas bibliográficas qualitativas, é analisar e comparar a reforma Capanema e a atual reforma do ensino médio, a fim de identificar se há congruências ou diferenças em relação à perspectiva formativa da força de trabalho.

Nos anos 90, a educação no trabalho passou por um processo de reconceituação. Um novo conceito de profissionalismo surgiu que “vê a educação para o trabalho num sentido social mais lato – social, econômico e tecnológico – com ênfase no desenvolvimento das capacidades de iniciativa e

de empreendimento laboral” (AZEVEDO, 2000, p.59) e que substituiu progressivamente o profissionalismo pragmático da década anterior.

Neste contexto, os sistemas educativos têm sido orientados para as suas políticas: reduzindo o número de especializações técnicas e vocacionais, introduzindo programas de formação comuns, aumentando para uma componente geral de todos os cursos e estabelecendo sistemas de equivalência entre cursos geral e educação profissionalizante (AZEVEDO, 2000).

Desde a virada do século, o Governo Federal tem implementado na área educacional, políticas que abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora através da instituição de Institutos Federais, por exemplo. No entanto, habilidades especializadas demais em um mundo em rápida mudança são obsoletas e desnecessárias no mercado de trabalho.

Qualificações levam a uma eficiência do mercado de trabalho cada vez mais imprevisível no curto prazo. O desenvolvimento de uma educação geral sólida é um fator de adaptação ao desenvolvimento do emprego, algo que a educação profissional não pode fazer sem definir seus programas. Habilidades gerais, como adaptabilidade e aprendizado, são cada vez mais apreciadas pelos empregadores.

Logo, durante a evolução da revisão bibliográfica, serão abordados três assuntos centrais, quais sejam: educação profissional e a formação da força de trabalho, incluindo uma análise sobre a naturalização social do trabalho; contexto histórico na época do Estado Novo e do governo de Vargas, bem como durante e após o Golpe de 2016 (SOUZA, 2016); e por fim uma análise mais pormenorizada das duas reformas objetos desse trabalho, criando base suficiente para apontamentos de ideia semelhantes e distintas entre elas.

Capítulo 1

Educação Profissional e a formação da força de trabalho

Ser cidadão é, pois, agir politicamente, quer dizer, agir segundo as exigências próprias da vida em sociedade. A educação é um instrumento básico para o exercício da cidadania. Entretanto, não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. Educar é um ato que tem por objetivo a convivência social, a cidadania e a tomada de consciência política (SAVIANI, 2000).

No demonstrativo dado acima, é perceptível a importância de se entender primeiramente o conceito de ser cidadão, para após isso, determinar e distinguir as leis protetoras no âmbito da sua formação integral e perspectiva de trabalho. O ser humano, não é apenas um corpo envolto de carne, ele é uma mente pensante, ou seja, no seu organismo e espírito, encontram-se a inteligência, a noção de tempo versus espaço, coesão e coerência dadas nas situações vividas e dentre outras características.

Para que este se prepare e se transforme no meio de suas fases, o governo intitula duas leis principais, que foram vigoradas para proteger e exercitar a sua própria cidadania, estas, respectivamente, são conhecidas como: Constituição do Brasil de 1988 (CF/88) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), leis importantes nas quais reforçam o “exercício da cidadania, a saber, o Estado, a família e a sociedade”.

Diante disso, pode-se dizer que o exercício dessas leis colaborou grandemente para a sociedade leiga, no decorrer dos tempos. A construção da LDB buscava, após o período ditatorial, trazer a sociabilidade entre as pessoas, permeando dentre processos democráticos e civis. E assim, a construção da sociedade civil também ia se vigorando para determinar o meio termo entre as leis e proteções civis. Desta forma, Dermeval Saviani, um dos precursores, conclui:

Diferente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senado tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da

sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão legitimados para tomar decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la (SAVIANI, 2008a, p. 129).

Ao fazermos menção à educação profissional, é imperioso destacar o que trata o capítulo III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, responsável pela regulamentação à nível ordinário da “Educação Profissional”.

Tal parte da legislação é composta por 4 artigos, que trabalham diferentes níveis e formas de educação profissional e tecnológica. Essa estruturação abarca os três níveis de cursos, quais sejam: i) a formação inicial e continuada, que será denominada no presente artigo como qualificação profissional; ii) a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; iii) a Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação.

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que a Educação Profissional e Tecnológica contribui para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (BRASIL, 2008, p.9).

Na tabela abaixo, pode-se perceber, que o número de matrículas já chega excede e muito a marca de 1 milhão. O progressivo crescimento do número de matrículas na educação profissional nos últimos cinco anos, representa a centralidade da política educacional direcionada a essa modalidade de ensino por parte do governo federal.

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Profissional (por ano)

Ano	Modalidade					
	Total	Integrada	Prof. Concomitante	Prof. Subsequente	EJA	FIC
2014	1.945.006	468.212	328.740	1.046.340	42.875	58.839
2015	1.917.192	485.685	278.212	1.023.332	38.228	91.735
2016	1.859.940	531.843	329.033	881.738	32.710	84.616
2017	1.831.003	554.319	328.073	874.371	35.043	39.197
2018	1.903.230	584.564	354.346	894.862	35.145	34.313

Fonte: Censo Escolar INEP/MEC.

A tabela apresenta os dados sobre a evolução da demanda da educação profissional, uma constante desde os anos 2000. Um dos motivos desse avanço foi a lei federal nº 11.892/08 de 2008, responsável pela criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Apesar de uma forte resistência vinda de dentro, inicia-se um processo de transformação nas instituições de ensino superior não universitário, de modo que ocorre uma quase inevitável depreciação dos cursos técnicos de nível médio, que vão sendo paulatinamente trocados pelos cursos tecnológicos ou pelos cursos aligeirados de qualificação profissional.

Entre os anos de 2002 e 2010, a Rede Federal apresentou um crescimento de 114,2% no número de matrículas, percentual mais elevado em comparação às redes estaduais, municipais e privada, assim como em comparação ao total de matrículas

oferecido no período. O maior número de matrículas é oferecido na modalidade subsequente ao ensino médio, perfazendo em 2010, um percentual de 62,1% das matrículas nesta modalidade, enquanto 19% das matrículas foram no ensino técnico concomitante ao médio e 18,9% no ensino técnico integrado ao médio (SOUZA, 2016, p.30).

O cume dessa curva ocorreu em 2011, com o advento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Deu-se estímulo à conversão da educação em capital humano, sob a promessa de desenvolvimento individual e coletivo e, logo, compreensível pelo próprio capital. Na realidade, então, viu-se um câmbio da educação profissional em mercadoria, não somente como algo que pudesse ser conquistado através do dinheiro, conforme interesse do cliente, mas por transformar o direito público em um serviço comercializável pela iniciativa privada (CORSETTI, 2015).

Ao entender trabalho e educação como demandas em constante resignificação na sociedade, vamos apresentar aqui algumas reflexões pertinentes as duas categorias, a fim de entender as principais noções de entrelaçamento adquiridas historicamente. Desta forma, iremos elucidar sobre o surgimento do trabalho e sua influência no campo educacional, os sentidos sociais que adquirem e os desafios enfrentados ao longo do tempo.

1.1. Definição, conceitos: a Categoria Trabalho e a Educação Profissional

A função de educar, assim como trabalhar são tarefas fundamentalmente humanas, em virtude do principal atributo que é a racionalidade, segundo o filósofo Aristóteles, ainda que tais práticas aconteçam de maneira acidental e não substancial. O citado filósofo defende que o ser humano possui a capacidade de admirar e raciocinar e neste sentido, considera que o trabalho, as ações produtivas tendem a confrontar a dignidade dos “homens livres”.

O filósofo Henri Bergson (1979 apud Saviani, 2007, p.153) considera que animais e plantas são dotados de instinto, inteligência e torpor vegetativo; em relação ao ser humano, o referido autor esclarece que os instintos se contrapõem à inteligência, ou seja, a inteligência humana ocupa-se com a matéria inerte, ao passo que a intuição abre espaço para as operações vitais.

Assim sendo: “É a intuição, isto é, o instinto que se tornou de esplêndido, consciente de si mesmo, capaz de refletir seu objeto e de ampliar infinitamente”, que nos conduz “ao próprio interior da vida” (BERGSON, 1979, p. 201, apud SAVIANI, 2007, p.153).

Segundo a filosofia bergsoniana, o “homem” ao longo do tempo foi definido pelas seguintes expressões: “o homem é apenas corpo”; “é um espírito encarnado”; “é um animal que fala”; “é uma substância composta de dois elementos incompletos e complementares, ou seja, corpo e alma”, entre outras. Tais definições assumem um caráter metafísico e especulativo imerso às definições históricas da humanidade.

A partir do momento da sua criação, o ser humano viu-se obrigado a produzir, ou seja, a manutenção da própria vida está diretamente relacionada à sua adaptação ao meio natural, cuja finalidade é o atendimento das necessidades humanas, fato este que difere os homens dos animais, visto que os mesmos simplesmente se adaptam à natureza.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p. 19, apud SAVIANI, 2007, p. 154).

O trabalho consiste na ação do homem de agir sobre a natureza, ou seja, a essência humana é caracterizada pelo trabalho, logo, é competência da própria humanidade zelar pela sua produção. O trabalho consiste em um processo de desenvolvimento contínuo, bem como o seu aprofundamento, o que por sua vez proporcionará ao longo do tempo a sua complexificação (SAVIANI, 2016).

A natureza não assegura a existência e a própria sobrevivência humana, ou seja, cabe ao homem produzir para este fim. Diante de tal fato, é possível compreender que a origem da humanidade coincide com a origem da educação, tendo em vista que os fundamentos históricos configuram um processo de produção e desenvolvimento ao longo do tempo, mediante as

ações do próprio homem; em relação aos fundamentos ontológicos, os resultados das ações configuram a essência do ser humano (SAVIANI, 2016).

A divisão social do trabalho é o resultado da destituição do controle que o trabalhador detinha sobre o processo de trabalho. Primeiramente, com a distinção básica entre cidade e campo e, posteriormente, em formas mais complexas como a distinção de trabalho manual e o trabalho intelectual. Podemos considerar que uma perspectiva importante desse sistema ocorre justamente por essa divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Condição indispensável para a consolidação da indústria moderna. Segundo Gawryszewski, Lavouras, Marques (2019) é interessante perceber, como apontado por Marx, a oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual que expressa uma relação antagônica entre classes sociais, uma vez que, à medida que os capitalistas atingiram uma grandeza de riqueza, estes, além de se libertarem do trabalho manual delegaram a outros a supervisão direta dos trabalhadores.

Interessante perceber também, como apontado por Marx, que se o propósito que determina o processo de produção capitalista é a valorização de valor, tal fundamento implica a maior exploração possível da força de trabalho. Uma das maneiras de expressão desse controle se dá pela própria qualificação profissional. A qualificação no capitalismo é composta por capacidades de trabalho dos trabalhadores (ou seja, de valor de uso) que são hierarquizadas para atender à finalidade de maior extração de mais-valia. A educação não escapa da lógica do capital. Há um movimento constante de subsunção dos processos formativos ao controle do capitalismo, operado tanto pela mediação do Estado quanto pela intervenção direta de instituições vinculadas a lógica capitalista. Por isso, o interesse da lógica capitalista em controlar os processos formativos, de modo a atender as necessidades exigidas pela organização da produção, o que envolve tanto conhecimentos técnicos quanto comportamentais. (GAWRYSZEWSKI; LAVOURAS; MARQUES, 2019) Nada mais lógico do que as demandas de qualificação profissional estejam correlacionadas aos setores funcionais para organização de produção de um país.

