



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

AMANDA CURI CALHEIROS

**TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: entre a dualidade histórica e as demandas
do mercado de trabalho**

RIO DE JANEIRO - RJ

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL**

AMANDA CURI CALHEIROS

**TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: entre a dualidade histórica e as demandas
do mercado de trabalho**

Trabalho de Conclusão de Curso como
requisito parcial para obtenção do título de
bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima da Silva Grave
Ortiz

RIO DE JANEIRO - RJ

2021

CIP - Catalogação na Publicação

CC152t Curi Calheiros, Amanda
TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: entre a dualidade
histórica e as demandas do mercado de trabalho /
Amanda Curi Calheiros. -- Rio de Janeiro, 2021.
81 f.

Orientador: Fátima da Silva Grave Ortiz.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de
Serviço Social, Bacharel em Serviço Social, 2021.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Políticas Públicas
educacionais. 4. Classe Trabalhadora. 5.
Sociabilidade Burguesa. I. da Silva Grave Ortiz,
Fátima, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

AMANDA CURI CALHEIROS

**TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: entre a dualidade histórica e as demandas
do mercado de trabalho**

Trabalho de Conclusão de Curso como
requisito parcial para obtenção do título de
bacharel em Serviço Social.

Aprovado em ___/___/___

Profa. Dra. Fátima da Silva Grave Ortiz (orientadora)

Profa. Dra. Fátima Valéria Ferreira de Souza

Profa. Dra. Mably Jane Trindade Tenenblat

AGRADECIMENTOS

Durante o período que estive na faculdade tive o prazer de conviver diariamente com pessoas incríveis, que me proporcionaram momentos de positividade, diversão, sorrisos e gargalhadas. Nessa trajetória, conheci pessoas especiais as quais me lembrarei para sempre, e assim, gostaria de fazer um agradecimento a Carol Batista, que conheço desde o primeiro dia que entrei na UFRJ, a Raquel Cavalcanti, a Ísis Carvalho, a Priscila Mattos, ao Diogo Colmenero e ao Pedrinho Modugno. **OBRIGADA POR TEREM FEITO MEUS DIAS MELHORES.** Digo isso, pois, nossa vida é feita de altos e baixos, com circunstâncias mais brandas e outras mais difíceis, e em todos os momentos essas pessoas estavam comigo.

Agradeço, também, a Thainá Cardoso, minha supervisora de campo referente ao estágio na Fundação MUDES, e a Patricia Pires, que também estava presente na elaboração, desenvolvimento e planejamento do projeto em que eu atuava como estagiária. Vocês me ensinaram **MUITO!** Obrigada pela oportunidade de adquirir todo esse conhecimento e experiência em meu estágio curricular. Para mais, gostaria de agradecer a Cristiane Lopes, minha atual supervisora de campo, que me proporcionou duas experiências incríveis. Uma delas, primeiramente, em uma vaga como extensionista no Projeto Assessoria Via Extensão Universitária, e, em momento posterior, uma vaga como estagiária da Coordenação de Estágio. Preciso ressaltar que apesar de ser um estágio remoto, me trouxe e ainda traz muito conhecimento, com diversas tarefas que eu ainda não havia feito e outras que eu já conhecia e consegui aprimorar.

Em seguida, preciso agradecer a Silvana Galizia, que atua na supervisão do Projeto Assessoria Via Extensão Universitária. Sem dúvidas, todo seu ensinamento fez e faz muita diferença em meus conhecimentos na área de pesquisa. Obrigada por ter me selecionado para esse projeto, ele foi essencial para eu descobrir a minha paixão por essa área. Foi a partir disso que busquei a participação como voluntária em outros projetos de pesquisa os quais fui aceita. **MUITO OBRIGADA!** Eu também gostaria de fazer um agradecimento a Meire Hellen Reis, que expandiu meus horizontes em relação tópicos que eu desconhecia. Ela é uma pessoa muito inteligente, dedicada e sempre disposta a ajudar com seus conhecimentos.

Eu não posso deixar de agradecer também a Fátima Grave, que além de ter aceitado ser minha orientadora (e que fez isso com toda paciência, dedicada e com pontuações brilhantes em sua orientação), me selecionou como sua monitora de Técnicas de Intervenção Social. Obrigada por ter me proporcionado essa primeira experiência na monitoria, com certeza aprendi muito e pude aplicar o aprendizado em minha segunda monitoria. Assim, aproveitei para

agradecer a Rejane Carol por ter me selecionado e me fornecido a oportunidade de ser monitora pela segunda vez. Isso me proporcionou novas experiências e novos aprendizados.

Eu não posso deixar de agradecer, também, o Flávio Carvalhaes, professor do IFCS/UFRJ, que me aceitou como voluntária no NIED (Núcleo de Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdade) e a partir disso, pude conhecer e começar a aprender ferramentas de pesquisa, como o Software de análise de dados, R.

Por último, preciso agradecer pessoas de fora do âmbito acadêmico e que são muito especiais e importantes em minha vida. Esses são minha mãe, meu pai, Tatiana, amiga de infância e que levo para a vida, e Marcel, um amigo muito especial. Essas quatro pessoas sempre estiveram presentes, me ajudando, e apoiando sempre que necessitei. **MUITO OBRIGADA** por todo carinho e atenção!

RESUMO

CALHEIROS, Amanda Curi. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: entre a dualidade histórica e as demandas do mercado de trabalho, Rio de Janeiro, 2021. (Graduação em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

Historicamente, no Brasil, os projetos pedagógicos foram elaborados e desenvolvidos em consonância com os interesses e necessidades impostos pela classe dominante. Dessa forma, foi desenvolvida e reproduzida uma circunstância de dualidade da educação, em que um determinado tipo de conhecimento é fornecido à classe trabalhadora e outros saberes são direcionados à classe dirigente. Diante disso, o ensino se constituiu em duas vertentes, sendo essas a educação profissional, que proporciona saberes técnicos limitados, e a educação propedêutica, com temáticas que possibilitam o ato de pensar, e assim, a primeira é propositalmente voltada para os trabalhadores e a segunda, para a elite. Nesse sentido, o estudo faz uso do materialismo histórico-dialético para a análise da relação entre trabalho e educação no sistema de produção capitalista e, também, para explicitar e contextualizar a histórica dualidade estrutural da educação. Para mais, será apontado como os regimes de acumulação e o pensamento liberal influenciam na educação e, com isso, expor como esse processo afeta as políticas públicas educacionais brasileiras, logo, como as exigências do mercado e a trajetória sócio-histórica da sociabilidade burguesa impõem medidas à educação. À vista disso, a proposta de pesquisa volta-se para a análise da educação que é imposta à classe trabalhadora, a partir das políticas públicas educacionais, elaboradas e desenvolvidas em um contexto sócio-histórico de dominação burguesa.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Políticas Públicas educacionais. Classe trabalhadora. Sociabilidade Burguesa.

ABSTRACT

CALHEIROS, Amanda Curi. **TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: entre a dualidade histórica e as demandas do mercado de trabalho**, Rio de Janeiro, 2021. (Graduação em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

Historically, in Brazil, pedagogical projects were designed and developed in line with the interests and needs imposed by the ruling class. In this way, a circumstance of duality in education was developed and reproduced, in which a certain type of knowledge is provided to the working class and other knowledge is directed to the ruling class. Therefore, education was constituted in two aspects, these being professional education, that provides limited technical knowledge, and propaedeutic education, with themes that enable the act of thinking, and thus, the first is purposely directed to workers and the second, for the elite. In this sense, the study makes use of historical-dialectical materialism to analyze the relationship between work and education in the capitalist production system and, also, to explain and contextualize the historical structural duality of education. Furthermore, it will be pointed out how the accumulation regimes and liberal thinking influence education and, with this, expose how this process affects Brazilian educational public policies, therefore, how the demands of the market and the socio-historical trajectory of bourgeois sociability impose measures to education. In view of this, the research proposal focuses on the analysis of education that is imposed on the working class, based on educational public policies, developed and developed in a socio-historical context of bourgeois domination.

Keywords: Work. Education. Educational public policies. Working class. Bourgeois Sociability.

LISTA DE ABREVIATURAS

BIRD – Banco Mundial

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

EJA – Educação para Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESS – Escola de Serviço Social

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MUDES – Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social

OMC – Organização Mundial do Comércio

OREALC – Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe

PASS – Programa Armazém Social do Saber

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domincílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT – Partido dos Trabalhadores

ProUni – Programa Universidade para Todos

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TPE – Todos pela Educação

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – TRABALHO E EDUCAÇÃO: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO EM FACE ÀS EXIGÊNCIAS DO CAPITAL.....	16
1.1 A Centralidade do Trabalho para a Construção do Ser Social.....	16
1.2 Sobre a Relação Ontológico-Histórica entre Trabalho e Educação.....	19
1.2.1 A Fragmentação da Relação Trabalho-Educação e seus Efeitos.....	21
1.3 O Trabalho como Princípio Educativo.....	25
1.4 Os Padrões de Acumulação e Produção e os Impactos Promovidos sobre a Dialética Trabalho-Educação.....	29
1.4.1 Os Projetos Pedagógicos no Contexto do Regime de Acumulação Flexível.....	35
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: SUA FORMAÇÃO ARTICULADA ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PROJETO PEDAGÓGICO CAPITALISTA..	43
2.1 A Dualidade Educacional e a Pedagogia dos Padrões Produtivos.....	43
2.2 O Desenvolvimento e a Expansão da Dualidade Estrutural no Brasil.....	49
2.2. A Dualidade Estrutural a partir da Ditadura Civil-Militar.....	59
2.2.1. As Vertentes de Ensino no Contexto Neoliberal.....	62
2.2.2. A Educação Profissional nos Governos Lula e Dilma.....	69
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS.....	80

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso aborda a relação existente entre trabalho e educação, primordialmente, no contexto de dominação burguesa propiciado pelo sistema de produção capitalista. Assim, o objetivo desse estudo é de analisar, utilizando-se uma abordagem marxista, a relação entre trabalho e educação inserida em um contexto de acumulação de capital e desenvolver a questão da educação profissional no Brasil pela via do ensino regular fundamental e médio. Nessa perspectiva, será apresentado como os regimes de produção fordista keynesiano e toyotista e a ideologia liberal influenciam na educação, apontando como estes afetam as políticas públicas educacionais brasileiras. Portanto, será possibilitada a compreensão de em que medida as necessidades do mercado de trabalho impõem exigências para a educação e como isso se perpetua. Para além, será exposta de que forma a relação entre trabalho e educação impacta as políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, o ensino ofertado à classe trabalhadora brasileira.

O interesse para estudo e pesquisa relativos a esse tema advém do meu primeiro campo de estágio, na Fundação MUDES (Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social), o qual me mantive por dois anos na área da educação. Essa é uma instituição sem fins lucrativos, criada em 12 de setembro de 1966, e que atua principalmente na promoção e integração dos jovens de baixa renda no mundo do trabalho, por meio de programas de estágios remunerados, o Programa Juventude Aprendiz e a realização de projetos sociais para adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, como o PASS (Programa Armazém Social do Saber), o qual atuei como estagiária.

A Fundação MUDES, desenvolve o PASS desde 2006 e realiza oficinas com temas de introdução ao mundo do trabalho, de caráter socioeducativo e assistencial para adolescentes do município do Rio de Janeiro. Esse projeto visa capacitar jovens para entrevistas de emprego, sobretudo às relacionadas ao Programa Juventude Aprendiz, com vistas à inserção destes no mundo do trabalho. Esse último programa procura desenvolver as potencialidades dos jovens aprendizes, estimulando seu crescimento acadêmico e possibilidades profissionais. Esse programa está em consonância com a Lei 10.097/2000, ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005, a qual determina que todas as empresas de médio e grande porte devem contratar um número de aprendizes equivalente a um mínimo de 5% e um máximo de 15% do seu quadro de funcionários cujas funções demandem formação profissional. Conforme a Lei da Aprendizagem, aprendiz é o jovem que estuda e trabalha, recebendo, ao mesmo tempo,

formação na profissão para a qual está se capacitando. Deve cursar a escola regular (se ainda não concluiu o Ensino Fundamental) e estar matriculado e frequentando instituição de ensino técnico profissional conveniada com a empresa.

Neste campo de estágio tive a oportunidade de estar próxima a jovens que, a partir de seus 15 anos, precisavam conciliar em sua rotina tanto o estudo quanto o trabalho. Eu pude perceber como era necessário, para jovens em situação de vulnerabilidade social, a indispensabilidade de preencher com o trabalho momentos que deveriam estar sendo dedicados aos estudos, sendo essa uma circunstância que não pertence a realidade de adolescentes de classes com melhores condições financeiras. Assim, tanto no Programa juventude Aprendiz quanto no PASS, identifiquei que ambos os públicos tinham a característica em comum de serem jovens de periferia com, também, um objetivo em comum, que era a busca pela inserção precoce no mercado de trabalho.

Assim sendo, por estar inserida nesse contexto durante os dois anos de estágio curricular, foi-me despertada uma curiosidade a respeito da temática trabalho educação. Com isso, a fim de entender se havia alguma relação entre ambos, comecei a pesquisar e entendi que há uma dualidade estrutural da educação, que se encontra na educação profissional, com cursos técnicos profissionalizantes, e na educação propedêutica, com o ensino direcionado ao pensar e o saber das ciências e tecnologias. Além disso, descobri que há um princípio educativo do trabalho, que é justamente a relação existente entre trabalho e educação, e então, decidi dedicar meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a uma pesquisa mais profunda do tema.

Deste modo, o trabalho e a educação, inseridos na trajetória sócio-histórica da sociabilidade burguesa, se relacionam de uma forma que impõe à classe trabalhadora demandas que não concernem a classe dirigente. Dessa forma, as transformações que ocorreram nas últimas décadas em relação aos padrões de produção e, por consequência, no mundo do trabalho, implicaram modificações na estrutura e nas condições de vida da população. Nesse sentido, com o esgotamento do modelo fordista/keynesiano e a consolidação do processo de reestruturação produtiva, houve o agravamento da precarização das condições de trabalho e de vida, o sucateamento de direitos trabalhistas, a desmobilização sindical, a ampliação do emprego informal, entre outros fatores.

Esses, por sua vez, caracterizam a filosofia e ações concernentes a contrarreforma neoliberal. Para além, o Estado passou a ser mínimo, e então, com capacidade de intervenção aquém do necessário e com baixo investimento em políticas públicas de educação. Nesse momento, o que se tornou evidente foi o movimento do Estado de acordo com os interesses burgueses e necessidades do mercado, e não as demandas da classe trabalhadora. Deste modo,

as políticas públicas de educação que deveriam atender a esses indivíduos são impactadas pelo Estado neoliberal, e, portanto, ameaçadas, submetidas a lógica mercantil, em um cenário o qual a educação é reafirmada como uma mercadoria para a sociedade. É nesse contexto que se torna cada vez mais distante o acesso ao ensino de qualidade, gratuito e universal.

Por este motivo é imprescindível aprofundar a pesquisa e o estudo sobre o que concerne trabalho e educação, investigando a função que a educação possui quando está inserida no contexto de acumulação de capital, e em especial a educação profissional, voltada historicamente à classe trabalhadora. Para mais, esse tema requer a análise dos contextos em que a dualidade estrutural está inserida, averiguando como esse fator implica a formação das políticas públicas de educação e, também, explorar como a educação, que deveria ser gratuita e de qualidade com acesso disponível a toda a sociedade, se transforma em comércio e mercadoria. Por último, em virtude de uma aparente democratização do ensino, a referida mercantilização passa a despercebido pelo conhecimento de inúmeros indivíduos em sociedade e é necessário que essa característica também seja ressaltada.