No Brasil, o ensino profissionalizante foi instituído através do Decreto nº 7.566 do dia 23 de setembro de 1909, cuja finalidade foi proporcionar a formação de artífices, ou seja, operários através de instrução técnica e intelectual, no governo do presidente Nilo Peçanha. Diante de tal fato é possível evidenciar que a educação profissional surgiu apenas para suavizar as diferenças socioeconômicas. Saviani (2013, p. 404) esclarece que a grande preocupação do debate dos educadores da década de 1980 estava relacionada: “[...] com o significado social e político da educação, do qual decorre interesse por uma escola pública e de qualidade, aberta a toda a população [...]”, pois:

Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral [...]. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada. Esse processo histórico de produção de desigualdades sociais gestou um sistema educacional marcado pela inculcação ideológica e evasão escolar. Nesse sentido, a educação geral e profissional destinada aos trabalhadores caracteriza-se, desde as origens, pela insuficiência de recursos, terminalidade em níveis elementares da escolarização, configuração de currículos e modelos educacionais de adestramento para o trabalho, limitados ao mínimo necessário à funcionalidade requerida pelo movimento de acumulação do capital, delineando os contornos da dualidade estrutural [...] (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 727-728).

Trabalho e educação possuem relações ontológicas, ou seja, são atividades essencialmente humanas, e, neste caso, o processo de educação origina-se a partir da execução de tarefas, as quais têm por objetivo garantir a existência do ser humano. Gramsci (2001, p. 50, apud SAVIANI, 2007, p. 164) considera que a educação deve proporcionar as condições necessárias para que: “[...] cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]”, ou seja, o estudo profissionalizante não deve ser entendido como um meio favorável à estratificação das classes sociais, mediante a alienação da

sociedade em relação aos “falsos” princípios democráticos. O citado autor ressalta ainda que, a escola deve ser única, pois:

A escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36, apud SAVIANI, 2007, p. 159).

Historicamente no Brasil, aqueles que atingiam o ciclo final do ensino secundário, atualmente denominado como ensino médio tinham como finalidade precípua a preparação para a vida acadêmica universitária, ao passo que a educação profissional técnica era voltada para aqueles que deveriam atender as exigências e necessidades imediatas do mundo de trabalho. Diante de tais fatos percebe-se a alteração significativa dos valores, isto é, a educação passou a ser voltada para o trabalho e não “pelo trabalho”; o trabalho foi reduzido ao emprego, e o mais alarmante, o ser humano à coisa. Assim, como podemos observar, a expectativa para a qualificação profissional está relacionada ao fator de funcionalidade que um determinado ofício deve ter para sociedade. No que tange a demanda brasileira e sua organização, a indústria sempre demandou uma maior expansão no processo de qualificação. (GAWRYSZEWSKI; LAVOURAS; MARQUES, 2019)

A função da divisão do trabalho corresponde ao aumento da força produtiva, além de possibilitar que os trabalhadores descubram e exerçam novas habilidades, tendo em vista que tais elementos são considerados primordiais para o desenvolvimento material e intelectual da sociedade, ou seja, está presente no mundo civilizado. Entretanto, a civilização pode ser definida como um “*complexus* mal-definido”, visto que os elementos que a compõem são totalmente livres de caráter moral. De acordo com Durkheim (1999, p. 27), um notório defensor da divisão social do trabalho: “[...] o mais notável efeito da divisão do trabalho não é aumentar o rendimento das funções divididas, mas, torná-las solidárias”.

A solidariedade social difere da penalidade retributiva; sendo assim, “[...] enquanto o direito repressivo tende a permanecer difuso na sociedade, o direito retributivo cria órgãos cada vez mais especiais [...]” (DURKHEIM, 1999, p.87).

Com efeito, os direitos dos indivíduos, tanto sobre si mesmos como sobre as coisas, só podem ser determinados graças a compromissos e concessões mútuas, pois tudo o que é concedido a uns é necessariamente abandonado pelos outros (DURKHEIM, 1999, p. 95).

Desta forma, Durkheim se coloca numa posição oposta aos demais autores que já citamos, com relação à divisão social do trabalho.

Nos dias atuais a educação profissional técnica de nível médio deve estar atenta aos novos parâmetros de produção, ou seja, o sistema educacional deixou de abordar meramente as questões pedagógicas, pois esta se tornou uma questão política. Segundo Kuenzer (2000, p. 15): “O que antes era intrínseco ao processo de produção para todos os indivíduos, tornou-se separado de acordo com a divisão técnica e social do trabalho”. Neves e Pronko (2008, p. 24) defendem que a escola: “[...] vai se metamorfoseando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações sociais gerais”.

Todos esses processos, mais do que controlar tempos e movimentos acabam por delinear as etapas da evolução do indivíduo dentro e fora do mercado de trabalho, influenciam no que é relevante à condição humana. Em qualquer um dos períodos históricos considerado, as relações sociais existentes na esfera do trabalho são originárias de vivências. Desta maneira, as condições com foco no trabalho contribuem para o crescimento de subjetividades; o trabalho ultrapassa as características que o regulam e os aspectos legais que o determinam. Tal movimentação, de dinâmica complexa, acaba por estabelecer relações características de trabalho, as quais colaboram para a formação da subjetividade do indivíduo.

Com base no que foi discutido nesse capítulo, esta pesquisa tem a intenção de recuperar no próximo tópico a história da educação profissional no Brasil, buscando paralelos entre as organizações políticas e sociais do decorrer do tempo que justifiquem e façam compreender como a evolução das

condições de trabalho no país influenciaram no desenvolvimento da educação profissional.

1.2. Educação profissional no Brasil: uma perspectiva histórica do império até a Era Vargas.

A sociedade brasileira vivenciou momentos marcantes, no que diz respeito ao sistema educacional desde os primórdios imperial. Após a independência do Brasil com Portugal, ainda no reinado de dom Pedro I, foram criados estabelecimentos de ensino direcionados para o fortalecimento da cultura escolar, tendo em vista o processo de urbanização e modernização, a partir de instituições e escolas técnicas, universitárias, faculdades e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, bem como o Jardim Botânico, entre outros. As referidas instituições contribuíram de forma muito significativa para que a área de pesquisa e o ensino brasileiro pudessem vir a ser expandido ao longo do tempo.

A lei de 15 de outubro de 1827 é referenciada como a legislação precursora do sistema educacional no Brasil, a mesma vigoraria até 1946. Apesar de apresentar alguns pontos pouco satisfatórios, em contrapartida, esta abrangeu alguns aspectos importantes para o funcionamento da educação nacional, tais como: metodologia de ensino, expansão das escolas públicas, currículo, repetência, a questão salarial dos professores, admissão e escolas para o público feminino.

A monarquia assegurava apenas o acesso à educação somente das “primeiras letras”, ou seja, não havia nenhuma garantia ou grandes possibilidades para que o indivíduo pudesse dar continuidade aos seus estudos. Ao término do Segundo Império houve a manifestação de um pequeno desejo de expandir o ensino técnico e superior em outras regiões, entretanto, tudo não passou de “meras intenções”, afinal, nada foi concretizado.

Vale ressaltar que para a classe trabalhadora, principalmente homens e mulheres que estavam submetidos à escravidão, o acesso à educação formal, era um impedimento legal em muitas regiões do império. Para os demais

indivíduos de baixa renda era uma perspectiva quase sempre longe da realidade, principalmente pela inserção precoce dessa gente no mercado de trabalho. (VEIGA, 2008, p. 502)

O período de 1889-1894, isto é, a transição do período Imperial para a fase inicial do período Republicano foi marcado por fatores que acabariam mudando as facetas da sociedade brasileira, como por exemplo, o amplo crescimento econômico, a substituição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, bem como a própria constituição. Se estabelece uma nova identidade nacional e paralelamente um novo modelo educacional, o qual foi o grande responsável pela civilização e moralização do contingente populacional. A ideia do ensino como direito público se fortaleceu e surgiram modelos que se perpetuaram.

De acordo com Cunha (2000), a República é resultante da aliança de liberais, positivistas e monarquistas, em virtude do seu ressentimento com as deliberações da Constituição Federal de 1891, o que por sua vez, influenciou diretamente no processo de descentralização e disseminação do ensino, e desta forma, tornou-se possível o exercício de qualquer profissão. As ideias positivistas ganharam força com a reforma de 1890, organizada por Benjamin Constant (1833-1891). Adepto das teses do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), ele foi nomeado chefe do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos - primeiro órgão desse nível a se ocupar da Educação. Propôs mudanças nos ensinos primário (de 7 a 13 anos) e secundário (de 13 a 15 anos) do Rio de Janeiro, então distrito federal, priorizando disciplinas científicas como Matemática e Física, em detrimento das humanas - que eram o foco das escolas de primeiras letras, criadas no Império (VEIGA, 2008). Ao buscar o progresso e a modernização, Constant enfrentou a resistência da elite e da Igreja católica, que impediram o avanço de seus projetos. Algumas outras propostas do intelectual do ministro, no entanto, foram concretizadas. A que alcançou maior êxito foi a reforma paulista, implementada de 1892 a 1896. Ela tinha como base a criação dos grupos escolares. O ensino passou a ser organizado em séries e os estudantes foram divididos por faixa etária.

Essas reformas, porém, não mudavam de certa forma, oficializava a distância existente entre a educação proporcionada às classes hegemônicas –

expressas nas escolas secundárias acadêmicas e nas escolas superiores – e a educação popular – propagada nas escolas primárias e nas profissionais.

Ademais, a nova organização social do período republicano exigia instituições complexas capazes de equacionar as demandas geradas pelas desigualdades e contradições existentes na sociedade. De forma concomitante, explica Cunha (2000), intensificaram-se os conflitos sociais. Mobilizações populares (como a Revolta da Vacina, de 1904, no Rio de Janeiro) e a crescente organização das classes trabalhadoras colocaram em alerta os segmentos sociais hegemônicos. Na concepção desses segmentos sociais elitizados, era preciso articular respostas consistentes aos novos desafios.

Uma dessas respostas viria na defesa do industrialismo – concepção que atribuía à indústria a primazia de promover o progresso da nação. Para seus propositores, a indústria seria a solução simultânea para o desenvolvimento, a independência econômica, a democracia e a integração do Brasil à civilização. O ensino de ofícios manufatureiros e industriais começou a ser defendido como um meio para integrar a classe proletária na sociedade moderna. Na perspectiva dos industrialistas, segundo Cunha (2000, p. 15), “o emprego da população urbana desocupada (que, de outra forma, poderia provocar inquietações e revoltas) e a criação de condições para o seu bem-estar eram vistos como a contribuição da indústria para resolver a chamada questão social.” Sendo assim, coube às escolas profissionais selecionar jovens com vocação e aptidão para as práticas manuais. A aprendizagem espontânea (artesanato) foi devidamente substituída pelo modelo sistemático (taylorismo).

É a partir dessa crença da regeneração pelo ensino profissionalizante que, na análise de Cunha (2000), sobretudo, pela ideologia liberal, se intensificou a importância da regulamentação da prática. O ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos – que equivalia ao ministério da educação – Fernando Lobo dizia em seu relatório em 1892, que a formação da força de trabalho qualificada por meio do ensino profissional “poderia transformar a massa popular” (CUNHA, 2000, p.29) e fomentar a produção industrial. Outro ponto pertinente tange a secularização das entidades e instituições que ensinavam ofício as ordens religiosas.

Para concretizar esse ideal, os meios institucionais de instrução disponíveis eram “os liceus de artes e ofícios e os asilos de desvalidos.” (CUNHA, 2000, p. 30) No entanto, poucas instituições especialmente voltadas para o ensino profissional foram criadas no período da República. Mesmo o Rio de Janeiro gozando de subsídios especiais não contou com muito êxito para a manutenção do seu mais significativo Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, que passou por numerosas dificuldades, ao contrário dos áureos tempos do império.

O Asilo dos Meninos Desvalidos e a Casa de São José eram outras instituições importantes que sofreram mudanças significativas no período republicano:

A Lei Orgânica n. 85, de 20 de setembro de 1892, transferiu várias instituições da esfera federal para a prefeitura do Distrito Federal, dentre elas o Asilo de Meninos Desvalidos e a Casa de São José, ambas com finalidade caritativo-assistencial. Em 1894, a primeira daquelas instituições foi transferida da Diretoria de Higiene e Assistência Pública para a Diretoria de Instrução, quando passou a denominar-se Instituto Profissional. (CUNHA, 2000, p. 31)

Na instituição eram ensinados diversos ofícios como tipografia, entalhadura, sapataria e tornearia. É crescente a preocupação também com a classe pobre e ociosa. O ensino profissional era estabelecido como uma forma de correção aos jovens vadios da sociedade, prevalecendo a formação intelectual e moral das classes dirigentes a uma concepção crítica da sociedade.

Ainda sobre a formação do ensino profissional, um dos momentos mais importantes dessa modalidade na República ocorreu com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs), promovido pelo então presidente Nilo Procópio Peçanha (1909-1910). Organizado nos termos do Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, a criação, em 19 capitais de estados brasileiros – as exceções foram Rio de Janeiro e Porto Alegre, deveria atender ao ensino primário, público e gratuito (CUNHA, 2000) Sua manutenção estava a cargo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e tinha como finalidade a formação de operários e contramestres, através do ensino prático e conhecimentos técnicos. As intenções expressas no decreto de criação estão

associadas como já apontamos a preocupação com as classes ociosas e a responsabilidade social para com os menos afortunados (CUNHA, 2000)

A iniciativa, porém, estava vinculada a uma ação estatal visando a promoção ao ensino prático industrial, agrícola e comercial, como aponta Cunha, ação essa que foi reiterada nos anos posteriores a criação da instituição. Um projeto para o desenvolvimento dos setores econômicos onde o setor agrarista obtém um maior destaque. Exemplo disso é a vinculação do projeto ao Ministério da Agricultura. Era a associação da formação técnica dos segmentos desfavorecidos economicamente ao setor produtivo do campo e das cidades.

Outro ponto de destaque estava em ser a primeira iniciativa de caráter nacional para educação profissional, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, autoridade administrativa e pedagógica. Apenas posteriormente a criação dos EAAs outras redes de instituições federais com essas características iriam se estabelecer. Os ofícios ensinados deveriam estar de acordo com as demandas dos diversos lugares onde as EAAs eram estabelecidas, os mais populares, eram os cursos de alfaiataria, sapataria e marcenaria. Em São Paulo, no entanto, combinado ao crescimento industrial e a influência do Liceu de Artes e Ofícios “levaram a um maior esforço de adaptação das oficinas as exigências da produção febril” (CUNHA, 2000, p.33)

Já em outra perspectiva estava o ensino secundário e superior vinculada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores alinhados a demandas dos segmentos da sociedade com maior poder aquisitivo e/ou destaque político social. O regime republicano, portanto, apresentava uma dualidade em suas bases, assumindo para educação profissional diretamente a tentativa de ser a via de oportunidade para jovens das classes mais baixas.

CAPÍTULO 2

A Educação Profissional em debate: Reforma Capanema e Reforma do Ensino Médio (2017)

2.1. O contexto histórico da Era Vargas

A década de 1930 marcou o que foi considerado o segundo ciclo do desenvolvimento capitalista no Brasil, a partir da consolidação da industrialização sob regência do Estado como articulador desse processo, pois o Brasil se sustentava, primordialmente, pela exportação de produtos primários, como o café e o algodão

Tratava-se de um contexto de disputas entre nações hegemônicas em nível mundial que ainda se recuperavam dos efeitos da Primeira Guerra e que sofreram forte abalo com a depressão econômica de 1929. Nesse contexto, as nações hegemônicas tentavam se reerguer economicamente e disputavam as áreas de influência para seus empreendimentos, incluindo a América Latina e, mais especificamente, o Brasil, que decidiu adotar uma política externa considerada “independente”, no sentido de negociar com todos os polos econômicos possíveis para tentar tirar alguma vantagem, especialmente com Estados Unidos e Alemanha.

Havia em curso um projeto nacionalista do governo para o Brasil. A solidificação do Estado Nacional necessitava, obrigatoriamente, de uma homogeneização geral da cultura, dos hábitos, do idioma e da ideologia. Foram inúmeras as ideias para a criação de planos de unificação ideológica do país responsáveis, em suma, pela classificação de identidades alheias à “brasilidade”, ora por comunistas, ora por fascistas. A regra básica da uniformização dizia respeito a marginalização dos “estrangeiros”, termo cuja amplitude se desvinculava à ideia de pátria. Tratava-se de uma demarcação político-ideológica, pois decerto que não era necessário ter nascido fora do Brasil para ser tido como fascista ou comunista o que se tornava um recurso na identificação e diferenciação daqueles que fossem contrários à ideia de nacionalização.

Com a deflagração da II Guerra Mundial, o Brasil se alinhou ao bloco dos Aliados, liderado inicialmente pela Inglaterra, posteriormente, com protagonismo dos Estados Unidos. No entanto, a condição de aliado preferencial dos Estados Unidos no continente sul-americano não se efetivou e, gradativamente, o Brasil tomou medidas que, embora não rejeitassem o capital estrangeiro, procurava controlar mais de perto esses empreendimentos, como foi o caso da CSN. Foi evocado um sentimento nacionalista por parte de Getúlio Vargas para angariar apoio popular ao seu projeto de Estado.

Podemos afirmar sem muitas dúvidas que foi um período fértil para a reformulação do escopo de ideias educacionais, baseando-se no nacionalismo. Dessa maneira, o triênio que se sucede aos anos 1930 foi demasiado relevante para a afirmação do capitalismo no Brasil, passando pela industrialização, além da absorção eficiente de uma nova ideologia educacional, que ressaltava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira.

No campo educacional, tratou-se de um período muito importante para a educação, pois foi instituído o Ministério da Educação e uma vastidão de diretrizes para normatizar o funcionamento da educação, caracterizando a tentativa de formar uma unidade em termos nacionais. O primeiro ministro da educação foi Francisco Campos, que editou legislações que abrangeram todos os níveis de ensino, inclusive uma para o ensino secundário, que ficou conhecida a partir do seu próprio nome, e reinstalou o ensino religioso nas escolas públicas.

Também é preciso compreender que o período da década de 1930 foi marcado por diversas disputas políticas e ideológicas no campo educacional. A fundação da Associação Brasileira de Educação em 1924 ajudou a consolidar o movimento da Escola Nova, também conhecido como os renovadores, que procuraram disputar os sentidos da educação, que até aquele momento ainda não tinha instituído um sistema nacional organizado e que ainda se baseava em metodologias tradicionais e verticalizadas e que disputavam protagonismo com os educadores ligados à Igreja Católica. Com o golpe/ “revolução de 1930”, o governo Vargas tentou controlar diretamente a ABE, inclusive

patrocinando a Conferência Nacional de Educação em 1931, conferência esta que foi responsável por deflagrar, no ano seguinte, a edição do que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que se chocou em disputa com a Igreja Católica, que era apoiada por Francisco Campos, o que posteriormente ficou evidenciado que seu projeto educacional, alinhado a uma perspectiva nacionalista muito próxima ao fascismo.

Em 1934, Gustavo Capanema foi empossado como Ministro da Educação e Saúde. Nesse período, um marco importante dos primeiros anos do governo Vargas foi a edição da Constituição de 1934, a primeira que instituiu a alocação de verbas específicas para o financiamento da educação. No campo educacional, tendo em vista o processo de industrialização do país, passou a acontecer negociações entre o Estado e o empresariado nacional no sentido de estabelecer bases educacionais para o ensino industrial. Aumentaram as pressões por uma educação que estivesse à altura da industrialização, direcionando os estudantes para um ensino que tivesse mais foco na efetividade. A escola moderna atendia à essa necessidade.

Sob esse paradigma observamos algumas reformas, como pontuamos anteriormente, encabeçadas pelos ministros da educação Francisco Campos e, posteriormente, posto a cabo pelo ministro Gustavo Capanema. A primeira delas, organizada pelo ministro Campos abrangia três pontos: i) o ensino superior, ii) o ensino médio (escolas secundária e comercial) e iii) a organização da escola brasileira focada na nacionalização. Até a sua participação no regime varguista, Francisco Campos havia trilhado a carreira política como deputado estadual e federal de Minas Gerais. Destacando-se também como secretário do interior no mesmo estado, onde promoveu uma profunda reforma educacional na região mineira, sua atuação na pasta o credenciou a assumir o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública no novo regime do presidente Getúlio Vargas. (CPDOC, c2017)

A Reforma Francisco Campos (1931) foi o primeiro movimento para a consolidação do ensino secundário e, ao mesmo tempo, para o início de uma política de profissionalização dentro da escola. Em outras palavras, “a

Reforma Francisco Campos é marcada por conferir, em nível legal, organicidade à cultura escolar do ensino secundário” (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

No entanto, anteriormente a essa reforma, tem-se um ponto que é preciso destacar: a instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.444, 1930), que se organizou composto por quatro departamentos: de Ensino, de Saúde Pública, de Medicina Experimental e de Assistência Pública. Ao Departamento Nacional de Ensino estavam vinculados os mesmos organismos de instrução secundária e superior, já administrados pela instância federal, com acréscimos, como foi o caso da Superintendência dos Estabelecimentos de Ensino Comercial, o qual parece ser a primeira iniciativa de administrar em nível de maior generalidade, desligando-se das questões específicas de cotidiano de cada instituição. (WERLE, 2012, p. 43).

Destaque, também, para a proposta acerca do Conselho Nacional de Educação oriunda na Constituição Federal de 1934, e que objetivava traçar um Plano Nacional de Educação para o Brasil. O texto dizia que para a organização e custeio de suas escolas, os entes da federação teriam de investir 1/10 de seus tributos, com exceção da União, a quem caberia o investimento de 2/10. Em 1937, prosseguindo com a marca de normatização na educação brasileira, foi instituído o Plano Nacional de Educação, que constava normas gerais de funcionamento da educação em âmbito nacional, mas frisava o ideal de ser humano para o Estado brasileiro, alguém útil à vida social, bem preparado fisicamente, orientado nas tradições cristãs e históricas da pátria. A educação moral e cívica tinha destaque, pois devia constar em todos os níveis de ensino.

Desde o começo do vigésimo século até o Estado Novo, o papel da educação industrial tinha caráter de educação caritativa. Somente após a década de 1930 é que outras ideias emergiram e ganharam respaldo até eclodir em um forte combate entre o Ministério da Educação e Saúde e o do Trabalho, Indústria e Comércio, esse último, inclusive, fortemente aparado principalmente, pela FIESP. Para alas mais radicais do Ministério da Educação,

a estrutura desenhada em 1935 deveria ser ainda mais intensa, levando o ensino industrial obrigatório para todos, inclusive pela busca de uma dissociação dos traços rurais e pré-industriais da cultura nacional, por vezes criticado como responsável pelas dificuldades do país (DE BRITO, 2006).

O sistema, basicamente, possuía duas grandes ambições. A principal se caracterizava na criação de um grande sistema de educação voltado ao profissionalismo, que não se distinguisse das demais maneiras de educação secundária, salvo pela profissão a ser estudada. Tal máquina educacional culminaria na criação de regulamentos dos direitos e deveres de cada um desses labores, de modo a formar uma sociedade corporativa plenamente alinhada. Na realidade, entretanto, a educação profissionalizante prosseguiu como uma educação para as classes baixas, e a regulamentação das profissões técnicas não foi atingida (DE BRITO, 2006).

A segunda pretensão se pauta na necessidade de colocar todo o sistema sob a égide do Ministério da Educação e Saúde. Aqui, o Ministério do Trabalho e a Federação das Indústrias se colocaram com mais oposição e foram capazes de gerar seu próprio sistema de educação profissionalizante como defendiam: mais pragmático e mais próximo de seus interesses imediatos e livres da interferência governamental:

Essencialmente, a Lei Orgânica do Ensino Industrial é uma grande declaração de intenções, acompanhada de um amplo painel da organização à qual o ensino industrial se deveria ajustar. Uma de suas características principais, no espírito do Ministério da Educação da época, é a uniformidade que trata de impor a este tipo de ensino em todo o país. (BOMENY; COSTA, SCHWARTZMAN; 1984).