Isto posto, este Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em dois capítulos e foi realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica relacionada com o tema “Trabalho e Educação”. A argumentação e as referências presentes no estudo foram fundamentadas a partir do materialismo histórico-dialético, apoiados sob uma análise histórica do contexto social que está inserido em um cotidiano que envolve relações sociais capitalistas.

O capítulo I, denominado “Trabalho e Educação: transformações históricas da educação em face às exigências do capital” retrata a análise de ambos os conceitos “trabalho” e “educação” no sistema de produção capitalista. Assim, há a apresentação de que existe uma dualidade estrutural da educação e que essa se constituiu em um determinado contexto histórico, compreendendo a divisão entre o trabalho manual e intelectual, logo, a separação do ensino em educação propedêutica e educação profissional. A partir disso, será pontuado a quem se dirige determinado tipo de ensino e a justificativa desse fato. Para além, o estudo aprofundará o tema no sentido de demonstrar em que medida as necessidades do mercado de trabalho põem exigências para a educação, a qual na sociedade capitalista possui como objetivo central formar para a inserção no mercado de trabalho e como os padrões produtivos exigem determinados perfis de trabalhador.

No capítulo II, intitulado “Educação Profissional no Brasil: sua formação articulada às políticas educacionais no projeto pedagógico capitalista”. Com isso, partindo do fundamento de que a contrarreforma neoliberal, que ocorreu a partir da década de 1990, aprofundou a dualidade estrutural da educação brasileira e, em consequência, a desigualdade entre as classes, a gestão

de tais governos foi um processo de continuidade da contrarreforma e de determinados posicionamentos concernentes a ideologia neoliberal. Apesar disso, os governos petistas apresentaram novidades na educação da classe trabalhadora brasileira às demandas dessa população.

Dessa forma, esse estudo realizado através de uma extensa pesquisa bibliográfica é de grande importância, pois, possibilita o entendimento de como é o direcionamento das políticas de educação no Brasil e como essas se constituíram e ainda se constituem no enquadramento do sistema de acumulação flexível. A expectativa é que esta pesquisa siga para um nível mais elevado de investigação, com análises e estudos mais avançados.

CAPÍTULO I

TRABALHO E EDUCAÇÃO: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO EM FACE ÀS EXIGÊNCIAS DO CAPITAL

Este capítulo irá retratar sobre a conexão existente entre o trabalho e a educação, apresentando em que ponto as necessidades do mercado de trabalho põem exigências para a educação no contexto de uma sociedade capitalista, que, por sua vez, visa a formação para a inserção no mercado de trabalho. Assim, será feita uma análise sobre os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, o trabalho enquanto princípio educativo e como os padrões de produção influenciam na elaboração de projetos pedagógicos.

Dessa forma, será apresentado como a educação se ajusta conforme às imposições do sistema de acumulação do capital, sendo essa através da divisão do trabalho em manual e intelectual. Esse contexto, por sua vez, exige que a classe trabalhadora se adeque as constantes transformações do mundo do trabalho e que afeta, concomitantemente, a educação. Essa circunstância é agravada na sociedade capitalista, pois, a condição de vida dessa população diretamente afetada, inclusive pela forma cada vez mais precarizada de trabalho e pela educação sucateada que lhes é direcionada. Para mais, serão expostos os impactos decorrentes dessa divisão entre trabalho manual e intelectual que concerne a histórica dualidade estrutural da educação.

1.1. A Centralidade do Trabalho para a Construção do Ser Social

As condições materiais de existência e reprodução de uma sociedade origina-se através de uma interação com a natureza, em que os respectivos membros desse agrupamento transformam matérias naturais em produtos que atendem às suas necessidades. Esse processo é realizado através de uma atividade que se denomina trabalho, e esse termo não se refere à uma atividade generalizada pelas mais variadas espécies animais, como o joão-de-barro e a abelha, que nascem com instintos que os permitem construir suas casas, e sim é algo substancialmente diverso dessas atividades.

Isso deve-se, primeiramente, pelo trabalho exigir instrumentos que mediam a relação entre pessoa que executa a ação e o objeto ou a matéria. Nesse sentido, o mesmo não se realiza cumprindo determinações genéticas ou instintivas, e sim exige habilidades e conhecimentos

que se adquirem em um primeiro momento por repetição e experimentação, para posteriormente se transmitir mediante o aprendizado. Assim, o trabalho não atende a questões limitadas e praticamente invariável de necessidades e sim as formas de atendimentos variam e implicam o desenvolvimento constante de novas necessidades.

Essas características do trabalho não são próprias das atividades determinadas pela natureza; elas configuram, em relação à vida natural, um tipo novo de atividade, exclusivo de uma espécie animal, só por ela praticado – espécie que, precisamente por essa prática, diferencia-se e distancia-se da natureza. Essa atividade, quando inteiramente desenvolvida, é o trabalho. (NETTO e BRAZ, 2016, p. 43).

Nesse contexto, o trabalho não é um processo capaz de surgir e se desenvolver como atividade isolada de outro membro de quaisquer sociedades, e sim o mesmo ser uma atividade coletiva, o qual seu sujeito sempre pertence à um conjunto de outros sujeitos que tem a capacidade de, por meio de sua integração social, transformar formas naturais em produtos que podem ser considerados riquezas sociais. Isto posto, essa essência de interação e coletividade refere-se ao que se denomina de categoria social, e, por conseguinte, apresenta a constituição de um outro tipo de ser cujas particularidades não correspondem à herança biológica nem a condições geneticamente predeterminadas. Esse é o ser social.

[...] o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal. (NETTO e BRAZ, 2016, p. 46).

O processo de constituição desse tipo de ser parte de particularidades e necessidades impostas pelo trabalho, que correspondem às atividades teleologicamente orientada, a qual compete à direção proposta pelo sujeito a partir de um determinado fim e à linguagem articulada, posta como condição para o aprendizado e comunicação. Assim, os sujeitos do trabalho constituem um processo que acaba por distingui-los da natureza, sendo esse o processo de humanização. Nesse contexto, essas exigências impostas pelo trabalho concomitante às objetivações e interações daqueles sujeitos, se intensificam e complexificam a ponto de desenvolver-los e então configurar a estrutura do ser social.

Isto posto, quanto mais se desenvolve o ser social e suas objetivações, mais desenvolvido e avançado torna-se o processo de humanização. Assim, o ser social desenvolvido, presente na atualidade, se particulariza por que é capaz de realizar atividades teleologicamente orientadas, objetivar-se material e idealmente, comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada, tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e

autoconsciente, escolher entre alternativas concretas, universalizar-se e sociabilizar-se. Portanto, o ser social é a síntese dessas determinações estruturais, sendo o trabalho sua condição primária e ineliminável.

O ser social, assim estruturado e caracterizado, não tem nenhuma similaridade com o ser natural (inorgânico e/ou orgânico); ele só pode ser identificado como o ser do homem, que só existe como homem em sociedade. E, assim compreendido, o ser social revela não como uma forma eterna e atemporal, a-histórica, mas como uma estrutura que resulta da autoatividade dos homens e permanece aberta a novas possibilidades. (NETTO e BRAZ, 2016, p. 54).

Ainda que o trabalho seja constitutivo do ser social, esse último não se resume ao seu ser fundante. Quanto mais desenvolvido for o ser social, mais suas objetivações irão transcender esse espaço e estarão cada vez mais presentes nas esferas das ciências, filosofia e arte. Assim, com o ser social desenvolvido, o trabalho é apenas uma de suas objetivações em um universo amplo, e essa amplitude se constitui da racionalidade, sensibilidade e atividades que criam suas próprias objetivações. Dessa forma, para apontar que o ser social cria suas objetivações e que se expandem para além do universo de seu ser fundante, há a categoria de práxis. Essa, abrange o trabalho como seu modelo, mas para além dessa objetivação, a práxis engloba todas as objetivações humanas, denotando o homem como um ser criativo e auto produtivo, ou seja, o produto e a criação da sua própria atividade.

A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores... a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz. (NETTO e BRAZ, 2016, p. 56).

Contudo, da práxis não derivam apenas produtos, obras e valores que possibilitam o homem se entender produto e criação da sua autoatividade, e sim, de acordo com o contexto histórico-social que se insere, ou seja, conforme as estruturas sociais que estão enquadradas as atividades dos homens, a práxis pode produzir objetivações que denotam a esse ser a criação não como obras suas, e sim como algo em que os mesmos não se reconhecem, tornando a criação estranha e opressora.

Portanto, a práxis evidencia que “entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador” (NETTO e BRAZ, 2016, p. 56). Assim, essa configuração às avessas é o que qualifica o

fenômeno da alienação, a qual é própria de sociedades em que há divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, ou seja, pertence à conjuntura em que o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence e o mesmo é expropriado das riquezas que produz, sendo então um contexto de exploração do homem pelo homem.

[...] a alienação penetra o conjunto das relações sociais. Manifestando-se primariamente nas relações de trabalho (entre o trabalhador, seus instrumentos de trabalho e seus produtos), a alienação marca as expressões materiais e ideais de toda a sociedade – esta e seus membros movem-se numa cultura alienada que envolve a todos e a tudo: as objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização do homem e passam a estimular regressões do ser social. (NETTO e BRAZ, 2016, p. 57).

Assim sendo, conforme o ser social vai se desenvolvendo e cada membro da sociedade incorpora suas objetivações, maior é o peso da sociabilidade que recai sobre cada um, pois o enriquecimento do ser social está relacionado à diversificação e complexidade de suas objetivações, requerendo mais empenho, esforços e tempo. Ou seja, ao passo que a sociedade enriquece suas objetivações, maiores são as exigências para a sociabilização de cada indivíduo que a compõe. Todavia, já em sociedades marcadas pela alienação, as possibilidades de integração das objetivações do ser social são postas de forma sem equilíbrio e desigual.

[...] quanto mais rica em suas objetivações é uma sociedade, maiores são as exigências para a sociabilização dos seus membros [...] até hoje, o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como o igual desenvolvimento da humanização de todos os homens [...] o processo de humanização tem custado o sacrifício da maioria dos homens. Somente numa sociedade que supere a divisão do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais pode-se pensar que todas as possibilidades do desenvolvimento do ser social se tornem acessíveis a todos os homens. (NETTO e BRAZ, 2016, p. 58).

À vista disso, o ser social é um patrimônio comum da humanidade que não reside em quaisquer de seus membros que a compõe e, ao mesmo tempo, existe na totalidade de objetivações em que todos possam participar. Sendo assim, Netto e Braz afirmam que somente em uma sociedade que supere os alicerces da alienação pode-se fundamentar que todas as possibilidades do desenvolvimento do ser social sejam postas de maneira equilibrada e com igualdade perante todos os seus membros, para que a relação real entre os homens e suas obras sejam de criador e criatura, e não a sua inversão.

1.2. Sobre a Relação Ontológico-Histórica entre Trabalho e Educação

Como expôs Netto e Braz, com fundamento em Marx, a ação do homem sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades, é o que se denomina trabalho, e, portanto, sua essência. A abordagem do tema, realizada por Saviani (Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos, 2007), é em comum acordo aos dois autores. Logo, esse autor, afirma que a essência do homem é um feito do próprio homem, em que o mesmo existe em virtude do trabalho, sendo esse uma atividade pertencente à um processo histórico uma vez que é com o passar do tempo que essa se desenvolve, se aprofunda e se complexifica. Todavia, a essência humana não se constitui apenas de uma particularidade, e sim possui uma série de traços característicos dentre todos os membros que a compõem, sendo o trabalho e a educação parte integrante e essencial a esse processo.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Dessa forma, fica claro que o ser natural se destaca da natureza e, para existir, é necessário que produza seus próprios recursos para, então, efetuar sua existência e sobrevivência como membro de uma sociedade. Assim, de maneira distinta aos animais irracionais, como o joão-de-barro e a abelha que já nascem “programados” e se adaptam à natureza, os homens necessitam adaptar a natureza a si próprios, ou seja, transformá-la de acordo com suas necessidades. Então, se a existência do homem é efetuada pelos próprios homens e o mesmo precisa formar-se homem, é necessário que para esse fim o mesmo aprenda como produzir sua própria existência, o que se torna, portanto, um processo educativo.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, P.154)

Isto posto, fica evidente que a origem da educação é concomitante a origem do ser social. Dessa forma, séculos atrás, quando os portugueses chegaram, o território estava

habitado, com populações indígenas espalhadas por todo o continente. Esses, por sua vez, tinham uma organização social particular e, junto a isso, sua forma de educação. Assim, a forma de vida dos índios, em pleno século XVI, corresponderia a uma sociedade comunal, em que os mesmos se apropriavam dos meios de existência fornecidos pela natureza, como a caça e a pesca e não havia propriedade privada. As ideias educacionais indígenas coincidiam com a própria prática educativa, e por esse motivo, não havia necessidade de mediação das ideias pedagógicas que supunham a necessidade de elaborar formas de intervenção na prática educativa.

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Esses, por sua vez, são os fundamentos histórico-ontológicos do eixo trabalho-educação. Os elementos que a experiência proporciona ao homem é transmitido através da educação, e por isso há uma dialética entre educação e trabalho. Assim, por ser próprio de seu ser, o mesmo é constituído enquanto trabalho e educação na forma ontológica, e é histórico pois é constituído no tempo e espaço no decorrer da história. Contudo, a sociedade se iniciou em comunidades primitivas, com o modo de produção comunal, e com o passar do tempo e o surgimento de novas formas de sociedade, como escravista e feudal, o modo de produção tornou-se acumulativo, o que acarretou a exploração do trabalho e, tempos mais tarde, foi aprimorada pelo capitalismo selvagem, a partir da Primeira Revolução Industrial.

1.2.1. A Fragmentação da Relação Trabalho-Educação e seus Efeitos

A ontologia do homem é implicada sob efeitos claros de uma sociedade capitalista. Isso deve-se pelo fato de que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sendo imprescindível transformá-la conforme suas necessidades. Portanto, uma vez que é o trabalho que define a essência humana, não é factível a nenhum homem viver sem trabalhar, o que poderia levar ao seu fim. No entanto, o sistema de produção capitalista, e, portanto, a divisão de classes em burguesia e proletariado, o advento da propriedade privada, a extração de mais-

valia e a busca incessante por lucro, tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. (SAVIANI, 2007, p.155).

Dessa forma, em um contexto o qual há o controle privado da terra, em que os homens vivem coletivamente, tornou possível ao homem viver do trabalho realizado por outros homens, ou seja, do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e aos proprietários, donos das terras, convertido em seu senhor. Isto posto, essa é uma circunstância em que, para que exista o homem e esse constitua-se como membro de uma sociedade, é necessária a realização do trabalho, mas esse, por sua vez, realizado apenas por uma parcela dos homens, o que caracteriza a exploração do homem pelo homem e uma sociedade de divisão de classe.

Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos. (SAVIANI, 2007, p.155).

Por conseguinte, essa divisão dos homens em proprietários e não proprietários irá, também, provocar uma fragmentação no âmbito educacional, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. Sob a luz das contribuições de Saviani (2007), a educação é segmentada da seguinte forma: uma modalidade de educação para a classe proprietária, que seria a elite ou burguesia, denominada educação dos homens livres, e outra variante direcionada para a classe não-proprietária, denominada proletariado, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p.155).