O principal objetivo desse modelo era oferecer um espaço que permitisse ampliar a mão de obra para a indústria em desenvolvimento que estava sendo instalada no país. Além disso, foi nesse momento que se iniciou uma expansão por todo o território brasileiro, com a possibilidade de uma ocupação maior, especialmente com a utilização do modelo novo de ensino. Logo, o SENAI se mostrou uma peça importante dentro desse desenvolvimento. Sobre isso:

(...) já em 1942, a dois decretos quase simultâneos, um que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI, conforme as aspirações da indústria e do Ministério do Trabalho; e outro que definia a Lei Orgânica do Ensino Industrial, oriundo das ideias e propósitos da área da Educação. A partir daí, os dois teriam que conviver. Na fórmula encontrada pelo ministro, o SENAI se encarregaria da "formação profissional dos aprendizes", e seria tão somente uma peça, delegada à Federação Nacional das Indústrias, do amplo painel de ensino profissional estabelecido pela lei orgânica. Todavia, não deixa de ser sintomático que o projeto do SENAI, que só merece oito linhas na longa exposição de motivos de 5 de janeiro de 1942 com a qual Capanema encaminha a Lei Orgânica, termine sendo assinado em primeiro lugar. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN 1984).

O SENAI é ainda uma instituição em funcionamento, com pontos importantes em desenvolvimento até o momento. A forma como era organizada anteriormente, mostrava que “as poucas escolas profissionais existentes respondiam pela formação de apenas 7% dos operários qualificados, sendo o restante treinado, rotineiramente, nas próprias indústrias” (MÜLLER, 2010, p. 198). Logo, com o aumento das escolas profissionalizantes, o número de profissionais formados pôde começar a aumentar.

O modelo do SENAI não seguiu a forma tradicional, sendo desenvolvido a partir de uma comissão mista, que contava com profissionais internacionais e outros nomes importantes. O objetivo dessa comissão era criar um modelo que pudesse ter sucesso e ser replicado por escolas em diferentes locais.

Assim, é possível perceber que os cursos técnicos estão em debate há bastante tempo na política educacional do país, sempre em pauta como fontes de melhora do desenvolvimento técnico e profissional dos cidadãos, e principalmente do desenvolvimento nacional no que diz respeito ao setor industrial e de serviços. Adiante, analisaremos de forma minuciosa as propostas de reformas em que o ensino técnico já era idealizado, como a Reforma Capanema na década de 40.

2.2. A Reforma Capanema: avanços e limites

As mudanças educacionais ao longo das décadas de 30 e 40 do século XX tiveram um forte impacto nos desdobramentos da construção de um modelo organizacional seguido durante os anos seguintes. Uma resolução em especial marca as diretrizes para a educação secundária. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema, devido ao seu idealizador, Gustavo Capanema, instituída em 1942.

Gustavo Capanema foi um partidário empenhado do golpe que conduziu Getúlio Vargas ao poder. Político mineiro, eleito em 1927 como vereador em Pitangui (MG), sua cidade natal. “Durante seus tempos de universitário vinculou-se, em Belo Horizonte, ao grupo de ‘intelectuais da rua da Bahia’, do qual também faziam parte Mario Casassanta, Abgard Renault, Milton Campos, Carlos Drummond de Andrade” (CPDOC, 2017). Capanema foi designado pelo presidente para dirigir o Ministério da Educação e Saúde, nomeado em julho de 1934, e permaneceu no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, a nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil. Na área educacional tomou parte do acirrado debate então travado entre o grupo “renovador”, que defendia um ensino laico e universalizante, sob a responsabilidade do Estado, e o grupo “católico”, que advogava um ensino livre da interferência estatal, e acabou conquistando maiores espaços na política ministerial. Sua gestão foi conduzida por uma lógica nacionalista, em voga no período.

Um ponto importante a ser avaliado é que o processo de reforma, posta em prática, em 1942 iniciou-se anos antes. Já no ano de 1936, Capanema começava a trilhar o caminho que levaria a instituição da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Nesse ano, ele buscou a opinião popular para elaborar um Plano Nacional de Educação. Profissionais como jornalistas, professores, cientistas e sacerdotes, por exemplo, receberam um questionário do governo. O objetivo era compreender quais seriam as demandas dessas pessoas (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 1984).

As secretarias municipais também foram ouvidas, em um processo que apontava uma cautela extrema. Era um momento bastante tenso em relação à educação, com muitas opiniões divergentes circulando na sociedade, o que criava um ambiente hostil para uma proposta que não fosse, de alguma forma, pensada para atender pelo menos a maioria das demandas que a sociedade estava realizando (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 1984).

A referida lei 4.244, data do dia 9 de abril de 1942 e tinha uma proposta clara, aumentar a presença no ensino secundário, mas com objetivos específicos motivados pelo contexto daquele período. A ideia era a metodização do ensino secundário, tornando a sua divisão em séries obrigatória e criando um projeto pedagógico para ele, transformando-o em um período importante da vida escolar feito de maneira organizada e criteriosa. Seu texto indica que havia “terreno amplo e condições favoráveis” para que essa nova organização ajudasse no “prosseguimento do trabalho de renovação e elevação do ensino secundário do país”. (BRASIL, 1942)

Dentre as exposições de motivos da proposta de lei de Capanema, são destacados como pontos importantes, alguns quesitos, a começar pela concepção do ensino secundário. Afirma-se que o objetivo principal dela é formar a personalidade do estudante, adaptando-o às exigências da sociedade e aumentando sua habilidade de ser sociável. De acordo com o documento, essa formação seria específica no ensino secundário por meio da cultura, seja ela antiga ou moderna, acentuando o patriotismo, esse considerado elementar, nesses jovens e na consciência humanista deles (BRASIL, 1942).

Importante ressaltar que o patriotismo, nesta perspectiva, deveria ser ensinado com fervor e devoção, sendo então considerado essencial já no ensino primário. No ensino secundário, esse sentimento nacionalista deveria ser ensinado por excelência aos adolescentes. Além da compreensão da ideia de pátria e continuidade, das missões e valores da ideia de nação e, não menos, inserir na mente desses alunos os perigos que essas ideias acompanham e das responsabilidades que eles, como indivíduos patrióticos, adquiriam com esse conhecimento (BRASIL, 1942, p.2).

Um ensino secundário que se limitasse ao simples desenvolvimento dos atributos naturais do ser humano e não tivesse a força de ir além dos estudos de mera informação literária, científica ou filosófica, que fosse incapaz de dar aos adolescentes uma concepção do que é o homem, uma concepção do ideal da vida humana, que não pudesse formar, em cada um deles, a consciência da significação histórica da pátria e da importância de seu destino no mundo, assim como o sentimento da responsabilidade nacional, falharia à sua finalidade própria, seria ensino secundário apenas na aparência e na terminologia, porque de seus currículos não proviriam as individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la.

Outro ponto essencial citado por Capanema era a divisão do ensino secundário em dois ciclos, sendo o primeiro deles o curso ginásial de quatro anos e o segundo sendo dividido em dois cursos de três anos cada, acessíveis apenas a quem já tivesse finalizado o ginásial.

A ideia de dividir em ciclos deixando o primeiro com duração de quatro anos seria, de acordo com a exposição de motivos de Capanema, uma vantagem para que o acesso a essa primeira fase fosse mais abrangente, levando um maior número de brasileiros a procurar, no mínimo, esse primeiro ciclo. Além disso, seria possível então unir esse ciclo ao segundo, de maneira que o subsequente tivesse ramos de ensino, divididos entre o ensino normal e técnico (BRASIL, 1942).

O terceiro ponto importante citado por Capanema diz respeito ao estudo da língua, história e geografia pátria, no qual, de acordo com o autor, abrangeria o amplo conhecimento da língua materna, do conceito e importância para a nação e conservação cultural. Assim, a língua portuguesa se tornaria obrigatória ao longo dos sete anos secundários de forma intensa para todos. Além disso, “com o mesmo objetivo de orientar o ensino secundário no sentido de uma compreensão maior dos valores e das realidades nacionais, a reforma separa a história do Brasil e a geografia geral, para constituírem disciplinas autônomas.” (BRASIL, 1942, p.2)

Os seguintes pontos importante destacados na exposição de motivos da lei também dizem respeito ao ensino de línguas, seriam elas o grego, o latim e outras línguas vivas estrangeiras. O grego e o latim, ainda que língua mortas

seriam essenciais para Capanema porque não seria vantajoso romper com as origens helênicas e latinas da língua, pois assim seria perdido o elo com a velha cultura, considerada ilustre pelo autor (BRASIL, 1942).

Já as línguas vivas estrangeiras seriam o francês e o inglês pela importância dos idiomas em todo o mundo e os vínculos dos mesmos e o espanhol por ser uma língua antiga e resultante de uma cultura vigorosa e essencial nos países americanos, dos quais somos vizinhos e devemos manter boas relações (BRASIL, 1942).

Outro ponto essencial importante para Capanema nesse decreto de lei era o estudo das ciências. No curso ginasial estes estudos estariam fechados em matemática e ciências naturais para não sobrecarregar alunos nos anos iniciais. Mas ao longo dos três anos seguintes, seja no curso técnico ou no normal, essas ciências deveriam ser aprofundadas dividindo-se em matemática, física, química e biologia. O curso técnico, nesse caso, deveria dar mais importância à ciência essencial para a área de atuação.

Concluiu-se que com elas, a redefinição dos currículos fez com que o ensino secundário se o opusesse ao profissional, fazendo com que o curso secundário ficasse restrito a grupos de elites e os profissionalizantes aos mais pobres que deveriam se voltar para a formação de força de trabalho. Assim, os mais abastados ficavam com a parte intelectual, formando-se para líderes nacionais enquanto os mais pobres se voltavam para cursos profissionalizantes ligados ao setor agrícola, industrial e comercial (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Cabe destacar, portanto, o processo de regulamentação da formação dos cursos técnicos. Embora, a dicotomia presente no ensino secundário ao ensino profissional, o governo Vargas entendeu a vantagem de se propiciar uma formação capacitada a indústria. Era um investimento de longo prazo para fomentação do setor industrial até aquele momento ainda em expansão. Este avanço precisava, no entanto, da participação das entidades industriais mais importantes para este processo. Em 1938, o Ministério da Educação, através da Divisão de Ensino Indústria, elaborou um projeto de regulamentação dos dispositivos de instrução ao trabalho profissional de forma constitucional.

Nesse contexto foram estipuladas a criação de escolas de aprendizes industriais mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelos estabelecimentos industriais. As escolas teriam oficinas próprias destinadas à prática dos aprendizes, isto é, trabalhadores maiores de 14 e menores de 18, os cursos durariam de 8 a 16 horas semanais, remunerando-se a atividade produtiva do menor. (CUNHA, 2000, p. 99)

O projeto foi enviado a Confederação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, ambas as entidades se manifestaram contra o projeto devido às despesas que as empresas teriam com o pagamento dos salários dos aprendizes e dos mestres, com os gastos de instalação e de operação das oficinas. Não conseguiam projetar as vantagens dessa medida em curto prazo. Porém, a situação de dependência dos industriais diante dos favores governamentais, em termos fiscais, alfandegários e de créditos, não lhes permitiu uma maior resistência, optando apenas a ignorar a consulta ministerial. (CUNHA, 2000, p.99)

Um novo decreto em 2 de maio de 1939 se apresenta de forma mais rigorosa e obriga as empresas a assegurar além do aperfeiçoamento profissional dos menores, a manutenção da instrução dos adultos. Além das condições mais favoráveis e higiênicas para a sua alimentação e local de trabalho. Os empresários recusaram-se formalmente a cumprir as determinações do decreto. Com essa postura o próprio presidente Getúlio Vargas impôs a aceitação do projeto constitucional, indicando que os dispêndios poderiam ser ainda maiores, como a “atribuição da gestão de todo o sistema aos sindicatos dos trabalhadores”. Nesse panorama de pressão, as duas entidades “a CNI e a FIESP consentiram e assumiram como criação sua, o sistema SENAI que resultou do decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942.” (CUNHA, 2000, p.100). Necessário pontuar, como apontado por Cunha, à determinação dos industriais em se mostrar relutantes ao investimento de desenvolvimento do próprio setor e como souberam, posteriormente, se aproveitar da funcionalidade do Senai em se colocarem como autores da ideia.