A partir desse momento, o contexto apresenta-se perante o processo de institucionalização da educação, que está diretamente relacionado ao surgimento da sociedade de classes e que se desenvolve vertiginosamente através do aprofundamento da divisão do trabalho. Nesse sentido, nas comunidades primitivas, caracterizadas pelo sistema comunal, a educação fundamentava-se em uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas por cada membro da sociedade a qual pertenciam, e isso coincidia diretamente com o processo de trabalho, o qual representava uma atividade comum a todos os membros da comunidade.

Em contrapartida, com a divisão dos homens em classes, no contexto capitalista, a educação acompanhou esse processo de fragmentação. Assim, há uma diferenciação da educação destinada à elite, logo, a classe dominante ou burguesia, em relação à educação à classe dominada, sendo essa o proletariado, a classe trabalhadora. É nessa circunstância que Saviani (2007) apontou a origem da escola, a qual a educação dos membros da elite organizou-se na forma escolar com o ensino intelectual e isso ocorria em contraposição à educação direcionada à classe trabalhadora, que obtinham apenas o ensino dos processos de trabalhos manuais.

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

O trabalho manual não exigia preparo escolar com o inerente ensino intelectual, e simplesmente a constante recorrência dos movimentos na confecção de sua atividade. Ou seja, a formação dos trabalhadores era realizada através da repetição do exercício das respectivas funções, e não através da promoção do conhecimento e da cultura. Mesmo no período em que se atingiu o alto grau de especialização, como o artesanato, na era feudal, o sistema de aprendizado ocorria a cargo das próprias corporações de ofícios, em que o aprendiz adquiria o domínio de sua atividade laboral exercendo-o juntamente com os mestres na orientação do mestre de ofícios. Um exemplo desse ponto foi a incorporação de jovens nas oficinas na qualidade de aprendizes e isso remete à modernidade ao passo que essa modalidade de ensino persiste, para a determinada classe, ainda no século XXI.

[...] a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (SAVIANI, 2007, p. 157).

A Revolução Industrial propiciou uma constante simplificação dos ofícios em virtude do grande maquinário elaborado pela classe dominante, que possuía acesso ao conhecimento intelectual e visava a obtenção de lucro através da conversão da ciência em matéria. Assim, esse processo, por se intensificar com a ampliação dos ensinamentos intelectuais de acordo com as necessidades do mercado, foi o pivô para que houvesse uma reorganização das relações sociais. Isto posto, essa reestruturação dizia respeito a reorganização dos sistemas nacionais de ensino e visava a generalização da escola básica em virtude dessa nova forma de produção da existência humana. Portanto, era crucial permitir que os dominados tivessem acesso à um limitado tipo de ensino para adquirir conhecimento e possibilitá-los a capacidade de operar as máquinas dos detentores dos meios de produção, e realizar manutenções, reparos ou ajustes quando necessário.

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Portanto, Saviani (2007) apresenta que o impacto gerado pela Revolução Industrial pôs em questão a fragmentação entre o trabalho e a educação, pois, determinou à escola a ligação com mundo da produção. Assim, o ensino básico foi universalizado e possibilitou a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna, capacitando-os a integrar o processo produtivo conforme os interesses burgueses. A introdução das máquinas impôs um patamar limitado de qualificação geral para suprir, no interior da produção, tarefas que necessitavam de determinadas qualificações específicas, obtidas por um ensino intelectual igualmente específico.

Nesse sentido, o contexto foi preenchido pela emergência de uma dualidade estrutural, refletida na educação, e que essa seria determinada por sua origem social, sendo uma delas o ensino propedêutico, direcionado à elite com ensinamentos baseados nas ciências humanas, e a outra, a educação profissional, organizada no âmbito de fábricas, indústrias ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas

necessidades do processo produtivo, para ampliar a oferta de trabalhadores capacitados a operar máquinas do sistema de produção capitalista.

1.3. O Trabalho como Princípio Educativo.

Primeiramente, com base no exposto nos itens anteriores, fica evidente que a constituição do trabalho como princípio educativo é justamente a relação existente entre trabalho e educação. Ou seja, o trabalho não é apenas um polo da relação dialética entre trabalho e educação, e sim, o trabalho como princípio educativo, é essa própria relação, e, portanto, é a forma como há, em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas, a correlação das relações teoria-prática e conhecimento-ação, logo, a ligação entre o conhecimento humanista e o saber científico/tecnológico.

No continente Europeu, no final do século XIX, em um momento de efervescência de debates a respeito da promoção da educação pública e socialização da educação básica, o contexto envolvia a consolidação da discussão do ensino como dever de um Estado supostamente democrático que estava relacionado ao fortalecimento dos ideários liberais e democráticos burgueses. Neste período, começaram a se cristalizar esses debates em virtude das necessidades da qualificação da classe trabalhadora para atuar nos meios de produção, tornando a burguesia a analisar qual educação oferecer ao proletariado, e Gramsci (1991, apud Nascimento e Sbarderlotto, 2008), presente no momento, apresentou a dicotomia entre educação cultural e instrução para o trabalho, ou seja, a distinção entre atividade intelectual e manual. Por conseguinte, esse autor realizou críticas ao sistema de ensino da Itália, denunciando o caráter elitista da escola tradicional e o cunho discriminatório da proposta de reforma que havia sido apresentada, sendo uma de suas críticas à reforma, a intenção de uma escola que distinguisse precocemente a formação profissional e a formação intelectual ou humanista.

[...] a preocupação de Gramsci com a educação tinha relação com a sua crítica ao ensino técnico italiano de caráter pragmático, destinado aos trabalhadores – e estes destinados ao trabalho assalariado, a submissão e exploração pelo capital – e ao ensino humanista italiano, oferecido à burguesia – esta sim destinada à comandar, a dominar, a governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês. O processo de trabalho para Gramsci deve ser o princípio educativo, mas não o modelo de escola profissional de sua época (não diferente hoje) que apenas cumpria a função de eternizar às estratificações de classes e a predestinação da maioria ao trabalho alienante, sob falsos princípios democráticos. (NASCIMENTO e SBARDERLOTTO, 2008, p. 281)

Dessa forma, reitera-se a ideia de que o trabalho integra duas dimensões: o trabalho operacional, que em virtude do desenvolvimento das máquinas, torna-se cada vez menos operacional, e o trabalho intelectual propriamente dito. Mesmo que essa integração seja desproporcional na sociedade capitalista, o trabalho como princípio educativo realiza a interação entre trabalho e educação, e então, não há como existir currículos integrados e desintegrados, e sim a análise de qual projeto hegemônico eles se relacionam em virtude do grupo que está no poder.

Para Gramsci (2001, apud Nascimento e Sbarderlotto, 2008), a discussão da escola como dever do Estado vinha acompanhada do debate acerca da “escola comum, única e desinteressada”. Ou seja, a escola deveria ser comum à todos, com oportunidade de acesso à todos, com todos os níveis de ensino que preparasse de forma igualitária todos os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais e, além de tudo, uma educação que proporcionasse a absorção e assimilação do conteúdo através de todo o passado cultural do educando, acumulado historicamente e que originou a sociedade em que o indivíduo está inserido.

E seu tempo, Gramsci defendia uma educação que proporcionasse ao educando o conhecimento de toda a história anterior à civilização moderna, [...] todo ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo, desde sua infância até sua escolha profissional, deve estar calcado em princípios “desinteressados” e proporcionar uma formação humanista geral. (NASCIMENTO e SBARDERLOTTO, 2008, p. 281)

A organização dessa proposta de “escola unitária”, realizada por Gramsci (2001, apud Nascimento e Sbarderlotto, 2008), dependia da ampliação e construção de uma superestrutura, incluindo também a expansão do corpo docente para atender às necessidades de todos, inclusive da classe trabalhadora. Para esse autor, conforme expuseram Nascimento e Sbarderlotto (2008), a qualidade da relação entre professor e aluno é muito mais produtiva quando se restringe à poucos alunos por professor. Assim, a proposição de escola era o que o filósofo denominou escola-colégio, com grandes investimentos em bibliotecas, salas especializadas para a realização de trabalhos e apresentação de seminários, além, também, de dormitórios e refeitórios.

A proposta de Gramsci para uma escola unitária que promova a maturidade intelectual está diretamente associada ao seu posicionamento político claramente comprometido com a classe trabalhadora. Gramsci, ao mesmo tempo em que desenvolveu uma proposta educacional, defendeu a necessidade de que as instituições proletárias (sindicatos e partidos) se organizassem com o intuito de promover a autoeducação dos trabalhadores, uma educação que conduzisse à emancipação destes em relação ao Estado capitalista. (NASCIMENTO e SBARDERLOTTO, 2008, p. 282)

Diante do exposto, Gramsci (2001, apud Nascimento e Sbarderlotto, 2008) se opunha à escola profissionalizante, revelando-a como uma formação que está submetida à lógica do capital, da produção e de suas consequências para a classe não dominante. A partir da possibilidade da educação profissional, o Estado democrático estaria passando a impressão de estar oferecendo à todos as mesmas oportunidades de acesso à educação e, conseqüentemente, uma suposta condição de igualdade de oportunidades em relação aos educados pela e na elite, receptora de uma educação formativa, intelectual, humanista e geral, ou seja, uma educação previamente planejada para formar aqueles que irão governar, e isso só aumentaria e consolidaria o abismo econômico entre as classes.

Nesse contexto, Saviani (2007), inspirado nas reflexões de Gramsci (2001, apud Nascimento e Sbarderlotto, 2008) sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, apresenta que esse tipo de ensino corresponde à atual educação básica no Brasil. A escola, por sua vez, possui o currículo elementar configurado pela linguagem escrita, matemática, ciências naturais e sociais¹, ou seja, são disciplinas que promovem o conhecimento do mundo em que vivem, e assim, estruturam ensino fundamental como o princípio educativo do trabalho.

E então, a partir do princípio do trabalho como inerente à escola elementar, o ensino fundamental possui relação entre trabalho e educação de forma indireta, por meio do trabalho nortear o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade.

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 160).

Todavia, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, logo, entre o conhecimento e a atividade prática, é explícita e direta, sendo o papel fundamental da escola de nível médio recuperar a relação dialética teórico-prática. Dessa forma, no ensino médio, não é

¹ Vale ressaltar que, para além dessas disciplinas, atualmente existem outras cadeiras de conhecimento que visam proporcionar a estudantes de ensino médio a ampliação de seus horizontes, possibilidades e experiências, como atividades extracurriculares de empreendedorismo. Conforme o artigo 1º do Projeto de Lei nº 861/2018, decretado pelo vereador Daniel Martins, ficou instituído o Programa Educação Empreendedora - PEE, nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, sob justificativa de capacitar os jovens a construir caminhos por meio de ações tecnicamente embasadas que tenham capacidade de transformação e, principalmente, que consigam relacionar a teoria com a prática.

suficiente apenas dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento, como no ensino fundamental, e sim, trata-se de explicitar como o conhecimento, que é objeto específico do processo de ensino, como a ciência em sua forma abstrata, se converte em potência material no processo de produção. Essa explicitação envolve o domínio teórico-prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (SAVIANI, 2007, p. 161).

A referência à politecnicidade no trecho apresentado está inserida em um contexto de especialização como domínio da ciência e conhecimentos técnicos referentes ao sistema produtivo. Diante disso, em função da politecnicidade, a educação de nível médio trataria de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Assim sendo, essa é uma concepção que não condiz ao ensino médio profissionalizante, pois nesse, a profissionalização é colocada como um adestramento em uma determinada habilidade, logo, sem o conhecimento dos fundamentos dessa prática, e muito menos, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. Portanto, é permitido apenas um conhecimento parcial sobre como será o seu processo de trabalho, e não total.

[...] os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada. (SAVIANI, 2003, p.137).

Assim, Saviani (2003), no texto “O Choque Teórico da Politecnicidade” aponta a concepção da politecnicidade como domínio do saber científico e das diversas técnicas utilizadas na produção, traz a crescente generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada indivíduo passe a exercer na sociedade. Por conseguinte, seria desenvolvida, então, uma escola média de formação geral, tratando-se de uma escola de tipo “desinteressado” como defendia Gramsci (2001, apud Nascimento e Sbarderloto, 2008), pois seria o momento em que os educandos atingiriam a autonomia.

Em relação ao ensino superior, esse tem o compromisso de formar profissionais para tornarem-se profissionais liberais, cientistas, tecnólogos, entre outros. Assim, uma vez que o estudante termina sua formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si a possibilidade de escolher dois caminhos, o da vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária.

Contudo, esse processo de escolha, para a classe trabalhadora, não se trata de um poder de escolha de fato, e sim, na maioria das vezes, uma necessidade. Portanto, para a maioria ter condições de sobreviver, é imprescindível escolher o caminho do processo produtivo, visto que não teriam condições de investir seu tempo em estudo universitário, para futuramente, tornarem-se médicos, psicólogos ou advogados, optando então por um trabalho remunerado no processo de produção de acordo com o conhecimento que adquiriram na educação básica².

1.4. Os Padrões de Acumulação e Produção e os Impactos Promovidos sobre a Dialética Trabalho-Educação

Com o advento da Revolução Industrial e a decorrente divisão social e técnica do trabalho nas linhas de montagem, houve uma conexão entre ocupação e capacitação ou qualificação, determinando à classe trabalhadora uma fragmentação em seus conhecimentos teóricos e práticos. Contudo, na medida que a ciência e tecnologia começaram a avançar e tornaram-se cada vez mais desenvolvidas, a organização do trabalho se reinventou e foi possível transitar do sistema de produção taylorista-fordista, baseado no fragmento e, portanto, numa divisão técnica rigorosa nas linhas de montagem, para o sistema de produção toyotista, o qual há uma vinculação entre conhecimento e ocupação.

Assim, o modelo Toyotista de produção se organiza a partir das necessidades ou demandas que a esfera do consumo impõe para a produção, com as fabricas trabalhando com o estoque zero ou quase isso, vendendo primeiro o carro para depois produzi-lo. Essa, por sua vez, é a lógica que está presente em todos os setores desse sistema produtivo e é a grande característica do Toyotismo.

² Ainda que esses jovens tentassem fazer a escolha pela universidade, teriam grandes dificuldades para ingressarem na mesma diante do número concorrido de vagas para os que desejam ter acesso à universidade. A falta do investimento público nas escolas do ensino médio faz com que haja um enorme funil que seleciona os mais preparados para o ingresso na mesma. Portanto, diante dos diversos desafios impostos a classe trabalhadora, a maior parte dos que tem êxito nesse processo compõem a elite.

[...] ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa no fordismo. (ANTUNES, 2006, p.34).

Isto posto, no taylorismo-fordismo, as mudanças relacionadas à ciência e tecnologia eram muito lentas, e assim, utilizavam-se os mesmos procedimentos em seu trabalho na sua vida laboral, sem ter que se apropriar da teoria e estudar a máquina. Então a relação com o conhecimento, era mediada pelas habilidades psicofísicas através de mãos e ouvidos, o que faziam a concepção de competência ser compreendida como conhecimento tácito ou oculto, o que advém da experiência prática, e não escolaridade. Portanto, ser um trabalhador competente era o indivíduo que tinha a capacidade, logo, a qualificação, para realizar da forma correta uma tarefa parcial e fragmentada, sem ter conhecimento da totalidade.

O taylorismo desempenhou um papel importante, já que a partir do estudo do tempo e movimento, foi possível detectar quais eram as tarefas simples que cada trabalhador tinha de desenvolver a fim de contribuir para a produção de determinados bens. Uma vez sistematizado, o conhecimento relativo ao conjunto passa a ser propriedade privada dos donos dos meios de produção, ou dos seus representantes, aqueles trabalhadores intelectuais que representam os donos dos processos produtivos. Eles têm o domínio da concepção do processo e a compreensão do conjunto. Esse mesmo conhecimento é devolvido aos trabalhadores, porém na forma parcelada. Assim, o trabalhador domina algum tipo de conhecimento, mas apenas aquele relativo à parcela do trabalho que lhe cabe realizar. (SAVIANI, 2003, p.138).