Essas ampliações ao ensino industrial trouxeram categorias importantes para a modalidade. As novas escolas industriais previam a realização de

“exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. (CUNHA, 2000, p. 100)

O 1º ciclo do ensino industrial compreendia os cursos industrial básico, de mestria, artesanal e de aprendizagem. Os cursos de mestria e de artesanato tiveram duração efêmera ou nunca funcionaram (não se encontram registros deles nas estatísticas do Ministério da Educação). O curso industrial básico era desenvolvido nas escolas industriais em regime seriado, durante quatro anos letivos. Cada aluno praticava um ofício nas oficinas e nos laboratórios da escola, e assistia a aulas de cultura geral, cujo conteúdo era uma parte reduzida do previsto para o 1º ciclo do ensino secundário. [...] A (escola) aprendizagem deveria ser conduzida metodicamente, em escolas mantidas pela indústria junto às oficinas ou nas suas proximidades, durante o horário de trabalho e sem prejuízo do salário dos menores. Sua duração seria de um a quatro anos, abrangendo disciplinas de cultura geral e cultura técnica. Previa, também, de modo implícito, a subordinação dessas escolas de aprendizagem a “serviços”, numa alusão ao recém-criado Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. (CUNHA, 2000, p. 101)

É necessário pontuar ainda, as diferenças entre as escolas de aprendizagem e as escolas industriais. Um era destinado aos menores que não trabalhavam enquanto a outra aos que estavam empregados. Ademais, essa distinção passa a ter um peso mais significativo em buscar uma “superioridade” ao ensino de ofícios em escola e não em ambientes fabris. Esse conflito passava até mesmo pela própria regulação do sistema, uma vez que o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, este com mais impulso do governo, buscavam o controle da gestão do ensino industrial.

É importante ainda ressaltar sobre a reforma, pontos como: a necessidade de exame de licença para a conclusão dos cursos; a exigência de bancas oficiais para a conclusão do segundo ciclo seja ele técnico ou normal; a adoção da orientação educacional “capaz de assegurar a unidade e a harmonia da formação da personalidade adolescente” e assistência escolar aos necessitados (BRASIL, 1942)

Logo no estabelecimento do texto legal, tem-se:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras. [Lei nº 4.244, Art. 23] [...] Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que é força [sic] desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão, e todos os atributos fortes da vontade. (BRASIL, 1942 apud VIEIRA, 2008, p. 177, grifo nosso).

Mesmo diante de toda a movimentação que pode ser observada naquele momento, o projeto político se manteve. Seis anos após o primeiro questionário, a Reforma Capanema é aprovada. Todo o cuidado que o governo demonstrou permitiu que as relações claras entre os objetivos que seriam apresentados e a proposta de governo fossem pouco percebidas. Destaca-se, também, que os seis anos de estudo e trabalho para a aprovação da lei mudasse o panorama mundial. Se em 1936 os governos nazistas, fascistas e comunistas estavam se consolidando, em 1942 existia um espalhamento deles e a Europa enfrentava uma nova guerra.

Nesse novo contexto, o Brasil se encontrava de certa forma, em uma posição crítica. O governo Vargas flertava com os governos de extrema-direita e chegou, até mesmo, a se envolver na guerra em um primeiro momento com um ligeiro apoio à Alemanha. No entanto, após diversas estratégias que foram executados principalmente pelos Estados Unidos, Brasil acabou por lutar contra esses governos.

Esses dados são importantes, por permitirem avaliar o momento em que a Lei Orgânica do Ensino Secundário foi instituída. A combinação dos fatores históricos com a presença de uma série de objetivos a serem executados fez com esse processo se tornasse mais complexo e, ao mesmo tempo, criou uma preocupação acerca da forma como o posicionamento da lei fosse executada, ou seja, a mudança em relação ao ensino secundário.

Por ser um processo político, muito mais do que uma mudança escolar, essa lei foi pensada para que a sua veiculação fosse observada a partir de certas delimitações. O primeiro passo foi instituir um ensino que, ao mesmo tempo, parecesse destinado para a formação de uma mão de obra, mas que, na verdade, queria preparar a elite para assumir o seu local de governança.

Essa finalidade, claramente exposta nas duas legislações, justificava o currículo voltado às disciplinas de formação geral, em seguimento à tradição dos anos anteriores, embora com medidas que favoreceram a organicidade do ensino secundário (ROMANELLI, 1986). Dito isso com outras palavras, as iniciativas tanto das reformas de 1931 como de 1942 favoreceram uma organização do ensino secundário que se aproximou ainda mais da escola moderna, a saber: o fortalecimento da seriação do currículo; a exigência da frequência obrigatória, tornando o ensino secundário pré-requisito para o exame vestibular; a delimitação precisa da forma de acesso ao ensino secundário por meio do exame de admissão, facultado aos concluintes do ensino primário; e o caráter nacional impresso às duas reformas, com validade para todos os estabelecimentos, públicos e particulares do país, mediante a realização de inspeção federal (BRITO; PESSANHA, 2014).

Um dos pontos que tornou a lei polêmica era a necessidade de exame de admissão para o ensino secundário. Essa determinação se assemelhava com uma medida de exclusão, uma vez que não permitia que todos os concluintes dos anos anteriores fossem aptos a ingressar no ano seguinte. Da mesma forma, a necessidade de concluir essa etapa para poder ingressar no ensino superior fez com que o ensino se tornasse ainda mais exclusivo e a formação especializada realmente ficasse restrita à elite do país.

Outro ponto observado nesse momento foi a divisão da educação em áreas que deveriam ser escolhidas pelo estudante no momento de ingresso no ensino secundário. Ali, havia uma separação entre as áreas de humanas e de exatas. Cada uma dessas frentes trabalhavam os temas de forma centralizadas, preparando o aluno para o curso que seria escolhido no ensino superior. No entanto, a justificativa para essa escolha era baseada na formação

mais completa para o objetivo político que era proposto pelo governo naquele momento.

Assim, quando se observa os acontecimentos diante da Lei Orgânica do Ensino Secundário, pode-se concluir que sua redação e formação foi baseada na elitização do ensino e não na universalização. A forma como esse processo ocorreu, contando com o apoio da população, também é expressivo, pois demonstra que o governo teve um cuidado para imprimir dentro da população um sentimento de conexão e de proximidade, considerando que o resultado fora obtido a partir da participação conjunta de diferentes pontos.

No entanto, a reforma Capanema também é importante devido a inicialização da ampliação ao acesso à educação formal e a permissão de uma presença mais maciça da classe média dentro dos ambientes de poder. Uma vez que foi instituída, ela permitiu que os filhos das famílias mais abastadas permanecessem no Brasil, ao mesmo tempo, que passou oferecer uma condição superior de ensino para aqueles que faziam parte desse extrato social.

2.3. O Brasil na democracia: o espaço do ensino profissional

A representação do ensino técnico e profissional na sociedade brasileira se forma através de uma perspectiva conflitante e nem sempre clara. Uma relação pertinente no debate está nos papéis assumidos entre Estado, sociedade e mercado. No percurso até aqui definido, vimos às pretensões desses grupos com o passar do tempo e suas eventuais demandas que nem sempre se conciliavam. Foi possível também esclarecer sobre o processo de ampliação do ensino técnico no contexto da Reforma Capanema, suas especificidades e o impacto gerado por tal demanda.

Posteriormente, o país enfrentou diversos momentos políticos e estruturais importantes que redefiniram sua organização. A ditadura militar, o chamado “milagre econômico” do período, o processo de redemocratização, foram etapas empenhadas em seu processo próprio para as demandas educacionais, sem perder de vista os efeitos da Reforma educacional de 1942.

No entanto, a partir da década de 1980, as transformações no processo produtivo nas empresas e a ascensão da teoria neoliberal, desestruturaram por completo o mundo do trabalho e as economias dos países, especialmente a de um Estado como o Brasil. Durante as quatro décadas de intensa industrialização da economia capitalista, o Estado brasileiro conferia um grau de maior proteção aos produtos nacionais, de modo a que sua industrialização, mesmo dependente de tecnologia e investimentos externos, comercializasse grande parte de seus produtos no mercado interno. A abertura dos mercados em nível mundial derrubou essas barreiras protetivas e, conseqüentemente, muitas empresas nacionais de ponta, desapareceram. Gradualmente, a força de trabalho industrial, geralmente mais qualificada, também tem passado a sofrer efeitos de desaparecimento de parte dos postos de trabalho. Assim, passou-se a preconizar a necessidade de um novo padrão formativo aos trabalhadores, usualmente chamado de *flexível* e subordinado ao determinismo tecnológico como motor das mudanças no processo produtivo. Desse modo, se o próprio padrão de emprego passou a ser instável e com alta rotatividade, a formação deveria então ser mais flexível, baseada em soluções individualizadas, de modo a que cada trabalhador fosse responsável por garantir a sua empregabilidade, através de cursos de atualização e de competências para dar resposta à solução de problemas e não mais na qualificação de uma ocupação que rapidamente se faria obsoleta. Conforme destaca Frigotto (2008, p. 525):

A mensagem clara é que não há mais lugar para todos, mas apenas para aqueles que se adequarem ao conjunto de competências técnicas, científicas, culturais e afetivas que o mercado reconhece como desejáveis do 'novo' cidadão produtivo. [...] Na doutrina neoliberal, o fetiche e determinismo tecnológico eliminam o conflito de classe e a necessidade de organização coletiva, sem que se elimine o sistema capital e, portanto, suas leis básicas – a propriedade privada e a extração da mais-valia.

Ainda do ponto de vista sobre a contextualização histórica, no período pós-redemocratização, o que se destaca dentro do processo educativo profissional é a recomendação por parte de organismos internacionais para que o empresariado assumisse o protagonismo para essa modalidade de formação,

para que o Estado proovesse ações de manutenção de desenvolvimento da educação básica, em especial para o ensino fundamental. Tratou-se de redefinir a esfera de atuação do Estado “para agir na esfera do social e autorizava o privado a explorar novos nichos nessa mesma área.” (CORSETTI; VIEIRA, 2015, p. 373), de modo que o Estado não se desobrigasse totalmente das responsabilidades com os direitos sociais, mas abrindo espaço para que a iniciativa privada pudesse colaborar na gestão estatal, no que foi convencionado a ser chamado como “Terceira Via”. A colaboração entre os poderes público e privado, que existiu em quase todo o período histórico, mas muitas vezes conflitantes, se apresenta mais uma vez de forma reelaborada.

Dentro desta perspectiva, se destaca a centralização do controle pela regulação estatal e a adoção de procedimentos privados na administração pública, conhecido no conceito de “quase mercado”. Nesse sentido, a maior influencia será os incentivos financeiros, de ambas as partes, para orientação de programas e metas educacionais a serem obtidas.

O modo que foi destinado e definido esse alinhamento varia ao longo desse período. Por exemplo, o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) em 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso, inaugurou esse aparelhamento tendo como principal fonte de custeio o Banco Mundial. O programa tinha como pressuposto um alinhamento da formação pretendida pelas empresas para definir as diretrizes da educação profissional. Nesse sentido, o PROEP determinava que as instituições de ensino tivessem que gerar fundos orçamentários por sua própria conta, o que induzia a obtenção de tais recursos em convênios e prestação de serviços às empresas privadas.

Um dos pontos de destaque da educação profissional nesse período era a determinação de cisão do ensino de formação propedêutica e da formação ensino profissional, o que foi materializado no Decreto nº 2.208/1997.

Art 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.(...)

Art. 4^o A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. (BRASIL, 1997)

O decreto foi duramente criticado por educadores, pois ao gerar sistemas e redes educacionais distintas, implicaria em uma formação menos custosa para o Estado, pois o ensino regular poderia ser realizado de maneira generalista, e a formação técnica, fortemente estimulada a se atrelar à construção de parcerias com a iniciativa privada, para manutenção e ampliação da própria rede de Educação Profissional. A crítica se dava, sobretudo, pelo reforço da perspectiva da dualidade educacional, traço estrutural da educação brasileira, resultante de sua própria formação social. Apesar do recorrente discurso sobre a falta de uma força de trabalho qualificada, a supressão do ensino médio integrado sintetizava o padrão esperado pela força de trabalho no capitalismo brasileiro, que prescinde de uma força de trabalho com uma formação científico-tecnológica sólida.

A falta da integração do ensino básico de qualidade ao ensino profissionalizante, além de recorrente ponto de crítica, empenhou uma das mudanças principais do governo posterior. O decreto 5154/2004 substituiu em forma o decreto 2208/1997. Foi um compromisso assumido pelo próprio presidente Luís Inácio Lula da Silva que no afã das propostas progressistas justificava a revogação do decreto no compromisso de uma melhor formação ao jovem trabalhador (CIAVATA, FRIGOTTO; RAMOS, 2008).

A expectativa por novas medidas e concepções era notória a partir desse contexto de mudança, no entanto, é possível assinalar perspectivas que indicam a fragilidade do decreto 5154/2004 em reorientar as políticas já implantadas. Era necessária a garantia total de que o decreto validaria as ações projetadas até aquele momento.

Pelo decreto, a tão esperada integração entre o ensino médio e o ensino técnico foi possibilitada, ampliando as alternativas para articulação da educação básica e a qualificação profissional, demanda que há tempos era debatida por intelectuais da educação (CIAVATA, FRIGOTTO; RAMOS, 2008). Porém, o decreto tem para alguns autores, ação pouco impactante e mais conciliatória, marcada constantemente pelas pretensões mercadológicas do capital. Discordâncias internas no Ministério da Educação naquele momento evidenciavam que na prática a política de integração não era prioridade. Nem mesmo a existência de estratégias objetivas para alcançar tais pontos. Consoante a isto, se apresentava a perspectiva da falta de financiamento de programas federais como forma de impulsionar o setor da qualificação profissional associado ao ensino básico.

A demonstração de que não há qualquer “nova concepção” pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida 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 n. 5.154/2004. (...)

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional. (CIAVATA, FRIGOTTO; RAMOS, 2008, p.9)

As perspectivas posteriores sobre o tema alteraram, sobretudo, a questão do financiamento e das imposições aos estados de assumir um compromisso com o ensino profissional. O lançamento do Programa Brasil Profissionalizado evidencia tal aspecto. Como fonte de recursos foi estabelecido o alinhamento financeiro entre o MEC, o Fundo de Amparo ao Trabalhador/Ministério do Trabalho e Emprego (FAT/MTE) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), direcionados exclusivamente às escolas

públicas estaduais. (CORSETTI; VIEIRA, 2015, p. 381) Tal articulação, principalmente no que tange aos recursos federais, tornou-se um meio impositivo de se obter as resoluções que queriam. Principalmente na resolução entre formação para o trabalho e formação para o mercado, essa que deveria ser uma atribuição do empresariado.

O programa enfrentou as dificuldades já apontadas anteriormente: discordâncias internas e consequências pouco impactantes com a baixa adesão dos estados. As investidas no setor, no entanto, prosseguem associada a centralização das políticas para qualificação profissional projetadas pelo governo. As demandas até aquele momento tinham sido de ampliação dos institutos para consolidação do ensino superior tecnológico, como o reconhecimento de alguns Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior (Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais).

A lei nº 11.892/2008 estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que resultou na criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta buscava mais uma vez fortalecer a questão da integração entre o ensino básico e a ensino profissionalizante. A política de geração de emprego e renda, focada nos institutos federais, visava expansão e qualidade dos cursos técnicos em um espaço de excelência. Note-se ainda que, neste momento, o interesse principal da rede em geral volta-se para acumular recursos intelectuais, organizacionais e financeiros para se tornarem, efetivamente, instituições de ensino superior, como foi o caso de alguns CEFETs. (CIAVATA, FRIGOTTO; RAMOS, 2008, p.10)

O orçamento para a Educação Profissional e Tecnológica foi dotado de um crescimento absoluto de 309% entre 2003 (R\$ 2,2 bilhões) e 2013 (quando atingiu o montante de R\$ 9 bilhões). Essa elevação orçamentária também se refletiu no aumento do número de estudantes matriculados nas instituições federais de ensino profissional ao passar de 629.722, em 2003, para 1.441.051 discentes, em 2013 (RODRIGUES; SANTOS, 2015).

Outro projeto importante do período foi a criação do PRONATEC em 2011. Objetivando uma série de ações para expansão da educação profissional a iniciativa articulava-se ao já mencionado programa Brasil profissionalizado e a outros programas e gestões da iniciativa privada. Desta forma, a lógica do quase mercado alçava-se novamente ao debate, pois o programa, apesar de prever um adensamento da própria Rede Federal, teve uma ênfase no padrão de curta duração dos cursos oferecidos para qualificação profissional de até 160 horas, principalmente através da compra de matrículas ofertadas por instituições do Sistema S.

Estas ações ao ensino profissionalizante demarca uma conjuntura específica ao sistema. Segundo os autores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos o que caracteriza boa parte desses programas, salvo as especificidades de cada iniciativa, é a falta de integração com outras políticas, tais como a inserção profissional e a melhoria de renda das famílias. Tal integração somente poderia ocorrer por meio de um projeto de desenvolvimento econômico e social e de distribuição de renda. Para os autores é nítido perceber a proposição de reformas parciais frente a uma reestruturação profunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em assumir o que há muito tempo se anseia ao campo progressivo do ensino básico baseada na formação politécnica, que integraria na formação os princípios da ciência, do trabalho e da cultura.

É preciso ressaltar que em um espaço de pouco mais de 20 anos, a Educação Profissional passou por inúmeras reformas, o que implicaram em novas legislações e programas a serem implementados. Todas essas reformas vêm imbuídas de justificativas que se apresentam como argumentos técnicos, a fim de adequar a economia brasileira à contemporaneidade dos processos produtivos e das relações trabalhistas, marcado por palavras-chave como globalização, modernização, desenvolvimento. Desse modo, caberia à educação, sobretudo aquela de formação profissional, responder às “exigências” do mercado. Por isso é recorrente a difusão de um diagnóstico de que a educação brasileira não está em sintonia com o mercado e, por isso, seria ineficiente (DEITOS; LARA, 2016). Esses argumentos foram cruciais para

mobilizar os sujeitos interessados em levar adiante, mais uma reforma, a reforma do ensino médio, como será desenvolvido a seguir.

2.4. Reforma do ensino médio: entendimentos e controvérsias

Em setembro de 2016, a cúpula do Ministério da Educação convocou uma entrevista coletiva para anunciar os resultados do IDEB do ano anterior. Ao apresentá-los, o então ministro José Mendonça Filho declarou que a educação brasileira padecia de uma crise, sobretudo o ensino médio, a etapa de escolarização com os resultados mais aquém daqueles previstos nas metas. Sendo assim, três semanas depois o Ministério da Educação propôs a Medida Provisória 746/2016, que instituiu mudanças substanciais na organização do ensino médio. A MP é editada sob o pretexto de incidir mudança sobre um currículo considerado desestimulante e sobre a taxa de evasão dos jovens. Também é ressaltado que a educação atual que não está dotada das competências necessárias aos jovens, o que justificaria, em teoria, os principais problemas do ensino médio, e a necessidade de medidas para reverter o estado crítico do modelo. O foco da MP para a reversão do modelo é a flexibilização do currículo, com a opção de diferentes itinerários formativos e o aumento da jornada escolar.

A MP 746, com a previsão da mudança foi assunto por todos os meios de comunicação e debates entre as comunidades científicas por conta do seu polêmico e muito pouco inédito texto. Mesmo não havendo dúvidas quanto à necessidade de uma reforma estrutural, as críticas vão desde sua maneira autoritária de implementação com pouca discussão com a sociedade civil e científica quanto ao texto final. O então ministro à frente da reforma, Mendonça Filho, relata ter ido se espelhar em modelos e experiências de outros países e diz que “quando se pesquisa o mundo todo, os conceitos presentes são flexibilidade, protagonismo do jovem, foco e conexão com a educação técnica” (MENDONÇA FILHO, 2016)

Já em 2017, a MP 746 foi votada no Congresso Nacional e se tornou a lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 sancionada pelo então presidente Michel Temer. Em sua justificativa, preconiza combater a evasão escolar imputando medidas de flexibilização da grade curricular, o aumento da permanência de alunos em escolas por tempo integral e estímulo da oferta do ensino técnico é uma política de fomento à implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), conhecida popularmente por Reforma do Ensino Médio. No que diz respeito ao tempo integral, a lei prevê alteração gradativa de das atuais 800 horas/aula/ano para 1.400 horas/aula/ano ou 7 horas/dia. No entanto, a Lei não define um prazo; estabelece apenas uma meta intermediária, na qual, em um período máximo de cinco anos, os sistemas de ensino devem ofertar, pelo menos, 1.000 horas/aula/ano – ou 5 horas/dia (BRASIL, 2017).

Art 1

§ 1º carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017, online)

Sobre a flexibilização da grade curricular uma das mudanças mais significantes parte da divisão entre 60% do tempo de disciplinas obrigatórias em consoante a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e 40% nas outras áreas de interesse do estudante. Entretanto, a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

Art. 4º. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

No entanto, a oferta de itinerários formativos fica a caráter do sistema de ensino, não sendo assim, obrigatória a oferta de todos pela instituição, o que leva a restrição de opção de escolha, contrariamente ao que era defendido à caráter da reforma:

[Art. 4º] § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput

No texto da lei 13.415/2017, é apresentado que durante os três anos apenas a língua portuguesa e matemática são obrigatórias. A oferta da língua inglesa como idioma principal também está definida na nova lei, ainda que a instituição ofereça outro idioma que no caso irá contar como optativo. A lei ainda nos diz que se torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do 6º ano no ensino fundamental.

Na exposição dos motivos se destaca a narrativa que indica o atual ensino médio com um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Esse trecho guarda relação especial com a chamada formação técnica e profissional, que a lei prevê a possibilidade de o aluno cursar o itinerário da formação técnica e profissional dentro da carga horária do ensino médio regular com integralidade apenas das disciplinas de Português e Matemática nos três anos, enquanto as demais, restritas à carga horária máxima prevista no conteúdo da BNCC. Ou seja, o estudante cursa uma formação técnica e profissional em 1.200 horas, acrescida das 1.800 horas previstas pelo conteúdo da BNCC.

Contudo, efetivamente ainda não está claro, como vai se dar a organização curricular, pois a letra da lei não prevê necessariamente a formação para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), conforme os termos do decreto que ainda a rege, o Decreto 5.154/2004. Para se constituir em modalidade EPTNM, a formação deve conter objetivos

previstos para as diretrizes curriculares nacionais, bem como prever como se ocorrerá a articulação entre a EPTNM e o ensino médio regular. A nova lei que organiza o ensino médio brasileiro propositalmente deixou essas prerrogativas para que cada sistema de ensino estadual regulamente à sua maneira.

No entanto, é possível afirmar que a nomenclatura utilizada na lei 13.415/2017 – formação técnica e profissional – não corresponde necessariamente à EPTNM, o que pode levar a que os sistemas de ensino optem por formações inicial e continuada, que não conferem diplomas de habilitação técnica de nível médio e que foram muito estimuladas durante a plena vigência do Pronatec, que tem a carga horária mínima de 160 horas, mas que em média não ultrapassam 200 horas. Nesse sentido, apenas as escolas da Rede Federal parecem bem consolidadas em manter o formato de ensino médio integrado, em que a formação propedêutica e técnica se dão na mesma instituição e através de organização curricular pensada para tal integração.

O artigo 4º da lei 13.415/2017 também prevê em seu § 6º a possibilidade de inclusão de vivências práticas de trabalho em empresas ou através de ambientes de simulação. A princípio, não se constitui uma proposta ruim em si mesma, pois o divórcio entre a escola e a vida prática produz as contradições próprias da sociedade de classes, em que uma minoria concebe o planejamento e a imensa maioria, desprovida dos recursos de conhecimento ou possibilidade efetiva de participação no processo produtivo, apenas executa. Contudo, devido à organização do trabalho capitalista justamente estar assentada nessa separação, a mera alocação de estudantes em empresas, pode vir a representar um estágio ainda mais barato para a empresa, na medida em que não constitui vínculo empregatício e por ser parte de ação curricular, criaria uma situação ainda mais favorável para que a empresa não contratasse estagiários remunerados.

Art 4

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

I - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

As justificativas para a reforma do ensino médio partem de entender que a reestruturação é necessária por contemplar um modelo engessado “com muitas disciplinas obrigatórias, sem aprofundamento e pouco atrativo ao estudante”. (ARAUJO, BASSI, CODES, 2017).

No entanto, emergem questões sobre o real potencial da reforma enquanto um projeto estruturado para dar conta e sustentar a formação do público atingido, seja de jovens ou adultos. Um ponto de debate recai sobre a aceitação de educadores sem formação específica na área de atuação.