Para o novo tipo de produção, era necessário um novo tipo de homem, com competências que o possibilitassem a adaptação aos novos métodos de produção. Assim, tratava-se de vincular novas competências a novos modos de viver e agir, conforme os novos métodos de trabalho caracterizados pela automação e ausência de do desempenho de energias intelectuais e criativas em sua atividade laboral. Por conseguinte, o saber científico e o desenvolvimento social por ela gerado, que é direcionado ao capital em virtude do aumento de sua força produtiva, justificavam o arranjo heterogêneo dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo com a alienação do trabalhador, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder.

O novo tipo de trabalho exigia, portanto, uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização. (KUENZER, 2007, p. 1155)

De acordo com as observações de Antunes (2006) a respeito do sistema de produção taylorista-fordista, a qualificação era determinante para a inserção no mundo do trabalho, e já

no Toyotismo, a ocupação da força de trabalho passou a ser direcionada pela demanda produtiva. Assim sendo, os trabalhadores que eram alocados na fábrica, tinham competências desiguais e diferenciadas conforme as necessidades da cadeia produtiva, ou seja, nesse sistema de produção, há um descolamento entre conhecimento e ocupação e é o que possibilita a inserção em diversos pontos da cadeia. Com esse conceito de integração entre os trabalhos no processo de produção, quando uma empresa decide contratar a força de trabalho, essa o faz tendo como referência o seu espaço dentro de uma cadeia produtiva em virtude da qualidade e quantidade de conhecimento e prática que ela precisa.

Para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas na Toyota), rompendo com a relação chamada um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. E a chamada “polivalência” do trabalhador japonês, que mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas combinando “várias tarefas simples”. (ANTUNES, 2006, p.34).

Em decorrência disso, o sistema de produção toyotista concebeu que o controle sobre a distribuição do conhecimento não fosse tão rígido como era no taylorismo-fordismo. Nesse último, havia um controle muito mais rígido do acesso ao conhecimento por que era permitido à classe trabalhadora ter acesso apenas ao conhecimento necessário para uma determinada ocupação. Contudo, com o sistema flexível³, não havia motivo em restringir o universo de conhecimentos, como o mestrado e doutorado, pois o trabalhador iria apenas exercer a função social de mestre ou doutor caso tivesse demanda. Além disso, quanto mais gente qualificada, maior a reserva de mão de obra qualificada para fazer uso quando necessário fosse, e então, ter mais educação não significava poder de barganha para os trabalhadores como na era taylorista-fordista.

Posto isto, Antunes (2006) frisa que flexibilizar a força de trabalho significa aplicar uma qualificação mais genérica, menos especialista e sem foco de uma determinada ocupação, para que esse possa ser utilizado de forma muito ampla de ocupações conforme às necessidades do mercado, logo, a demanda. Ou seja, esse trabalhador flexível é o trabalhador que possui

³ O toyotismo é um sistema de produção industrial que se caracterizou por flexibilizar a fabricação de mercadorias, e, portanto, é chamado de sistema de acumulação flexível. Essa forma de produção surgiu diante do esgotamento do modelo fordista de produção, que preconizava a produção em massa, com o máximo aproveitamento de matérias-primas e o máximo consumo. Já a acumulação flexível consiste no controle de produção instrumentalizado pela prática “just in time”, com a produção conforme a demanda e que mantém o estoque zero. O sistema flexível será melhor retratado no item 1.4.

emprego por tempo determinado devido a uma necessidade periódica e ao terminar esse contrato pelo tempo de trabalho, retorna novamente ao movimento do mercado e começará a sua busca por emprego novamente, sendo talvez, um emprego totalmente diferente. Assim, qualificações que esse indivíduo precisa ter são tão genéricas e as máquinas que o mesmo opera são tão parecidas, que ele não precisa ter uma qualificação específica. Então a flexibilização da força de trabalho tem significado de consumo predatório da força de trabalho e que retira, conseqüentemente, até seus direitos trabalhistas como férias remuneradas e décimo terceiro salário.

Outro ponto essencial do toyotismo é que, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. (ANTUNES, 2006, p.36).

Na mesma fundamentação que Antunes (2006), Kuenzer (1989) ressalta que, ainda que para o próprio capital não houvesse grande necessidade de um controle rigoroso sobre a questão do acesso ao conhecimento, havia restrições. Desde o final da década de 1980, em face do avanço da ciência e tecnologia, o conhecimento hegemônico, logo, o conhecimento científico-tecnológico de alto nível, passou a reserva de conhecimento para a acumulação capital. Dessa forma, o saber da ciência e matemática pesada não pertence à democratização do conhecimento, e sim, o acesso correspondia à determinados profissionais.

Todos os conteúdos – a escrita, o cálculo, a história, a física, a química e a biologia – são ao mesmo tempo instrumentos que permitirão a compreensão das relações sociais e a preparação para a atuação competente no processo produtivo. Se a separação existe, ela é mero reflexo da divisão social e técnica que existe na sociedade, responsável pela distribuição dos homens para o exercício de funções intelectuais ou instrumentais, segundo sua origem de classe. (KUENZER, 1989, p. 24).

Ainda assim, a concepção de competência no sistema de acumulação flexível, ao referir-se à exigência intelectual devido à necessidade de conhecimentos pertinentes à tecnologia, tornou-se preciso que o trabalhador usasse seu raciocínio lógico formalmente, entendendo a leitura e a matemática. E então, esse foi o momento em que o valor da escola é resgatado, pois a escola é o único local onde as pessoas aprendem a trabalhar intelectualmente. Portanto, de certa forma, o próprio capitalismo revaloriza e resgata o valor da escola.

Quanto mais se simplifica o trabalho, mais conhecimento se exige do trabalhador para poder compreendê-lo, não obstante sua execução seja fácil. Esta cientificação de todas

as atividades deverá levar à escola de 2º grau à outros caminhos formativos, em função da imbricação entre ciência e tecnologia. (KUENZER, 1989, p. 24).

Assim, para atender às demandas impostas pelo regime de acumulação flexível, passou-se a ser necessária a formação de profissionais flexíveis, que estivessem de acordo com as mudanças tecnológicas recorrentes, em decorrência da produção científico-tecnológica em ascensão. Portanto, ao invés de profissionais rígidos, como na produção taylorista-fordista, os quais repetiam procedimentos memorizados, instituiu-se a formação especializada, realizada por meio de cursos direcionados ao ensino profissional e complementados pela formação no trabalho, sendo uma formação geral por meio de escolarização ampliada, que envolvesse a educação básica a todos os trabalhadores, conforme os interesses capitalistas.

A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais. Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. (KUENZER, 2007, p. 1159).

É nesse contexto que Kuenzer (2007) e Saviani (2003), apontam a inserção da concepção da profissionalização do ensino. Assim, a burguesia ao ter como pressuposto a segmentação do trabalho em especialidades autônomas, forma-se mão de obra especializada e capacitada para atuar com eficiência as tarefas necessárias ao mercado de trabalho. Assim, essa concepção também implica uma divisão em que existem os indivíduos responsáveis pelo controle do processo de trabalho e os que o executam. Dessa forma, ambos os autores salientam que o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.

Isso também está ligado à questão da escola. Todos já ouviram falar naquela famosa frase atribuída a Adam Smith, que reconhecia ser necessária a instrução para os trabalhadores: “instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas”. Significa que os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite. (SAVIANI, 2003, p. 139).

Com isso, ambos os autores conseguem evidenciar a diferenciação imposta pelo capital perante as classes. A oferta de escolas de formação profissional, com ensino profissional, e escolas acadêmicas, direcionadas ao ensino propedêutico, correspondiam a populações com diferentes origens de classe. Essas características da dialética trabalho-ensino da modernidade

são estruturantes da dualidade estrutural, a qual a educação propedêutica, que integra a cultura e a ciência era direcionada aos indivíduos que possuíam condições materiais para cursar estudos em nível superior. Em relação à classe trabalhadora, delimitava-se um ensino relacionado à funções operacionais e técnicas.

A partir dos fundamentos deste novo tipo de trabalho – a fragmentação, a separação entre trabalho instrumental e intelectual, a organização em linha e o foco na ocupação –, a dualidade estrutural expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses. (KUENZER, 2007, p. 1155).

No taylorismo-fordismo, em um contexto de educação e trabalho, a escola profissional era um local de ensino direcionado para os filhos da classe trabalhadora, enquanto o conteúdo cultural humanista e saber científico era direcionado aos filhos da elite. Com o sistema de acumulação flexível e a percepção do conhecimento científico-tecnológico de alto nível como propulsor do capital, o conhecimento humanista passou a não ser mais tão importante para a extração de mais valia, competitividade internacional e acumulação de capital, e então, a classe trabalhadora passou a ter acesso. Dessa forma, aquela educação tecnológica que era direcionada ao proletariado, passou a ser a educação que fazia a diferença para a elite, e assim, esse fenômeno de transformação de interesses foi caracterizado por Kuenzer (2016) como dualidade-invertida.

Assim, como o ensino médio de educação geral, caro à burguesia no regime de acumulação rígida, já não atende ao seu projeto no regime de educação flexível, ele passa a ser generalizado para a classe trabalhadora; para a classe dominante, no novo regime, é o conhecimento em ciência e tecnologia que passa a ser o diferencial. Em outro texto, denominei essa nova manifestação da dualidade estrutural de “dualidade invertida” (...) (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p. 26)

À vista disso, quanto mais avança a ciência e a tecnologia, mais há consumo predatório da força de trabalho. A classe trabalhadora consome o conhecimento, somente quando há demanda por esse tipo de entendimento, sendo importante, do ponto de vista do capital, ter uma reserva de informações e fundamento para ser usado quando precisar em um momento de competitividade no plano internacional. Nessa linha de raciocínio, Saviani (2003) perpassa que esse descolamento entre conhecimento e ocupação faz com que as pessoas estejam alocadas em diferentes ofícios, e com isso a ideia da organização por corporação de ofícios, que pertence ao início da criação de sindicatos, se destrói, e assim, essa situação de uma classe trabalhadora que não se entende como proprietária de um conhecimento específico, contribui para a redução da combatividade sindical, e por consequência, a desmobilização da classe trabalhadora e a desarticulação das massas.

[...] as metamorfoses em curso no mundo do trabalho [...] afetaram a forma de ser da classe trabalhadora, tornando-a mais heterogênea, fragmentada e complexificada. Essas transformações afetaram também intensamente os organismos sindicais em escala mundial. Como a expressão mais evidente dessa crise pode-se destacar uma nítida tendência diminuição das taxas de sindicalização, especialmente na década de 1980. (ANTUNES, 2006, p. 67).

Portanto, a partir da estrutura argumentativa desses três autores, pode-se concluir que, à medida que a ciência se faz técnica e se complexifica, a dialética trabalho-educação, antes dissociados, tornam a formar uma unidade através da necessidade decorrente do mercado e das forças produtivas.

1.4.1. Os Projetos Pedagógicos no Contexto do Regime de Acumulação Flexível

Na lógica do padrão de acumulação flexível, as empresas desenvolvem uma relação estratégica entre investimentos em tecnologia e força de trabalho, com o objetivo de expandirem seus lucros, se manterem competitivas e permanecerem no cenário internacional. Dessa forma, há altos níveis de investimento em automação para minimizar custos, e concomitantemente, reduzir o investimento em força de trabalho, que teria um custo muito mais alto.

[...] a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Estas combinações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas, tendo em vista atender, de forma competitiva, às necessidades do mercado e, assim, assegurar as maiores margens de lucro possíveis, que, no processo de internacionalização, tendem a ser estreitadas. (KUENZER, 2007, p. 1167).

As mudanças que ocorrem na forma de organizar o trabalho é a flexibilização da força de trabalho, já apontada em itens anteriores. A reestruturação produtiva, que é uma forma de organizar o trabalho utilizando mais tecnologia, mais automação, novos materiais, faz com que haja o consumo predatório da força de trabalho e a polarização de competências.

Estabelece-se, dessa forma, uma realidade inusitada: ao tempo que as novas demandas aproximam, e mesmo confundem, educação e trabalho, de modo a já não haver mais diferença entre educação para a cidadania e para o sistema produtivo, passando-se a requerer para o conjunto dos trabalhadores a formação intelectual que até então era restrita a um pequeno número de funções, extinguem-se os postos formais e mudam as formas de trabalho. A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para o acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser

concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria que ocupará os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à direção, terá direito à educação de novo tipo, nos níveis superiores e em boas escolas. (KUENZER, 1999, p.172).

Nesse sentido, a polarização de competências é a concentração de demandas em extremos opostos do mercado, o qual cada vez mais exige um número menor de pessoas com altos níveis de desenvolvimento intelectual, criadores de novas tecnologias, enquanto há um número exorbitante de trabalhadores que, no máximo, apenas tem o conhecimento de como mantê-las funcionando. Logo, esse fato diz respeito a poucos indivíduos que conseguem entender a ciência a ponto de saber como desenvolvê-la e engenhar máquinas, diante de um número infinitamente maior de pessoas flexíveis, que possuem conhecimentos limitados e atuam conforme as necessidades do mercado. Nesse quadro, poucas pessoas tem qualidade de vida e grandes salários, enquanto uma imensa massa de trabalhadores desqualificadas são “aproveitadas” em contextos profissionais distintos, com salários miseráveis, sem garantia de direitos trabalhistas para a grande maioria.

Ser flexível, para estes trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação. A competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto. Não há, para estes trabalhadores que atuam nos setores precarizados, demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, em virtude do que não se justifica formação avançada. (KUENZER, 2007, p. 1169).

Por conseguinte, existem dois resultados para a força de trabalho relativos à questão de reestruturação produtiva. São eles, a precarização crescente dos trabalhos e trabalhadores e a intensificação do trabalho, pois esses trabalham mais e com menos qualidade de vida que em momentos anteriores⁴. Há um processo de intensificação do trabalho que está vinculado a dimensão do consumo, que mantém a sociedade capitalista aquecida, caso contrário, o capitalismo não teria sua taxa de acumulação garantida.

⁴ No toyotismo, e, portanto, no contexto neoliberal, com o Estado Mínimo, privatizações e a conseqüente redução da qualidade de vida da classe trabalhadora, houve a flexibilização do aparato produtivo e a flexibilização dos trabalhadores, com direitos que passaram a ser flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. Ricardo Antunes aponta em seu livro "Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e centralidade do mundo do trabalho" que o toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras. (2006, p.36). Isso expõe a intensa jornada de trabalho que era imposta pelo capital ao proletariado e a conseqüente precarização de suas condições de vida.

Nesse sentido, a permanência do mercado em um cenário econômico positivo depende da redução de custos, submissa à uma relação adequada entre novas tecnologias e força de trabalho e que acarreta a crescente desvalorização da força de trabalho. É nesse contexto que está inserido o desemprego, seja do jovem trabalhador, que conclua ou não o ensino médio com ou sem educação tecnológica, ou o jovem que conclua o curso superior e não consegue ingressar no mundo do trabalho.

O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. (ANTUNES, 2006, p.49)

É dessa forma que essa questão do desemprego estrutural se mostra presente no interior da escola e impacta diretamente a consecução de projetos pedagógicos. Assim, diante do exposto por Kuenzer (Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?, 2007), não é através de projetos educativos que se reverte o desemprego, pois é o capitalismo que produz o desemprego, o primeiro é a base do segundo. Logo, conforme a autora, não é a escola que vai resolver o desemprego estrutural, e sim, esse só deixaria de existir com a implementação de um outro sistema que não possua base estruturante na acumulação de capital.

Isto posto, a elaboração dos projetos pedagógicos corresponde à materialidade do processo produtivo, ou seja, à formação de uma concepção de mundo que esteja adequada ao tipo de produção que é hegemônica na etapa de desenvolvimento das forças produtivas. A partir dos anos 1980, a acumulação flexível efetivou-se um novo modo de produção hegemônico a partir das características do capitalismo contemporâneo. Em decorrência desse fato, passaram a existir demandas para a educação que, em contra partida, atendem a essa nova forma de organização e gestão do mundo do trabalho conforme interesses e necessidades do capitalismo.

O que leva a refletir que, na sociedade capitalista, em que se produzem relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há inclusão que não atenda a esta lógica, como não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas que definem os projetos, seus financiamentos e suas formas de gestão. O desafio que se coloca é o rompimento deste círculo, o que demanda novas leituras e propostas a partir de práticas que apontem para novas formas de organização social, que interfiram positivamente no atendimento às necessidades dos que vivem do trabalho. (KUENZER, 2007, p. 506).

Por sua vez, os projetos pedagógicos surgem através de uma sistematização com base no que a sociedade impõe para o sistema de ensino como o próprio projeto pedagógico. E assim, esses não são direcionados através da vontade de seus intelectuais, e sim emergem das relações sociais e produtivas conforme as exigências da produção, o que implica as necessidades da formação daqueles que vão desempenhar. Dessa forma, os projetos se modificam por que o sistema produtivo torna a exigir pessoas com perfis diferentes conforme suas demandas, sendo esse o contexto que compete a educação profissional.

[...] pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo. (KUENZER, 2009, p.5).

Dessa forma, tendo em vista que a constituição dos projetos pedagógicos se deve às relações de produção e às relações sociais que eles geram, em uma sociedade capitalista, há uma pedagogia capitalista junto ao princípio pedagógico nessa ideologia. Isto posto, se um projeto pedagógico se origina do trabalho, esse sempre irá se enraizar conforme suas bases materiais, que são as bases de produção e as relações que essas bases materiais geram, e então, as sociedades constroem uma relação entre trabalho intelectual e operacional, a partir da apropriação das diferentes formas de conhecimento.

A pedagogia dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um. (KUENZER, 2009, p. 6).

Nesse sentido, Kuenzer (2009) aponta que a aprendizagem flexível emerge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, em que se fundamenta, de fato, na distribuição desigual da educação. Isso deve-se, pois, o projeto pedagógico capitalista, na modernidade, é um projeto com fundamento em dois pressupostos, que são a questão de classe e a questão da forma de distribuição do conhecimento. Em uma sociedade em que o trabalho é social e tecnicamente dividido, e que na divisão social tem-se uma classe proprietária dos meios de produção e outra que só tem o seu trabalho a vender, é inevitável que essa dimensão de classe seja determinante do projeto pedagógico capitalista, e paralelamente, a questão do controle do acesso ao conhecimento por conta da hegemonia do capital.

Ainda conforme a autora, a tese que expressa a relação dialética entre escola e mundo do trabalho é, do ponto de vista do mercado de trabalho, um processo que chama exclusão includente, ou seja, o mercado exclui o trabalhador do emprego formal, com carteira assinada e benefícios, e inclui esse mesmo trabalhador de forma precária, como temporário. Essa, por sua vez, é uma dinâmica perversa que articula o fluxo do mercado ao movimento da escola, no sentido da desqualificação do projeto pedagógico, acarretando uma imensa massa de trabalhadores desqualificados que vão ter sua força de trabalho consumida predatoriamente, conforme a já comentada dualidade estrutural, cada vez mais aprofundada, e a polarização de competências, em que em um extremo há os poucos detentores do conhecimento científico e em outro há os inúmeros trabalhadores flexíveis que detêm saberes que lhes são permitidos ter, com fundamentos limitados.

(...) é possível identificar as formas que a dualidade assume no regime de acumulação flexível. A hipótese que tem orientado estas pesquisas é de que o regime de acumulação, que tem sido chamado de flexível, ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural, como expressão cada vez mais contemporânea, da polarização das competências. (KUENZER, 2007, p. 1154).

Assim sendo, se o empregador não precisar de muitos, irá selecionar poucos, sendo essa seleção feita no interior da organização escolar articulado ao sistema social. Posto isto, ao longo da cadeia produtiva, tem-se uma hierarquia que vai do mais explorado até o mais qualificado. O mercado, portanto, exclui para se apropriar dessa força de trabalho da forma precária, para garantir aquela competitividade já apontada, que é estruturante do regime de acumulação flexível.

[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado (KUENZER, 2009, p. 14).

No que lhe concerne, o mercado exclui para incluir de forma predatória, e a escola, ao contrário, inclui para excluir. E a partir disso que acontece a polarização de competências como encontro desses movimentos entre mercado e escola. A dinâmica da escola, principalmente no setor público que proporciona um ensino extremamente precarizado, corresponde à poucas

peças que finalizam o ensino médio, e menos ainda entram na universidade pública de qualidade. Ainda nesse sentido, o fato de estar inserido ou incluído na universidade, não significa que estarão incluídos no mercado de trabalho. Essa é a lógica da polarização de competências e que é paralela à dualidade estrutural, pois só a elite tem como possuir recursos para investir em um ensino propedêutico de qualidade, inclusive fora do Brasil, tendo acesso ao saber científico. Isso ocorre ao passo que a classe trabalhadora continuará usufruindo do conhecimento restringido e que lhe é permitido, o que limita suas oportunidades e a chance de sua ascensão profissional. Por conseguinte, a escola inclui, fornecendo um ensino precarizado e exclui não apenas pela expulsão, e sim por esse próprio ensino de má qualidade e pelo tipo de modalidade, como o EJA – Educação para Jovens e Adultos, que apesar de ter sido uma conquista e um grande avanço para a área da educação, necessita de investimentos e melhora da qualidade de ensino.

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER, 2007, p. 1170).

A respeito dessa tomada pós moderna, em virtude da acumulação flexível, Kuenzer (2007) aponta um conjunto de consequências perversas que interferem diretamente no espaço escolar. Da maneira como têm-se constituído a dialética Trabalho e Educação, não existem mais utopias, e sim o momento presente, diante das consequências da distância do socialismo e das mudanças realizadas em prol do capitalismo. Essas características pós-modernas fazem com que haja uma inversão de valores, em que os jovens em formação se importem apenas com o presente, ou seja, é essencial “viver bem” no hoje, pois não há mais utopias, não há futuro, e assim, não há como se dedicar a construção de um amanhã que não existe.

[...] a afirmação do conhecimento como resultante do confronto de discursos, ao não reconhecê-lo como resultante da relação entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e atividade, põe por terra a concepção de práxis, o que conduz a duas dimensões que caracterizam o pós-modernismo: o presentismo e o pragmatismo, que, não por coincidência, alimentam o consumo e portanto, sustentam a lógica mercantil. (KUENZER, 2016, p. 9).

Subseguindo, o ao lado do presentísmo, há o hedonismo, o qual refere-se à busca pelo prazer devido à ausência do amanhã, da visão de um futuro positivo, e, portanto, da utopia. E o trabalho liga-se a toda essa questão, pois o que determina essas condições é a necessidade de sobreviver em uma sociedade que não permite o espaço para a maioria da população. As escolas públicas, por exemplo, além de sucateadas, são desinteressantes, fatores que dispersam a atenção do jovem e esses acabam por não se interessar pelo estudo, pois estudar não lhes traz algo que possa ser construído. Ou seja, esses grande parte dos jovens se matriculam nas escolas para cumprir exigências de determinados programas sociais que exigem a frequência do jovem ou apenas a matrícula, invés da busca pelo aprendizado. E assim, há uma ausência de projeto que faz com que eles estejam mais preocupados com o prazer do dia de hoje, do que fazer um esforço por um futuro que não existe.

A negação da práxis enquanto possibilidade de transformação anula os projetos, as possibilidades, e a historicidade: o que vale é o presente. A experiência histórica é substituída pela experiência do momento [...] se não há história, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro; só o presente, que deve ser vivido em sua completude. Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais são reduzidas ao plano individual (escolhas pessoais). (KUENZER, 2016, p. 11).

Assim, por não ter projeto de futuro, nega-se o coletivo e tudo passa a ser justificado pela lógica do indivíduo, o que leva a uma crise ética que é, também, consequência substancial do capitalismo. Essas são as circunstâncias que fundamentam a crise que existe no cotidiano das escolas e que, por sua vez, são questões estruturais advindas do capitalismo. Desta maneira, uma escola em que haja uma efetiva democratização do conhecimento científico, tecnológico e cultural integrado a produção, apenas se efetivará em um sistema produtivo que não seja fundamentado na divisão social e técnica do trabalho.

A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade. Na medida em que o processo de trabalho, historicamente, liberta os homens do jugo da natureza, do trabalho braçal, transferindo-o progressivamente para as máquinas, não ocorre nada mais do que um desenvolvimento do próprio controle da natureza pelo homem. As máquinas não são outra coisa senão energia natural que o homem controla. Ao construir as máquinas, o homem usa a energia da natureza para vencer obstáculos que ele antes tinha de vencer com a energia dos próprios músculos, do próprio corpo. (SAVIANI, 2003, p.139).

Isso ocorre pois, caso o projeto pedagógico não tenha aderência a base material, o próprio não terá chances de se enraizar. Ou seja, na atualidade, só se prenderiam propostas direcionadas à uma pedagogia capitalista com um determinado princípio pedagógico referente

à filosofia desse sistema produtivo. E assim, caso fosse feita, na sociedade capitalista, uma proposta de efetiva democratização do conhecimento para a classe trabalhadora, essa não se fixaria uma vez que o projeto pedagógico só se faria a partir da hegemonia do capital.

É ingenuidade, portanto, pensar ser possível, nas atuais condições, a superação da dualidade estrutural, a partir da escola, posto que ela tem suas raízes na divisão social e técnica do trabalho. É necessário, contudo, iniciar o processo que culminará nesta superação, para o que um passo importante será assegurar a todos o acesso a um saber que até agora foi apropriado por uma minoria, a qual, não por coincidência, não é a classe trabalhadora. (KUENZER, 1998, p.23).

Portanto, pode-se concluir, diante do que apresentaram os autores em relação a dialética Trabalho-Educação, que o projeto pedagógico ideal é a escola que integra conhecimentos a respeito da cultura e do saber científico, sendo essa integração plena advinda do modo de produção socialista. Se tornar o trabalho como princípio educativo na perspectiva socialista, haverá uma escola que de fato democratize todas as formas de conhecimento a todos, sem diferença de qualidade. Na escola capitalista, a realidade corresponde a uma escola de diferentes qualidades que distribuem o conhecimento de forma desigual, sempre em prejuízo a quem vive do trabalho. Ou seja, no modo de produção capitalista, não há formas de integração e sim exclusão, em que existe um tipo de escola direcionada para a burguesia e outro tipo voltado ao proletariado.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: SUA FORMAÇÃO ARTICULADA ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PROJETO PEDAGÓGICO CAPITALISTA

Este capítulo irá apresentar a trajetória da Educação Profissional no Brasil e a sua vinculação às necessidades do mercado no contexto do sistema de acumulação de capital. Para além, expõe como a dualidade estrutural se constitui e quem é o público direcionado a essas duas modalidades de ensino, retratando como, historicamente, se estabelece a política educacional brasileira e as propostas pedagógicas que estão inseridas no projeto pedagógico capitalista.

Esse fenômeno, por sua vez, corresponde a divisão do ensino em duas vertentes, sendo essas a educação profissional, que fornece conhecimentos limitados de qualificação estreita e precarizada, com o direcionamento à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, e a educação propedêutica, com o ensino direcionado para o saber, relacionado a cultura, artes, ciência e tecnologia. Diante disso, em consonância com o que concerne à sociedade capitalista, essa primeira modalidade é tradicionalmente imposta ao proletariado e a segunda pertence à classe dirigente.

Isto posto, os fatos que ocorreram ao longo dos séculos, evidentemente em um Estado de classes, comprovam que essa dualidade é antiga e caracteriza a conturbada história da Educação Profissional no Brasil. Nesse sentido, serão denotadas as exigências e os limites impostos pelo capital à educação e, também, as características dos programas e ações que visam minimizar os desafios na educação brasileira em prol das necessidades da classe trabalhadora.

2.1. A Dualidade Educacional e a Pedagogia dos Padrões Produtivos

Como já pontuado anteriormente, na sociedade capitalista a categoria princípio educativo do trabalho expressa as contradições existentes entre capital e trabalho, os quais, segundo Kuenzer e Grabowsk (2016), originam projetos pedagógicos que dependem da correlação de forças decorrente das relações sociais e produtivas em cada regime de

acumulação. Esse princípio, por sua vez, concebe uma das categorias de conteúdo centrais que constituem o campo epistemológico da educação, sendo a partir desse que se desdobram os fatores que compõem o campo específico da educação profissional e que se permite compreender os diferentes projetos de formação presentes em um contexto de acumulação de capital, como a dualidade estrutural, a flexibilização do trabalho e a distribuição desigual e diferenciada da educação.

O princípio educativo define os processos de formação dos intelectuais que irão desempenhar as diferentes funções no sistema social e produtivo, e sua apreensão só será possível a partir do estudo das bases materiais que lhe dão origem. É a partir dele que se desdobram as categorias que irão compor o campo específico da educação profissional, e que permitem apreender os diferentes projetos de formação em um dado regime de acumulação, com vistas à acumulação do capital. (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p. 24).

Assim sendo, no período do regime de acumulação rígida, presente na forma de produção taylorista/fordista, a dualidade estrutural se caracterizou por ser explícita, evidente, e diante disso, recebeu a denominação de “Dualidade Assumida”. Nessa, havia uma nítida definição entre as funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento da ciência e tecnologia, o que expressava claramente a dualidade na forma de organização do trabalho. Assim, nesse período, a pedagogia fordista correspondia aos sujeitos que eram de origem da classe trabalhadora, que compunham um grupo que realizava um trabalho especializado e fragmentado, enquanto os sujeitos de origem burguesa tinham um trabalho complexo e intelectual.

Em que pese, contudo, esta relativa mobilidade que conferia ar aparentemente democrático à oferta dual, os discursos sobre a educação e as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato de que a continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-história e às artes e ao aprendizado do trabalho intelectual, era para poucos; tratava-se, portanto, de uma *dualidade claramente assumida*. (KUENZER, 2007, p. 1157).

Assim, em meados do século XX, Kuenzer (2007) aponta que houve a tentativa de organização científica do trabalho através da fragmentação de funções, em que o proletariado se especializa em apenas um ramo, na realização de uma tarefa dentro de uma indústria de base pesada, sem mobilidade, com o propósito de promover a alienação do mesmo na linha de montagem e impedi-lo de ter a noção do todo. Esse é um pontual momento de grande separação entre trabalhador e produto do seu trabalho, através de uma visão fragmentada do processo que labora e o que difere das formas dos ofícios das décadas anteriores.

Já no processo de produção Toyotista, foram desenvolvidas novas formas de organização e gestão do trabalho, em decorrência do surgimento de novas tecnologias de base microeletrônica. Então, em virtude dessas grandes mudanças tecnológicas, foram necessárias novas formas de disciplinamento e desenvolvimento dos trabalhadores, havendo a substituição da formação especializada por uma educação geral. Porém, essa era adquirida através de cursos profissionalizantes rápidos e precários, conforme a escolarização ampliada, que apenas visava a formação de mão de obra em prol dos interesses do capital.