Até então necessariamente com curso de licenciatura, passa-se a admitir, com a reforma, profissionais com notório saber. Atinados a um único itinerário formativo – Formação Técnica e Profissional –, são definidos, de acordo com o léxico, como aqueles cujo conhecimento sobre determinado tema é irrefutável, patente. (ARAUJO, BASSI, CODES, 2017).

Uma mudança significativa relaciona-se a CLT. Seu critério de mudança parte de ser uma maneira de viabilizar a ampliação da carga horária. Limitado anteriormente a ministrar quatro/aulas dia – ou seis/aulas dia, de forma intercalada –, com a reforma, o professor estende seu período de atuação (Lei nº 13.415, art. 8º): poderá lecionar em um mesmo estabelecimento de ensino

por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal – 40 horas.

O debate sobre reforma do ensino médio suscita variadas correntes e argumentos de autores. Em uma vertente temos a defesa da importância dessa reestruturação dando ênfase a um ensino que priorize as especificidades e não a obrigatoriedade.

Ao justificar o currículo enciclopédico e inviável que temos hoje, a proposta pretendia resolver um problema equivocadamente considerado inexistente, que é o da “fragmentação do saber”, como se não vivêssemos em um mundo em que o saber é altamente diferenciado e especializado, e em que ninguém pode pretender dominar de forma abrangente todos os campos de conhecimento. (SCHWARTZMAN, 2016, online)

Podemos ainda incluir o debate sobre a reforma do ensino médio e a formação do ensino profissional. O que se considera é que na área, a integração sem especificidade da formação técnica, fez com que o ensino profissional fosse por um caminho mais discriminatório da própria categoria do ensino profissional, de modo que professores e instituições tenham uma conduta elitizada.

A consequência social não foi tornar a educação mais acessível e igualitária, mas, sim, mais elitista e discriminatória – todos agora devem passar pelo mesmo corredor estreito de um ensino médio tradicional, controlado na porta de saída pelo ENEM. (SCHWARTZMAN, 2016, online)

É interessante destacar também que a reforma do ensino médio, teria a perspectiva de aproximar os currículos e as pretensões do empresariado, tornando o ensino, principalmente, a educação profissional, mais eficiente e adequado as demandas da sociedade.

O ponto central da reforma proposta consiste em ampliar trajetórias, permitindo aos alunos escolher entre dois caminhos, o de formação mais acadêmica, com ênfase na preparação para o ensino superior, e outro, mais profissionalizante, voltado à preparação técnica para o mundo do trabalho.

O país retoma, agora, o que já é rotina nas nações desenvolvidas. Na maioria dos países da OCDE, a matrícula nos cursos voltados para a preparação para o mundo do

trabalho representa de 30 a 70% dos alunos. Apenas os Estados Unidos oferecem formas diferentes de diversificação. Nas últimas décadas, surgiram ali as "career academies". Na maioria dos países, fica sempre aberta a opção para continuar os estudos em nível superior - como está previsto na MP do Ensino Médio. (OLIVEIRA, 2016, online)

Neste sentido, a reforma estaria relacionada a economia, ou seja, ampliando a oferta de trabalho e se atualizando em termos educacionais no estilo dos melhores países industrializados. Ainda, segundo Oliveira, "não existe nenhuma economia capaz de oferecer emprego de nível superior para 100% de sua população. Na maioria, entre 40 a 50% da força de trabalho possuiu uma formação profissional adequada em nível médio." Por isso, deve-se adequar a população e o sistema a uma categoria mais útil de ensino profissional.

Privilegiar as disciplinas específicas seriam um caminho para a melhor dinâmica e atração aos alunos que a reforma do ensino médio propõe a educação profissional. Parte da lógica de não relegar em segundo plano as matérias específicas ao curso profissional em nível médio, uma vez que não teria uma grade escolar tradicional.

Os assuntos tratados em um curso técnico são arrogantemente considerados menores e não são aceitos como créditos do Ensino Médio. É como se desenho técnico, eletricidade ou aplicações da mecânica sejam assuntos subalternos e indignos. O resultado prático dessa discriminação é que o curso técnico impõe cerca de mil horas adicionais, já que não se aceitam tais disciplinas no currículo acadêmico. (CASTRO, 2016, online)

Por outra direção temos as correntes e posições críticas a reforma. No debate vemos alçar questões como a falta de discussão e diálogo sobre a construção da mesma. "A reforma por MP, sem debate e "sem sociedade", na verdade se deve, em grande medida, ao medo de que a luta exemplar dos estudantes secundaristas nas ocupações e de outros movimentos se amplie" (FRIGOTTO, MOTTA, p. 367). Para os autores Gaudêncio Frigotto e Vânia Motta, a reforma é um retrocesso em vários pontos no que tange as diretrizes e leis da educação. Os autores destacam ao ensino profissional uma acentuada precarização das escolas pela demanda da carga horária reduzida, da própria preparação que daria acesso ao ensino superior, e destaca também a

dualidade estrutural entre educação profissional e a educação básica, seus desígnios, seu público alvo (a classe trabalhadora) de modo que a reforma não visa superar tal situação.

Considerando os pontos como a ampliação para a permanência em tempo integral as críticas ocorrem pela realidade das escolas, principalmente no que tange o ensino noturno, face o estabelecimento de fato as cinco aulas diárias. Outros pontos importantes se apresentam como termos subjetivos presentes contidos na lei. Termos como “Itinerários formativos” e estabelecimento do livre saber aos professores, são questionados em sua efetividade.

(...) a implantação dos itinerários formativos, nas atuais condições em que funcionam as escolas públicas brasileiras, abre a possibilidade delicada de permitir aos gestores das escolas que, na situação de não terem professores com formações adequadas em todas as disciplinas das matrizes curriculares, adotem as soluções que lhes sejam, operacionalmente, mais confortáveis, quais sejam: as exclusões dos itinerários formativos compostos pelos conteúdos escolares que lhes faltam profissionais; o contrassenso dessa situação é que, ao invés de propor alternativas para as superações das precariedades que vicejam nas escolas públicas, a Lei nº 13.415/2017 pode estar criando mecanismos que ajudarão a legalizá-las. (BODIÃO, 2018, p.114)

Já o artigo 9º da legislação examinada prevê a inclusão da formação técnica e profissional no quantitativo de matrículas a serem repartidas pelo orçamento do Fundeb. No entanto, a educação profissional e tecnológica foi tipificada como uma nova modalidade de ensino, no cumprimento dos objetivos da educação nacional integrando-se, aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articuladas com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância. Portanto, a inclusão parece inadequada, na medida em que a formação técnica e profissional, conforme a lei 13.415/2017 se constitui apenas como um itinerário formativo, não se constituindo, portanto, como uma nova modalidade de

ensino, o que já está previsto nos fatores de ponderação, por exemplo, como um dos fatores de ponderação, o ensino médio na dimensão integrada à educação profissional. Por isso, conforme conclui Bodião (2018.p 118):

[...] essa proposição talvez indique intenções futuras, no bojo das discussões do “novo FUNDEB”, de tipificá-lo de modo diferente do ensino médio regular, contemplando-o com novos e maiores coeficientes de ponderações.(BODIÃO, 2018, p. 118)

A reforma do ensino médio traz ainda uma discussão das pretensões do capital e da formação escolar da classe trabalhadora e as aspirações governamentais. Com a justificativa que o modelo de ensino médio até então vigente era obsoleto e ineficaz, a reforma foi capitalizada “para que o futuro trabalhador possa ser capaz de resolver os problemas e lidar com situações inesperadas no mundo do trabalho” (GAWRYSZEWSKI, 2017, p.99)

Ainda sobre “forças” e grupos com motivações para a Reforma, podemos considerar uma ativa participação em todo processo de aprovação da medida provisória de entidades educacionais privadas, que compõem grandes grupos econômicos, enfatizando a necessidade da flexibilização do currículo de acordo com as demandas do capital. No entanto, esses interesses não resultam em um financiamento consistente e na infraestrutura escolar necessária se comparado aos países que supostamente serviram de base para a proposta, até mesmo de tendências neoliberais.

A defesa destes setores do empresariado à reforma aponta um comportamento que não parece distinguir as frações de classe da burguesia interna e da compradora. O empresariado que atua na orientação das políticas educacionais, por mais que na economia possa se diferenciar entre as frações com interesses ora distintos, parece se unir nas pautas educacionais, aceitando e legitimando as orientações do imperialismo, propostas pelos organismos multilaterais, dos quais a reforma atendeu diretamente. (QUADROS, 2019, p.7)

Logo, identificamos a partir das diversas reflexões os argumentos, os debates, as justificativas e críticas sobre a 13415/17. As configurações da sua prática, no entanto, ainda são pouco notórias. Pontos consideráveis como a

falta da participação popular, de investimento, ações governamentais e privadas buscando impelir motivações próprias destacam a percepção de que a reforma não levaria a um caminho melhor de fato. Mas, para percepção mais adequada é necessário nesse momento pós-implementação da lei, construir um caminho conjunto sobre a aplicação da reforma nas escolas e a dados que possa representar a inserção das demandas propostas e seus avanços. Para isso devemos verificar se sociedade e setor educacional tem experimentado uma melhora, na qualidade, na ampliação e nas demandas em que se precisam avançar o ensino médio no Brasil.

CONCLUSÃO

Podemos perceber por este percurso histórico a importância da Educação Profissional no Brasil. A Educação profissional integra atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com níveis e modalidade abrangentes, mas o estabelecimento, organização e debate sobre o tema perpassam diferentes momentos. A Educação Profissional teve um crescimento significativo nos últimos anos, o que enfatiza a pontuar a importância dessa modalidade de ensino. Tivemos uma ampliação, não somente nas demandas do Estado, como também uma aproximação e interesse no desenvolvimento por parte da iniciativa privada. Para a classe trabalhadora, há muito, a educação profissional se consagrou como uma opção viável e mais acessível de inserção no mercado de trabalho, embora submetida a processos que reafirmam a desigualdade econômica como pilar da estrutura social.

Neste sentido é importante a compreensão sobre a categoria trabalho, cuja definição e lógica perpassam na ação humana de agir sobre a natureza e produzir seus meios de vida. A complexificação da categoria do trabalho ao longo da História gera como consequência a divisão social do trabalho no capitalismo, isto é, o resultado da destituição do controle que o trabalhador detinha sobre o processo de trabalho. Desta forma, questões importantes se apresentam ao debate, como a distinção entre a cidade e o campo, e a distinção do trabalho manual e intelectual. O controle da produção do trabalho reorganiza as condições, classes e atividades dos sujeitos. Como apontado por Durkheim esses processos têm impactos amplos, mais do que uma perspectiva econômica acabam por delinear as etapas da evolução do indivíduo dentro e fora do mercado de trabalho, agindo assim sobre sua própria existência. Em qualquer um dos períodos históricos considerado, as relações sociais existentes na esfera do trabalho são originárias de vivências e no rendimento das funções que Durkheim define como solidariedade social.

Importante salientar que a educação, como foi destacada ao longo do trabalho, assumiu um papel importante dentro desta lógica. Segue-se um processo educacional em evolução ao mundo do trabalho, pensada em atender os objetivos do capital, ou seja, empresários e indústrias, sendo esse processo mediado pela ação do Estado. Sob essa lógica, as demandas de qualificação profissional estão correlacionadas aos setores funcionais para organização de produção de um país. No Brasil, o decreto nº 7.566 do dia 23 de setembro de 1909, instaurou ainda que de forma rudimentar o ensino profissional, com a formação de operários para as indústrias locais, através de instrução técnica e intelectual de meninos com até 13 anos de idade. No decreto também está expresso a categoria para qual essa formação era pensada, “que facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” tendo como um dos critérios de ingresso “os desfavorecidos de fortuna” (BRASIL, 1909, p. 1)

Deste modo, o ensino profissional foi estabelecido em seus primórdios como uma direção para a classe trabalhadora, sobretudo, indivíduos mais pobres. Essa premissa norteou por muito tempo as condições e reformas para o ensino profissional. A associação entre classe trabalhadora mais pauperizada, ensino profissional e uma educação menos crítica perpassa questões como investimentos, qualificação e uma tentativa de homogeneização da massa popular.