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. A ciência e o desenvolvimento social por ela gerado, pertencendo ao capital e aumentando a sua força produtiva, ao se colocarem em oposição objetiva ao trabalhador, justificavam a distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo para manter a alienação, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder. (KUENZER, 2007, p. 1155).

Por conseguinte, com a pedagogia Toyotista⁵, foi disponibilizada uma formação geral precarizada com cursos meramente certificatórios que mantinham uma inclusão subordinada da classe trabalhadora no mercado de trabalho, enquanto para a classe dominante, o diferencial era o conhecimento em ciência e tecnologia. Nesse sentido, o discurso do capital apontava para a necessidade de trabalhadores flexíveis, em que o trabalhador iria ocupar diversos cargos durante a vida laboral, não fazendo sentido manter uma formação específica, e então, essa formação profissional seria a partir da educação geral, que tinha caráter mais abrangente do que especializado e complementado ao longo da vida profissional.

A superação da acumulação rígida pela acumulação flexível traz a necessidade de novas formas de disciplinamento da força de trabalho, que contemplem o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, caracterizadas pela flexibilidade, para que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados através da experiência. (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p.25)

Assim, no regime de acumulação flexível há o que se denomina por “Dualidade Negada”. Isso deveu-se ao fato de que, no Fordismo, a classe trabalhadora não tinha acesso à

⁵ No Brasil, há um modelo híbrido que concerne ambos os padrões produtivos, e, portanto, existe a presença dos modelos fordista e toyotista.

educação geral, enquanto, no Toyotismo, a mesma passou a ter, e, em tal caso, o capital alegou que a dualidade estrutural, então, foi superada. Contudo, a dualidade nada mais foi do que aprofundada, pois, a educação geral, direcionada para os trabalhadores, correspondeu a um ensino precarizado, enquanto a educação ofertada para a elite era extremamente qualificada.

No regime de acumulação flexível, do ponto de vista do capital, a substituição da base rígida pela base flexível, através da mediação da microeletrônica, traz um novo discurso sobre a dualidade, que aponta, supostamente, para a sua superação. (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p. 25)

Isto posto, no regime de acumulação flexível, a dualidade além de negada é invertida, pois, no Fordismo, a educação voltada para a classe trabalhadora era especializada, enquanto a direcionada à classe dominante era a educação geral. Em oposição, no Toyotismo, a classe trabalhadora passou a ter uma educação geral enquanto a classe dominante recebia uma educação especializada. Contudo, nesse último, a educação geral era desqualificada e o ensino especializado está inserido em um contexto de aprendizagem direcionado a ciência e tecnologia. Portanto, o termo é “Dualidade Invertida” uma vez que se estabeleceu uma inversão enquanto a dualidade permaneceu.

Para além, é importante ressaltar dois pontos. O primeiro deles é que, atualmente, os padrões de ensino são os mesmos, tanto na esfera pública quanto na privada. Todavia, o que difere ambos é a qualidade da educação⁶. Sendo assim, o ensino público, que a princípio existe para atender a demanda da classe trabalhadora, possui qualidade muito inferior ao da esfera privada. O segundo concerne a dualidade estrutural, a qual se faz presente à medida em que a educação profissional, dirigida a classe trabalhadora, fornece disciplinas gerais do ensino médio, como matemática, história e geografia, mas, também, conteúdos técnicos específicos. Já a educação propedêutica viabiliza apenas assuntos voltados para a formação geral e de qualidade, que prepara para a universidade, local em que receberá formação especializada com assuntos mais técnicos e específicos e com mais profundidade que dos cursos técnicos

⁶ É necessário pontuar que as escolas particulares não são sinônimos de qualidade no ensino, e sim, conforme as ofertas de preço, há um fornecimento de educação de alto nível ou não. Dessa forma, um cenário semelhante ocorre na rede pública, pois, essa também possui diferentes níveis de ensino, contudo, o que há é que o quantitativo de vagas em escolas públicas de alto padrão é completamente inferior a quantidade de indivíduos que necessitam se inserir na rede pública de educação. E então, a maior parte da classe trabalhadora é obrigada a recorrer a escolas públicas sucateadas e com baixo investimento estatal, e, portanto, com má qualidade de ensino. Ademais, vale ressaltar que o ensino superior público, apesar de não receber os devidos investimentos por parte do Estado, fornece uma educação de extrema qualidade a todos que possuem condições de acessá-lo.

profissionalizante. Diante do exposto, a primeira educação prepara o indivíduo para ser técnico em eletricidade⁷ invés de prepará-lo para ser engenheiro elétrico, por exemplo.

(...) quando o capital disponibiliza para a classe trabalhadora, uma modalidade que já correspondeu, em outro regime de acumulação, ao seu projeto de dominação, o faz pela via precarizada. Assim, como o ensino médio de educação geral, caro à burguesia no regime de acumulação rígida, já não atende ao seu projeto no regime de educação flexível, ele passa a ser generalizado para a classe trabalhadora; para a classe dominante, no novo regime, é o conhecimento em ciência e tecnologia que passa a ser o diferencial. (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p. 25)

Assim, a educação fornecida para o trabalhador multitarefa do sistema de acumulação flexível voltava-se para treinamentos rápidos que ensinavam trabalhos simplificados, repetitivos e fragmentados, não sendo necessária uma educação básica completa. Logo, essa educação geral é mediadora da formação de subjetividades flexíveis e é disponibilizada de forma diferenciada por origens de classe. As políticas de educação respondem, portanto, às demandas da acumulação ao negar à classe proletária possibilidades de acesso a formação tecnológica. Ser multitarefa para a classe dominante, que está na ponta mais qualificada das cadeias produtivas, significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, demandando desenvolvimento de competências mais sofisticadas, que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade.

A formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético se dá, predominantemente pela mediação da educação geral; é através dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica em exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para o que é suficiente um rápido treinamento, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente no acesso à educação básica completa. (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p. 26)

Para mais, Kuenzer e Grabowsk (2016) apontam que há a existência de uma inclusão excludente no sistema escolar que decorre da distribuição desigual e diferenciada da educação. Essa, por sua vez, é uma estratégia de disponibilização/negação segundo as demandas desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados. Assim, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais que se caracterizam por seu caráter desigual e, em sua maioria, meramente certificadorio.

⁷ É imprescindível evidenciar que não há demérito na formação técnica, e sim, a necessidade de ser recuperada a valorização da educação profissional e a qualidade desse tipo de ensino.

Ser flexível, para uma expressiva parcela de trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação. A competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto. Não há, para estes trabalhadores que atuam nos setores precarizados, demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, em virtude do que não se justifica formação avançada. (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p. 27)

Nesse momento houve o processo da intelectualização das competências, em que, no regime de acumulação flexível, configura uma polarização entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico. O regime de acumulação rígida fordista consistia predominantemente no trabalho fragmentado, de natureza predominantemente tácita. Esse conhecimento tácito não desapareceu no regime de acumulação flexível, mas mudou de qualidade, passando a exigir maior aporte de conhecimentos científicos que não podiam ser obtidos apenas através de prática, já que chegaram maquinarias de base microeletrônica muito mais complexas. Então, não era mais possível ter sujeitos com apenas experiência tácita, o que levou o capital reconhecer que o trabalhador necessitava de uma educação que visasse o seu disciplinamento para a compreensão de como trabalhar para produzir mais.

Mudam as capacidades, agora chamadas de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital. Neste sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como a multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, têm, antes a finalidade de evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital, do que reconstruir a unidade rompida. (KUENZER, 2002, p. 3)

Deste modo, os trabalhadores que não conseguissem se requalificar intelectualmente devido a precarização cultural, eram excluídos ou incluídos nos setores mais precarizados dos arranjos flexíveis de força de trabalho. Esses arranjos são, no fordismo, competências desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, enquanto no Toyotismo, essas não seguiram modelos pré-estabelecidos, pois, são combinações definidas e indefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que visam o lucro. E assim, são combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, em que os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessário, e não partir da qualificação.

(...) os arranjos flexíveis, em substituição à polarização taylorista/fordista de competências, não podem ser compreendidos como mera oposição, rígida e formal, entre os que têm formação científico-tecnológica avançada, e por isso se incluem, e a grande massa de trabalhadores precariamente escolarizados, cuja força de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados, ou é excluída. São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, através de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica da mercantil. (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p. 30)

Portanto, de acordo com o exposto por Kuenzer e Grabowsk (2016), enquanto no fordismo uma pessoa trabalhava em uma mesma função por muitos anos, no Toyotismo dependendo da estratégia do capital, esse trabalhador, mesmo que seja qualificado, não estará estabilizado. O que determina a inclusão em determinado arranjo é a demanda do processo produtivo e não mais a qualificação, sendo essa flexibilização do trabalho a representação da destruição dos poucos direitos que a classe trabalhadora conquistou ao longo de suas lutas e que perpetua a dualidade estrutural até os dias atuais.

2.1.1. O Desenvolvimento e a Expansão da Dualidade Estrutural no Brasil

Um ano após a chegada da corte portuguesa, em 1809, houve a criação do Colégio de Fábricas. Assim, ocorreu um livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil a fim de promover a riqueza nacional e estimular a indústria que maior valorizava os gêneros e produtos da agricultura e das artes. No decorrer do século XIX, houve a criação de instituições eminentemente privadas, para atender crianças pobres, abandonadas e órfãs, os abandonados e desvalidos, ensinando as primeiras letras e iniciação à ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria e a tornearia. A partir disso, uma vez que público alvo direcionado ao aprendizado do trabalho manufatureiro e sua produção nas fábricas seriam os herdeiros da classe trabalhadora, emergiu-se a perspectiva da busca pela assistência invés da formação do homem.

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000, p. 90)

Assim sendo, começaram a surgir várias instituições, principalmente de cunho privado. A indústria nascente no período começou a se organizar em associações privadas com o objetivo da formação de trabalhadores que eram direcionados à aprendizagem de atividades manuais, enquanto os filhos da elite estavam voltados para o estudo e preparação para trabalhos intelectuais. Assim, existiram, nesse período, duas marcas sobre o ensino da educação profissional no Brasil: a primeira é a ausência do Estado, pois, quem atuou foi a iniciativa privada, ea segunda é a questão do dualismo escolar. Esse último, por sua vez, aponta a existência de duas formas de educação: a educação propedêutica e a educação profissional.

Uma instituição exemplar foi o Colégio das Fábricas, criado em 1809 no Rio de Janeiro (...) eles aprendiam diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota. Se o Colégio das Fábricas não foi o primeiro estabelecimento de ensino profissional no Brasil, nem mesmo o que primeiro abrigou órfãos com esse propósito, ele foi a referência para os outros que vieram a ser instalados. O padrão foi começar com o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha). Mais tarde, foi acrescido o ensino das “primeiras letras”, depois todo o ensino primário. (CUNHA, 2000, p.91)

Para mais, Chamon e Goodwin (2012), em consonância com as observações de Cunha e Saviani, ressalta que entre a metade do século XIX e começo do século XX, estava havendo uma efervescência mundial correspondente à questão dos trabalhadores, devido ao grande desenvolvimento de fábricas concomitante ao surgimento de diversas ideologias que defendiam as massas proletárias, como o socialismo científico. Nesse período, começam a emergir organizações de trabalhadores, com sindicatos mais fortes e o aparecimento de revoltas em vários países que apontavam para a premissa presente na teoria marxiana, da passagem da classe em si e a classe para si. Portanto, foi um momento da possibilidade de tomada de consciência coletiva da classe trabalhadora a respeito das contradições inerentes da sociedade capitalista.

Entre as décadas finais do século XIX e o início do século XX, algumas regiões do País, em especial a região centro-sul, passaram por um surto industrial e um acelerado crescimento urbano. (...) as poucas indústrias instaladas no Brasil Império se multiplicaram a partir de 1885. Entre 1880 e 1884, 150 estabelecimentos industriais foram criados no país. Entre 1885 e 1889, esse número subiu para 248, totalizando 636 estabelecimentos. Nos primeiros cinco anos da República, outros 425 estabelecimentos industriais foram criados. (...) Nesse conjunto, tínhamos, também, as indústrias, fábricas e oficinas "de fundo de quintal" ligadas aos setores têxtil, de alimentos, de metalurgia, de fabricação de calçados, de chapelaria, de móveis e de mobília, além daquelas ligadas ao ramo gráfico e da construção civil. (CHAMON; GOODWIN, 2012, p. 321)

Assim, os positivistas, por prezarem em absoluto a manutenção da ordem a vista de progresso, se mobilizaram para evitar possibilidades da existência de revoltas como as que

ocorreram na Revolução Russa e as greves operárias que estavam estourando na Europa. Então, para impedir a ascensão desses movimentos, a elite idealizou a educação como instrumento para a normatização e imposição da ordem, a qual iria educar o proletariado, além de prepará-los para o exercício profissional e, finalmente, colocá-los à serviço da República.

(...) a afirmação de que a educação do trabalhador deveria ter um caráter moralizador e civilizatório vinha acompanhada também da compreensão de que essa educação deveria preparar uma mão de obra mais qualificada para o progresso, apta a utilizar técnicas mais modernas e eficientes. (CHAMON; GOODWIN, 2012, p. 326)

Isto posto, a próxima modalidade de política educacional compreendeu às primeiras iniciativas precárias intermitentes que se organizaram a educação pública. Essa, por sua vez, pertenceu ao período do Brasil independente, que se iniciou em 1827 e se estendeu até o final do Império.

(...) preparar os ingênuos (categoria recriada pela Lei Rio Branco, de 28 de setembro de 1871) e mesmo os futuros ex-escravos para atuarem como trabalhadores livres. Era o discurso do "trabalhador nacional" sendo construído, no qual pobres livres, ex-escravos e ingênuos seriam amalgamados, e suas distinções diluídas, a fim de criar um novo conjunto de trabalhadores para o país. E isso se daria pela educação. (CHAMON; GOODWIN, 2012, p. 323)

O marco inicial dessa fase é dado pela já mencionada Lei das Escolas de Primeiras Letras, cujo objetivo era ensinar toda a população do país a leitura e a escrita, a gramática da língua nacional, os princípios do catolicismo e a matemática. Contudo, o movimento pela desoficialização do ensino foi crescendo ao longo do século XIX, e atingiu seu ponto mais alto no final do império com a influência do positivismo, contrário à oficialização do ensino, e, por isso, foram se multiplicando iniciativas de aberturas de escolas por meio de entidades particulares de benemerência que se propunham a oferecer ensino gratuito. Sendo assim, Chamon e Goodwin (2012) continua:

A formação da mão de obra teria, também, um aspecto político e cultural, de conformação dos trabalhadores às novas regras, comportamentos, valores do trabalho livre; enfim, à nova cultura do trabalho capitalista. Numa sociedade em que as relações sociais de produção há séculos tinham como referência o sistema escravocrata, alguns aspectos do trabalho livre exigiriam uma profunda modificação na cultura do trabalho: hábitos como responsabilidade, pontualidade, produtividade, regularidade deveriam ser assimiladas, e mais, deveriam ser transformados em alvos a serem perseguidos pelos próprios trabalhadores. Em outras palavras, deveriam ser internalizados por eles: a disciplina do ambiente de trabalho deveria se tornar não apenas uma regra a ser seguida, mas um valor a ser vivido. E não apenas no local de trabalho, mas em todos os momentos da vida do trabalhador. (CHAMON; GOODWIN, 2012, p. 323).

De acordo com Cunha (2000), essa tendência à desoficialização culminou no ensino livre decretado pela Reforma Leôncio de Carvalho em 1879. Assim, tem-se como a política educacional brasileira, desde sua origem, marcada por certa articulação entre o público e o privado. Pois, a primeira medida era pública, mas executada por uma identidade privada, a qual refere-se a ordem dos jesuítas, e a segunda medida refere-se ao pombalismo, uma orientação tipicamente pública, estatal, mas que as escolas funcionavam na casa dos professores, e, portanto, um ambiente privado. Logo, no século XIX, quando se constituiu o Estado Nacional, com o Brasil independente, existiram medidas de política educacional de implementação da educação pública por parte do poder público, logo, do Estado, e ao mesmo tempo, o movimento na direção do chamado ensino livre, não oficial.

No período imperial, enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido. (CUNHA, 2000, p. 91)

No Período Republicano, a partir de 1890, desenvolveu-se a outra modalidade de política educacional, com a implementação progressiva das escolas graduadas apoiadas nas escolas normais que começaram a ser consolidadas sob domínio do iluminismo republicano. Essa nova política educacional tinha como marco principal a reforma da instrução pública paulista, iniciada em 1890 com a reorganização da escola normal e a criação da escola modelo seguida da instituição dos grupos escolares em 1892. Essa, por sua vez, foi uma política de iniciativa de São Paulo e que se espalhou por todo o país, uma vez que outros Estados mandavam professores para ir a São Paulo se inteirar dessa reforma e aplicar nos respectivos locais e organizar o ensino. Nesse sentido, Saviani (2009) faz suas considerações:

Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890. Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam "missões" de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país. (SAVIANI, 2009, p.145)

Assim, a partir do início do século XX, quando estavam sendo feitos grandes investimentos no âmbito educacional, com a influência da Escola Nova e sua proposta de ensino concernente à concepção humanista moderna de filosofia da educação, contrária à da Igreja Católica, houve uma ruptura com a interpretação da questão educacional à luz da pedagogia

tradicional leiga. A Escola Nova ou escolanovismo, contudo, não assegurava uma fundamentação que propiciasse efetivas transformações no campo social, e sim, se proclamava inovadora, mas continuava reproduzindo as condições do grupo dominante, e, portanto, correspondia às necessidades da burguesia.

É nesse contexto que Saviani (2009) expõe que as reformas Estaduais se desenvolveram no início do século XX, na década de 20. O início da República foi muito fecundo na proposta de uma reorganização da instituição pública e de uma escola pública propriamente dita. Os grupos escolares, escolas normais que se instituía, a partir desse momento, eram envolvidos em construções especificamente feitas para funcionamento do ensino. Assim, essa questão envolvia normas e admissão de professores, sistemática de formação de professores com as escolas normais e a escola modelo que era uma escola de experimentação, e além de tudo, o pagamento dos professores pelo poder público, o Estado. Isso que se manifestou de forma bem intensa no início da República, sofre um refluxo já a partir do século XIX, com a política dos governadores que consolidou o cenário de domínio das oligarquias.

A década de 1920 é muito fértil nessa influência do escolanovismo. Nós sabemos que, em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que reunia os principais representantes das novas ideias em educação. A Igreja católica também se organiza e entra em polêmica com os Pioneiros da Educação Nova. (SAVIANI, 2011, p.76)

Nesse sentido, no ano de 1906, período composto pelo aumento de verbas para a educação, houve a realização do Congresso de Instrução, o qual apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados, para as classes não privilegiadas. Assim, no dia 15 de novembro de 1906, o Presidente da República Afonso Pena, em seu discurso de posse, declarou que “A criação e multiplicação de instituto de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.2), escancarando, portanto, a dualidade estrutural existente na época e no período posterior.

Ademais, o ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução da “questão social”. Mesmo com a intensificação dos conflitos sociais, os industrialistas brasileiros diziam que o Estado deveria cogitar do ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais. A tradução dessa ideologia em medidas de política educacional esteve ligada à atuação decisiva de Nilo Peçanha. Como presidente do estado do Rio de Janeiro, ele baixou um decreto criando, em 1906, cinco escolas profissionais – três para o ensino manufatureiro (em Campos, Petrópolis e Niterói) e duas para o ensino agrícola (em Paraíba do Sul e Resende). (CUNHA, 2000, p. 94)

Portanto, na primeira década do século XX, estava-se criando uma estrutura complexa de desenvolvimento do ensino profissionalizante, que tinha como perspectiva a ascensão econômica do Brasil. À vista disso, devido à elevada concentração de fábricas em todo o território nacional, o grupo agrário começou a perder sua hegemonia e aos poucos foi sendo substituído pelo grupo econômico urbano-industrial, o que demandaria cada vez mais investimentos na educação dos trabalhadores a fim de capacitar indivíduos para atuação nos meios de produção pertencentes à burguesia.

O ano de 1909 foi a raiz do ensino técnico profissionalizante no Brasil. De acordo com Cunha (2000), no início do século XX, houve a criação das dezenove escolas de aprendizes e artífices, as quais são precursoras das escolas técnicas federais e de ensino técnico nas diferentes unidades da federação. Por esse ângulo, a criação dessas escolas compôs a primeira Rede de Educação Profissional no Brasil e esses empreendimentos faziam parte do caráter burguês, segregacionista e discriminatório da época. Isso deveu-se, pois, à necessidade de promover aos herdeiros da classe trabalhadora o imprescindível preparo técnico e profissional para adquirirem hábitos de trabalho, e assim, minimizar as chances dos mesmos se introduzirem na vida do crime por conta do ócio.

Em 1909, já presidente da República, Nilo Peçanha baixou o decreto 7.566, de 23 de setembro, criando 19 escolas de aprendizes e artífices, situadas uma em cada estado. Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA, 2000, p.94)

Assim sendo, Chamon e Goodwin (2012) novamente dialogam com Cunha (2000) e aponta que a educação profissional, subsidiada pelo poder público, tinha por objetivo a formação profissional de operários mediante o ensino prático, que fornecia a esses os conhecimentos técnicos que eram necessários aos filhos dos desfavorecidos de fortuna. Esses, por sua vez, executavam suas tarefas de forma alienada, produzindo e reproduzindo através da observação de meras repetições de movimentos e sem a compreensão do trabalho em sua totalidade. Isso acontecia através do fornecimento gratuito de curso primários de desenho e a aprendizagem de ofícios, em oficinas como a ferraria, marcenaria, carpintaria, ourivesaria e sapataria. Com essa forma de ensino, a classe dominante acreditava que a classe dominada se

afastava do caminho do vício e do crime além de trabalhar em prol da ascensão econômica do país, enquanto os primeiros, herdeiros dos dirigentes, se preparavam através da educação geral e ampla fornecida pelo ensino propedêutico.

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. É necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (CHAMON; GOODWIN, 2012, p.328).

Nesse contexto, Saviani (2009) expõe que essa fase da política brasileira entrou em crise na segunda década do século XX, com várias revoluções e levantes que contestavam o poder das oligarquias. Nessa década, há uma retomada do protagonismo público com relação à educação e reformas estaduais, sendo isso já existente por conta da influência do movimento renovador, da escola nova. Então, houve várias reformas educacionais no período, com políticas educacionais sendo implementadas ao mesmo tempo nos diferentes Estados. Assim, o ideário renovador foi ganhando espaço e em 1924 ocorreu a fusão da associação brasileira de educação, havendo o fenômeno da profissionalização do campo educacional, em que iriam surgir os profissionais da educação, sejam os que vinham de outras áreas com especialidade na atividade educativa, ou aqueles que já são formados no campo educacional.

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Nessa conjuntura, a educação profissional com a concepção pedagógica do escolanovismo⁸ visa a educação que apenas ensina a fazer sem que a classe trabalhadora possua

⁸ Esse foi um movimento que partiu do princípio de que os homens são essencialmente diferentes, com distinções além das apontadas pela pedagogia tradicional, como raça, credo e classe, e sim, enxergando que existem diferenças no domínio do conhecimento, no campo do saber e no desempenho cognitivo. De acordo com Saviani (2012, p. 7), as críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Essa teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. (...). Se a escola não vinha cumprindo sua função, tal fato devia-se a que o tipo de escola implantado - a Escola Tradicional - se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida pelo nome de "escolanovismo". (...). Dessa forma, o professor tornou-se um orientador e estimulador da aprendizagem cuja iniciativa pertencia aos seus alunos e a escola passou a ser um ambiente estimulante, interessante e divertido. Em contrapartida, esse modelo de escola exigia um custo bem mais alto do que o da escola tradicional, acabando por ser direcionada a pequenos grupos da elite, ainda que o ideário amplamente difundido gerou consequência nas redes de ensino organizadas ainda na forma tradicional. Assim, o autor chama a atenção de que esse movimento tinha o sentido de renovação da educação, pois consideravam que o problema consistia na pedagogia tradicional, ultrapassada e ineficaz. Então, houve uma

o domínio da ciência sobre o trabalho, e, portanto, da visão do trabalho como um todo. Deste modo, no ano de 1930, as reformas educacionais foram elaboradas por novas propostas pedagógicas que visavam corresponder as demandas do período de exacerbada industrialização devido à modernização capitalista. À vista desta da necessidade amplificada de mão de obra, foram criadas as escolas técnicas nacionais, as quais visavam garantir a formação dos operários através da reprodução da dinâmica do ambiente fabril e, em 1942, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), que inseria a educação profissional no mesmo ambiente. Ambas medidas foram tomadas para suprir as necessidades do capital.

Em 1931, no início da Era Vargas, houve a primeira reforma do sistema educacional brasileiro, a Reforma Francisco Campos. Essa, no que lhe dizia respeito, foi marcada pela articulação dos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implementado sob a ditadura do Estado Novo. Assim, essa reforma, em decorrência da aplicação de medidas elitistas, causou forte impacto na educação profissional e tecnológica. A burguesia, por seu turno, não tinha interesse em um proletariado com educação formal, e sim em formar profissionais que trabalhassem para a classe detentora dos meios de produção e do conhecimento.

Isto posto, diante do que afirma Kuenzer (2017), perversidade dessa estruturação reafirmou a diferença entre classes e apontou o escancarado privilégio da elite ao determinar que o indivíduo deveria escolher em qual viés de ensino iria ingressar, restringindo as oportunidades da classe menos favorecida em prol das necessidades da classe dominante. Nesse âmbito, a política educacional do Estado Novo consolidou a desagregação entre o trabalho manual e intelectual, sendo imposta uma pedagogia que associou a educação à divisão social do trabalho. Isso escancarou a dualidade estrutural do ensino, em que a educação propedêutica estava claramente direcionada para a burguesia enquanto a educação profissional à classe trabalhadora.

Ao afirmar que o novo disciplinamento para o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, o regime de acumulação flexível reconhece a importância da ampliação da escolaridade

—
mudança estrutural na educação com a Escola Nova, pois, invés de classes direcionadas a professores que dominavam grandes campos de conhecimento, que forneciam textos modelos para serem lidos e tarefas para serem realizadas, a escola resolveu por agrupar os alunos conforme seus interesses e suas atividades livres. Em contrapartida, esse modelo de escola exigia um custo bem mais alto do que o da escola tradicional, acabando por ser direcionada a pequenos grupos da elite, ainda que o ideário amplamente difundido gerou consequência nas redes de ensino organizadas ainda na forma tradicional. O aprimoramento da educação foi restringido à classe dominante pois as áreas de periferia não possuíam a mesma condição de investimento e o pensamento dos professores do escolanovismo não condiziam com a realidade das escolas de periferia. Assim, a pedagogia nova trouxe a perspectiva de que era melhor ter uma escola boa para poucos do que uma escola ruim para muitos.

em nível básico e em nível superior, acompanhada da capacitação profissional continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho. A questão a ser discutida é para quem e com que qualidade essa expansão deve se dar. (KUENZER, 2017, p. 339).

Reforma Capanema da década seguinte, em 1942, definiu leis específicas para a formação profissional além da criação de cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos e partindo do objetivo de preparar os estudantes para o ingresso na universidade. Nesse momento, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu-se uma paridade do sistema de ensino regular em que as pessoas que concluíssem o curso técnico estavam aptas a ingressar em cursos superiores relacionados, com a premissa de que um lado teria a educação profissional, e o outro, prepararia os sujeitos para a educação superior.

A "Lei" Orgânica do Ensino Industrial (decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942) resultou de uma composição das duas estratégias, pois mantinha o curso básico industrial, fora da produção, como a escola profissional por excelência, ao mesmo tempo em que admitia a existência paralela da aprendizagem industrial para os operários menores de idade. (CUNHA, 1980, p.49)

Todavia, houve uma ressalva que distinguiu ambas as reformas: aos estudantes dos cursos profissionalizantes, foram criados os exames de adaptação que permitiriam o direito de participar das provas para dar continuidade aos estudos em uma universidade. Para isso, era essencial confirmar o domínio da formação das ciências, humanidades e letras. Nesse contexto, esse feito, obviamente, seria uma conquista muito difícil para os filhos da classe trabalhadora, devido ao conteúdo ofertado pela educação dos trabalhadores ser muito distinto do conhecimento necessário para alcançar o acesso ao ensino superior.

Numa primeira olhada, a concepção do ensino expressa na "lei" orgânica do ensino industrial (decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942) concilia duas modalidades de formação de operários. A principal modalidade seria desenvolvida nas escolas industriais, herdeiras das antigas escolas de aprendizes artífices, então promovidas ao nível pós-primário (1º ciclo do ensino médio, ramo industrial). Aí seriam ensinados ofícios que exigiriam uma formação mais longa, em oficinas especializadas. A outra modalidade seria a aprendizagem, ministrada em "serviços", que associaria escola e trabalho, visando ao ensino de parte de cada ofício industrial. (CUNHA, 2000, p.96)

Em virtude desses acontecimentos, Cunha (2000) apresenta que, a partir da década de 1940, a economia clamava por mão de obra qualificada, através da criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que representou o alicerce da elaboração e efetivação do sistema de educação profissional que estava direcionado para a intensa industrialização. Próximo a esse período, houve a inserção, por Vargas, do Sistema S, com grande parte do financiamento advindo do

ramo industrial e, também, com incentivo de verbas públicas. Assim, surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e posteriormente o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, ambas entidades privadas, cujo objetivo era preparar a mão de obra necessária para atender às demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho, organizado sob o sistema de produção taylorista-fordista.

Concebido no contexto da “lei” orgânica do ensino industrial, de 1942, como um apêndice, depois de duas décadas o sistema SENAI passou a ocupar uma posição hegemônica no que se refere à formação de operários qualificados. Demonstrando, pelo seu próprio funcionamento, a inviabilidade das escolas industriais (1o ciclo), produziu duas consequências da maior importância. Primeiro, reforçou a orientação dos educadores liberais no sentido de transformar o currículo da escola industrial, tendendo a fundi-la com a escola secundária. Segundo, passou a ocupar exatamente o mesmo lugar previsto pela “lei” orgânica para a escola industrial com as vantagens operativas da flexibilidade curricular e da autonomia diante da pesada máquina burocrática do Ministério da Educação. (CUNHA, 2000, p. 102).

Nessas escolas a pedagogia curricular era voltada para a prática, sem grande investimento com o ensino teórico e uma educação que estimulasse o intelecto e o pensamento crítico. A partir de 1942 foi o período em que as escolas de aprendizes e artífices, criadas em 1909, passaram a oferecer cursos técnicos e os institutos profissionalizantes governamentais, como os CEFETs, que são as evoluções das escolas de aprendizes e artífices, como apontado anteriormente. Em tal caso, teve-se um crescimento de escolas profissionais, no Brasil, orientada para a formação de trabalhadores em instituições público e privadas.