Se considerarmos que o acesso a educação durante boa parte da história do Brasil era bem restrito, e que sua ampliação foi obtida, em parte, pela crença na regeneração do indivíduo pelo ensino profissional. Mais do que um recurso para indústria, era também um meio de socialmente o indivíduo ser inserido em um espaço que o tornasse “útil”. Era necessário ensinar um ofício a população urbana desocupada.

Ao tratarmos, especificamente de dois períodos históricos do Brasil, foi possível apontar suas especificidades e entender que as demandas que acompanham as transformações do ensino profissional brasileiro partem de contextos diferentes. Entendemos que foi necessário destacar essas

diferenças, ao longo deste trabalho, como parte importante para a compreensão de cada uma das reformas.

Alçado por meio de um golpe de Estado, o presidente Getúlio Vargas assume o poder, em um período onde o Brasil consolidava seu processo de industrialização, em busca de um alinhamento na geopolítica mundial e de se solidificar como Estado Nacional. A figura de Getúlio Vargas surge com a intenção de ser responsável por grandes mudanças no país, diminuindo, assim, a autonomia dos governos estaduais. Isso repercute no campo educacional que passa a ser regulamentada por leis federais, válidas para todos, articulando princípios e instrumentos jurídicos do que pode ser entendido como um sistema educacional.

Podemos considerar ainda que, do ponto de vista da educação no governo Vargas, o nacionalismo patriótico foi a ideologia que procurou cimentar o ensino e embasar a Reforma de 1942. Antes da Reforma, porém, o governo criou o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. Além disso, no ano seguinte foi implantada a Reforma Francisco Campos, que organizou o ensino secundário e superior no Brasil. A educação profissional até aquele momento era subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio ligado a um projeto para o desenvolvimento dos setores econômicos onde o setor industrial/agrário obtinham maior destaque. Somente após a década de 1930 é que outras perspectivas para o ensino profissional emergiram e ganharam respaldo, até eclodir em uma disputa de força entre o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. A forma rudimentar e precária pela qual se encontrava as demandas do ensino profissional legitimava tal conflito. Segundo Brito (2006) era importante para os pensadores da educação envolvidos no governo que a estrutura desenhada em 1935 pudesse ser ainda mais intensa, levando o ensino industrial obrigatório para todos, inclusive pela busca de uma dissociação dos traços rurais e pré-industriais da cultura nacional, por vezes criticado como responsável pelas dificuldades do país. É nesse contexto de pressão do Ministério da Educação ao empresariado e a indústria em investir sobre a educação profissional, que

se origina o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), importante para o impulso e qualificação do ensino profissional.

Logo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, conhecida como Reforma Capanema, reflete essas perspectivas de mudanças e orienta o modelo organizacional da educação delineado durante os anos seguintes. Conhecida pelo nome do idealizador Gustavo Capanema, a Reforma teve efeitos muitas vezes ambíguos. Ao passo que se garante uma escola única, gratuita, laica, na qual meninos e meninas compartilham a mesma sala de aula, divide-se de maneira nítida o ensino das elites e das massas trabalhadoras. Ao se privilegiar a área de atuação do curso técnico, a redefinição dos currículos fez com que o ensino secundário se opusesse ao profissional, fazendo com que o curso secundário ficasse restrito a grupos de elites e os profissionalizantes aos mais pobres que deveriam se voltar para a formação de força de trabalho.

Todavia, o governo Vargas entendeu a vantagem de se propiciar uma formação capacitada a indústria, realizando investimentos e confrontando os setores industriais que não viam os benefícios de tal demanda a curto prazo. O que assegurou de forma muitas vezes coercitiva, o aperfeiçoamento profissional dos menores e a manutenção da instrução dos adultos. Nesse momento também se estabelece um maior nivelamento na área técnica, embora ainda voltada para um setor mais popular, aumentava-se as exigências, o que levou a um perfil de integrantes de condições menos carentes. Essa mudança, em certa medida, imprimiu os rumos da educação profissional no Brasil por longos anos. Fundada por um sentimento de patriotismo, era opção viável para uma classe menos favorecida, sendo ainda sim, muitas vezes inacessível para uma grande gama de indivíduos, em uma sociedade marcada por enormes desníveis sociais.

Já no panorama da “atual” Reforma do Ensino Médio, na gestão do então presidente Michel Temer (2016-2018), esse nacionalismo patriótico não estava presente, mas o discurso que a sustentou também se baseou no enquadramento dos pressupostos econômicos em relação à educação.

Buscamos mostrar a continuidade da relação para o ensino profissional pertinente no debate entre Estado, sociedade e mercado. Em contrapartida, há um cenário varguista, com promoções estruturais no setor nacional econômico, de investimento em indústrias de base, da consolidação de leis trabalhistas e da estabilidade aos funcionários atrelada ao Estado, vemos a necessidade de um novo padrão formativo aos trabalhadores, usualmente chamado de flexível e subordinado ao determinismo empresarial e econômico como motor das mudanças no processo produtivo.

Assinalamos durante o trabalho, portanto, no contexto da Reforma do Ensino Médio, popularmente conhecida no governo de Michel Temer, as agências determinantes, ora do Estado, ora do mercado e organismos internacionais, que regularam as condições e incentivos da educação profissional e técnica. Esta interação é uma característica do cenário brasileiro pós-ditadura militar, ou seja, no período da redemocratização. As políticas públicas e incentivos educacionais emergidos para a consolidação da Constituição de 1988, levou o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), a implementar programas de modo que o Estado não se desobrigasse totalmente das responsabilidades com os direitos sociais, mas abrindo espaço para que a iniciativa privada pudesse colaborar na gestão estatal, no que foi convencionado a ser chamado como “Terceira Via”. Particularmente, para a educação profissional, temos a criação do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), ainda que alvo de críticas por intelectuais da educação ao caráter fragmentado e na grande abertura de decisão ao capital.

Em seguida ao governo FHC, o período governado pelo Partido dos Trabalhadores (Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef) adensou e expandiu o processo de políticas públicas dos principais setores, principalmente o educacional, sobretudo, no primeiro mandato do presidente Lula. Para a educação profissional, o decreto 5154/2004 substituiu em forma o decreto 2208/1997. A possibilidade de integração entre o ensino médio e o ensino técnico foi consolidada, o que ampliou as alternativas para articulação da educação básica e a qualificação profissional. Tal perspectiva era muito

esperada por educadores, mas sua ação prática tem para os críticos, consequências pouco impactantes.

Estas demandas de políticas públicas educacionais tiveram como justificativa a adequação da economia brasileira às pautas atuais sobre processos produtivos e trabalhistas, como a modernização do mercado, os novos postos de trabalhos, a exemplo do setor digital e os interesses de jovens e adultos em se qualificar. A Reforma do Ensino Médio retoma essas questões. Seus principais pontos versam sobre a flexibilização do currículo, com a opção de diferentes itinerários formativos, o aumento da jornada escolar e para educação profissional, indica a possibilidade de se privilegiar as disciplinas específicas para uma melhor capacitação técnica. O debate sobre a reforma suscitou variadas opiniões. Há os que defendem a mudança, justificando a renovação do currículo e a necessidade da qualificação para os indivíduos sem ser pela via acadêmica. Por outro lado seus críticos destacam que a reforma foi aprovada sem ter debate, além da precarização do ensino e a total submissão às demandas empresariais.

Logo, tentamos demonstrar neste trabalho, as perspectivas que norteiam os projetos educacionais no Brasil, sobretudo no que tange sobre a educação profissional. Contextos diversos, demandas diferentes, mas atrelados ao histórico de desigualdade da sociedade brasileira, que busca a capacitação profissional dos seus cidadãos, sem superar por definitivo, questões como estrutura e formação crítica dos alunos.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Herton Ellery; BASSI, Camillo; CODES, Ana. O que Muda com a Reforma do Ensino Médio - Conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas. **Diretoria de Estudos e Políticas Sociais**, n. 41, 2017.

AZEVEDO, J. **O Ensino Secundário na Europa**. Porto: Edições ASA, 2000.

BERGSON, H. A evolução criadora. In: **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 153-205. (coleção os Pensadores).

BODIÃO, Idevaldo da Silva. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cadernos de Pesquisas**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.

BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro, SCHWARTZMAN, Simon; **Tempos de Capanema**. 1984.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União, 1942

BRASIL. Decreto- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Crênas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil – 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 445-447, 1913.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 abril de 2019.

BRASIL_. Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no

11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 maio de 2015.

CASTRO, Claudio de Moura. *O Ensino Médio e o golpe de caneta*. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/2016/08/31/o-ensino-medio-e-o-golpe-de-caneta/>. Acesso em 02 de abr de 2020.

CIAVATA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio, RAMOS, Marise. A política de educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

CIAVATTA, Maria. Qualificação, formação ou educação profissional: pensando além da semântica. **Contexto & Educação**, 13(51), p.51-66, 1998.

CENSO Escolar INEP/MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censoescolar18

CORSETTI, Berenice; VIEIRA, Lúcio Olímpio. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 2, p. 371-390, 2015.

CPDOC. *Francisco Campos*. c2017. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campo. Acesso em 20 jan. 2020.

CPDOC. *Gustavo Capanema*. c2017. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campo. Acesso em 20 jan. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, 2000.

DALLABRIDA, Norberto, TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da reforma Capanema de 1942 e da lei de Diretrizes e Bases da educação de 1961. In: **Colóquio "Ensino médio, história e cidadania"**- ISSN: 2236-7977, 2013, 3.3.

DE BRITO, Silvia Helena Andrade. **A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)**. 2006.

DEITOS, Roberto, LARA, Ângela. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. Trad. Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/97. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>>. Acesso em: 23 mai 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio, MOTTA, Vânia Cardoso. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, v.19, n.42, SET./DEZ. 2017.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; LAVOURAS, Fernanda; MARQUES, Guilherme. Uma análise das possíveis interseções entre a base econômica do Rio de Janeiro e a oferta de educação profissional. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, 2019, p. 214-241.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. 6ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, D. Condição pós-moderna: **Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2.ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; v. 63, 2000.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. In: ENGELS, Friedrich. La ideologia alemana. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MENDONÇA FILHO, José. Ministro e ex-presidente Fernando Henrique defendem mudanças no ensino médio do país. **Ministério da Educação [online]**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/41971-ministro-e-ex-presidente-fernando->

henrique-defendem-mudancas-no-ensino-medio-do-pais.> Acesso em: 3 abr. 2020.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

OLIVEIRA, Elida; MORENO, Ana Carolina. Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, BNCC, é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 1-2. 04 dez. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/04/base-nacional-curricular-comum-e-aprovada-pelo-conselho-nacional-de-educacao.ghtml>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

OLIVEIRA, João Batista. **Empresários, Sistema S e mudanças no ensino médio**. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniao/coluna/empresarios-sistema-s-e-mudancas-no-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 02 abr de 2020.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2008. p. 373-373.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Sílvia Helena Andrade. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2014, 38: 237-250.

QUADROS, Sérgio Feldemann. A atuação da burguesia brasileira na reforma do Ensino Médio. In: **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, Universidade Federal Fluminense, 2019.

ROMANELLI. O.. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

RUA, M. G. **Estado, Governo e Administração Pública e a questão social brasileira**. Brasília: Ministério da Fazenda, Escola de Administração Fazendária – ESAF, 2000.

RODRIGUES, J., SANTOS, J. A. (Des) Caminhos da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v.3, n.4, p.88-112, jan./jun.2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 33ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados: Campinas, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento-Revista de educação**, n. 4, 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 66, n. 153, p. 165-72, 1985.

SCHWARTZMAN, Simon. **A reforma necessária do ensino médio: além de Gramsci**. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=5560>. Acesso em: 02 abr 2020

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SOUZA, H.. Democracia e cidadania. In: RODRIGUES, C. (Org.). **Democracia: Cinco princípios e um fim**. São Paulo: Moderna, 1996

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Leya, 2016.

TEODORO, A. Novos modelos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In: TEODORO, António (org.) **Tempos e andamentos nas políticas de educação**. Estudos ibero-americanos.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.502-516. ISSN 1413-2478. Disponível:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>

Werle, Flávia. Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **Educação**, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11939>