A rede SENAI cresceu a um ritmo espetacular, modificando-se em função das ondas de mudanças do setor produtivo. Nos anos 40, iniciou suas atividades priorizando a aprendizagem industrial, para qualificar o operariado para a indústria nascente; nos anos 50, foi a vez da modalidade treinamento, correlativa à industrialização segundo os moldes da grande indústria; nos anos 90, a ênfase recaiu na polivalência. Nos anos 70, a ênfase na habilitação de técnicos de nível médio resultou mais da política educacional de profissionalização uni- versal e compulsória no ensino de 2o. grau do que de mudanças efetivas do setor produtivo. (CUNHA, 2000, p.102)

Anos mais tarde foi admitido o fracasso da pedagogia escolanovista pois, novamente, a educação não estava cumprindo o objetivo proposto. As demandas do mercado não eram supridas e a justificativa deveu-se aos cursos serem muitos acadêmicos e não profissionais a ponto de preparar os indivíduos para exercerem suas funções produtivas. Portanto, passou a ser necessário que a demanda pela formação profissional no Ensino Médio fosse maior do que a demanda pelo ensino superior. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (Lei nº4.024/1961), também conhecida como LDB, determinou que os dois tipos de ensino proporcionassem as condições necessárias para habilitar o sujeito ao nível superior,

estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos para fins de prosseguimentos dos estudos.

Contudo, ainda que trouxesse mudanças significativas para a educação dos trabalhadores, não foi de uma forma que houvesse a supressão da dualidade estrutural, na perspectiva da existência de duas modalidades distintas de ensino, já que os filhos da elite eram colocados em escolas particulares e mantinham seu ensinamento propedêutico. Essa mudança na educação profissional, então, foi em uma época de tendência tecnicista, uma vez que o foco do governo era criar mão de obra qualificada para o milagre econômico. A partir disso, todas as escolas de ensino médio tinham como principal objetivo produzir mão de obra de nível técnico a fim de girar a economia.

2.2. A Dualidade Estrutural a partir da Ditadura Civil-Militar

Em 1964 iniciou-se a ditadura civil-militar no país, período esse o qual a questão social foi transformada em questão de segurança interna respaldada na ideologia da interdependência, em que todo o aparelho de Estado foi reordenado para atuar em prol da segurança nacional. Dessa forma, iniciou-se um momento de interdependência, em que se estreitaram os laços do Brasil com os Estados Unidos. Esse, por sua vez, foi um momento em que o poder nacional comprometeu a autonomia nacional em virtude da articulação do poder nacional com o ocidental, liderado pelos EUA.

Logo, Saviani (2011) informa que é nesse contexto que se apresentam um conjunto de medidas, tomadas durante a ditadura civil-militar, que conduziram a orientação da pedagogia tecnicista, institucionalizada por meio da Lei da Reforma Universitária (5540/68), e a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau (5692/71). Esse reajustamento da educação foi realizado por meio da colaboração do IPES dos empresários, que deram respaldo ao golpe militar e à formação das políticas do período, e entre elas a política educacional.

Na década de 1960, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise, delineando-se uma outra tendência que eu chamo de pedagogia tecnicista. Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 - depois da Lei n. 5.540, que reestruturou o ensino superior, (...). Em 1971, vem a Lei n. 5.692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-Usaid, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2011, p. 77).

Com a Lei no 5.692/71 a dualidade estrutural não era mais escancarada ou assumida, e sim, estava camuflada diante da nova proposta pedagógica capitalista, a qual os ensinamentos propedêutico e profissionalizante foram substituídos por um sistema único. Nessa acepção, a escola se comprometeu com a formação profissional independentemente da classe social, algo que, diante do discurso do capital, extinguiu a dualidade. Não obstante, a mesma apenas passou de dualidade assumida para dualidade negada, pois, a qualidade de ensino para a elite se mantinha superior em relação ao fornecido à classe dominada, o que caracteriza a permanência da dualidade estrutural ainda que em um sistema de ensino único.

Por conseguinte, Kuenzer (2016) em consonância com o que é observado por Saviani, aponta que nesse momento da formação de um sistema único de educação, a dualidade invés de se romper, se perpetua. Isso deve-se a não existência de um sistema público e gratuito que forneça educação de qualidade, que mantém uma gama de escolas com qualidade em níveis desiguais. Assim sendo, a classe que acessa as melhores escolas são os indivíduos que possuem condições financeiras para tal, enquanto as escolas com ensino precarizado são acessadas por pessoas pertencentes às camadas populares. Essa é uma questão inerente de uma sociedade capitalista, em que a desigualdade se perpetua em um sistema que não preza pela socialização igualitária do saber, e sim por uma distribuição desigual, hierarquizada.

Esta forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, onde, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível. (KUENZER, 2016, p.5)

Foi no auge da ditadura civil-militar, que foi promulgada a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a qual proporcionou uma grande reforma da educação básica, como consta no Artigo 1º da Lei 5692: “Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” Essa estabelecida visava preparar o país para a chegada do milagre econômico, período caracterizado pela aceleração do crescimento do PIB (Produto Interno Bruto), alta industrialização e baixa inflação, sendo que por trás dessa prosperidade aparente, haviam elevadas taxas de concentração de renda, com ricos ascendendo sua condição econômica ao passo que pobres ficavam mais pobres, além da corrupção e exploração de mão de obra.

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Nesse quadro, expõe Frigotto (2009) que, diante da imposição da educação de nível médio obrigatoriamente profissionalizante, que visava única e exclusivamente preparar a mão de obra para o maior período de ascensão econômica do Brasil, todos os cidadãos brasileiros tinham uma formação profissional no ensino médio que lhes possibilitavam sustentar o milagre econômico. Pois então, com o crescimento econômico acelerado do período, o setor primário se modernizou e a mão de obra foi desvalorizada, o que levou as pessoas a migrarem para os centros urbanos. Dessa forma, elevou-se o nível de pobreza e, além disso, houve uma maior precarização das condições de trabalho e dos direitos dos trabalhadores, já que muitos se inseriam no mercado informal que não asseguravam seus direitos trabalhistas.

(...) o pensamento social crítico nos mostra que se trata de uma construção social que define a forma específica de nosso capitalismo dependente e subordinado. Uma sociedade cuja opção de desenvolvimento desigual e combinado pressupõe o analfabetismo, a escola dual com uma educação empobrecida para as massas, a informalidade e a desigualdade. (FRIGOTTO, 2009, p. 74)

Assim sendo, se iniciou outro período de construção pedagógica, o qual correspondeu à um confronto entre a concepção produtivista de educação e as pedagogias críticas. Esse, por sua vez, está relacionado ao predomínio da pedagogia tecnicista, com manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e ao desenvolvimento da visão crítico-produtivista. À vista das teorias crítico-reprodutivistas⁹ é manifesto que a educação, desde sua

⁹ Teorias as quais compreendem a educação a partir de sua condicionante e objetivos, logo, os aspectos socioeconômicos que determinam a forma de manifestação da educação e sua função da reprodução da sociedade. Assim sendo, as teorias crítico-reprodutivistas se apoiam na ideia de que a educação é um instrumento de discriminação social. Esse fator, no que lhe concerne, caracteriza a sociedade como sendo uma sociedade de classes, marcada pela divisão entre grupos antagônicos que se relacionam a base da força, o qual o grupo que detém a maior força se converte em dominante e assim se apropria das riquezas socialmente produzidas, relegando à classe não dominante a condição de marginalizados. Diante disso, a marginalidade é entendida como uma questão inerente à própria estrutura social e assim, a educação se encontra inserida em uma em uma estrutura que reforça a dominação e legitima a marginalidade. Nesse sentido, como aponta Saviani (2012, p. 4), a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Com isso, a educação longe de ser um instrumento de superação da

primeira concepção pedagógica, contribui para a reprodução do sistema capitalista e o aprofundamento das desigualdades entre classe dominante e classe dominada, tornando-se evidente que quanto mais desenvolvidos os sistemas de produção e as tecnologias, mais precário se torna o cotidiano da classe trabalhadora.

2.2.1. As Vertentes de Ensino no Contexto Neoliberal

No início da década de 1970, o regime de produção fordista começou a dar sinais de esgotamento, sendo necessário que o capital agisse rápido para enfrentar, segundo Montaño e Duriguetto (2008), um contexto de crise de lucratividade, sustentada fortemente pela incapacidade de vender tudo o que produz. Assim, para recuperar o lucro nos patamares exigidos pelo capital, foi imprescindível uma nova estratégia, sendo essa a reestruturação do sistema de produção que seria sustentada pela reinvenção do liberalismo. Diante da perspectiva política e econômica compatível com as necessidades do mercado no momento da reestruturação produtiva, foi nesse contexto que surgiu o regime neoliberal.

Nesse sentido, não foi o neoliberalismo que concebeu e criou a reestruturação produtiva; foi a necessidade de recuperação do lucro nos patamares exigidos pelo capital que, dada as novas possibilidades e necessidades do capital e a situação atual das lutas de classe – no contexto da terceira revolução tecnológica, da crise e da nova fase do processo de mundialização do capital (“globalização”) –, exigiu uma nova estratégia hegemônica, o neoliberalismo (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2008, p. 199)

Isto posto, o novo sistema produtivo, denominado Toyotista ou regime de acumulação flexível, teve consequências diretas na vida dos trabalhadores, implicando, entre outros fatores, o desemprego estrutural e a precarização da qualidade de vida dessa classe. Assim, com o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, as políticas públicas da educação foram direcionadas para atender as novas exigências do capital. Essas demandas, no que lhe concernem, implicam a formação de um trabalhador flexível e polivalente, com limites ao acesso de conhecimento. Esses fatores implicam, entre outras consequências, o aprofundamento da polarização do ensino, o aumento do emprego informal, o desmantelamento dos direitos trabalhistas e o enfraquecimento dos sindicatos.

Assim sendo, esse processo de reestruturação produtiva foi baseado no corte do capital variável, ou seja, na eliminação da força de trabalho humana do processo produtivo à vista da

marginalidade, converte-se num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

inserção da ciência e das novas tecnologias ao mundo do trabalho. Com isso, houve a intensificação da exploração da força de trabalho concomitante ao rebaixamento de salários, aumento da taxa de desemprego e perda de direitos trabalhistas. Nesse quadro, com o profundo agravamento das condições de vida precárias do proletariado, as expressões da questão social se tornaram cada vez mais perceptíveis.

O decréscimo relativo de capital variável aparece inversamente como crescimento absoluto da população trabalhadora, mais rápido que os meios de sua ocupação. Assim, o processo de acumulação produz uma população relativamente supérflua e subsidiária às necessidades médias de seu aproveitamento pelo capital. É a lei particular de população deste regime de produção: com a acumulação, obra da própria população trabalhadora, esta produz, em volume crescente, os meios de seu excesso relativo. Acresce-se a isso o interesse dos empresários capitalistas em extrair uma maior quantidade de trabalho de uma parcela menor de trabalhadores já empregados –, via ampliação da jornada de trabalho e intensificação do trabalho – articulando os meios de extração da mais-valia absoluta e relativa. (IAMAMOTO, 2008, p.157)

Com isso, o processo de intensificação do trabalho, que está associado a dimensão do consumo, é a condição que mantém a sociedade capitalista aquecida, pois, do contrário, o capitalismo não teria como assegurar sua positiva taxa de acumulação. Deste modo, a permanência do mercado em um quadro economicamente favorável, depende da redução de custos que é diretamente relacionada a uma relação adequada entre novas tecnologias e força de trabalho, acarretando a crescente desvalorização do trabalhador. Assim, é nesse contexto que está inserido o desemprego na sociedade capitalista.

Os impactos dessas transformações sobre a força de trabalho são devastadores. As inovações tecnológicas levaram à substituição de amplos contingentes de trabalhadores e linhas de montagem por máquinas automatizadas, o que vêm produzindo o desemprego estrutural. As empresas, ao reestruturarem seus parques industriais incorporando novas tecnologias e redefinindo suas estratégias de produção, reduzem postos de trabalho, produzindo uma força de trabalho excedente que engrossa as fileiras do desemprego e do trabalho precário. (MONTAÑO;DURIGUETTO, 2008, p. 202).

Por conseguinte, o regime de acumulação flexível junto ao Estado neoliberal acaba por aprofundar a desigualdade social, principalmente no que tange a histórica dualidade estrutural e a polarização de competência que concerne as distintas classes sociais.

Dessa maneira, a educação, inserida no sistema de acumulação de capital, é planejada e desenvolvida de duas formas, sendo uma vertente direcionada à formação da classe trabalhadora e a outra voltada para a classe dominante. Assim, no que concerne as políticas governamentais neoliberais diante das políticas públicas de educação, há como o princípio atender as demandas da classe dirigente, as necessidades do mercado e a adoção de medidas

que acompanhem e atendam os países capitalistas desenvolvidos. É assim que a dualidade estrutural se reproduz e perpetua.

Como bem fundamentou Netto (2010, p.21), em todos os níveis da vida social, a ordem tardia do capital não tem mais condições de propiciar quaisquer alternativas progressistas para a massa dos trabalhadores. Logo, na década de 1990, a contrarreforma neoliberal, em virtude das privatizações, juros internos altos e inflação, causou um grande impacto negativo nas condições de vida da classe trabalhadora e, para mais, aprofundou a histórica dualidade estrutural da educação brasileira. À vista disso, essas políticas contemplaram o conservadorismo e expressaram a deterioração das políticas sociais e públicas, além do agravamento das condições de vida da classe trabalhadora.

Do ponto de vista político, medidas de “ajuste” e “flexibilização/desregulamentação/privatização”, em muitos casos, foram chanceladas por mecanismos eleitorais dotados de legitimidade formal. Do ponto de vista ídeo-cultural, contando com a maré-montante pós-moderna, os ganhos do capital não foram desprezíveis – contribuíram para conter e reverter os avanços dos anos 1960 e inícios da década de 1970, configurando o período aberto pelos anos 1980 como o de “um conservadorismo cada vez mais beligerante” (NETTO, 2010, p. 18)

Ainda nesse enquadramento, a educação foi reafirmada como um setor competitivo e desigual. Com as privatizações, foi aprofundada uma circunstância em que empresas privadas incorporaram demandas da educação brasileira concomitante a uma desresponsabilização do Estado para com as necessidades da classe trabalhadora. Assim, diante do setor privado apresentar diferentes preços e modalidades de ensino para as distintas classes, há uma aparente ideia de que “todos” têm acesso à educação, mas a realidade era apenas a consolidação e o agravamento da referida dualidade. Diante disso, essa mercantilização da educação com aparência democrática nada mais era do que a negação da garantia de direitos sociais, em que o Estado deveria garantir educação universal, gratuita e de qualidade.

A mercantilização na verdade é transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria. Então os direitos são universais, os direitos a saúde, educação, etc. A mercantilização é quando esses direitos se adquirem no mercado, isto é, viram negócios (FRIGOTTO, 2009, p. 155)

Para além, a transição que se operou no Brasil entre a ditadura e o regime democrático, se iniciou com a distensão lenta, gradual e segura, formulada no governo de Geisel em 1974. Ainda na fase de transição, o ano de 1982 foi marcado pela promulgação da Lei 7.046/1982, a qual reestabelece a modalidade de educação geral. Essa, por sua vez, retorna à educação ao antigo, com escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores,

porém, ainda mantendo a equivalência da possibilidade de ambos ingressarem no ensino. Após esse momento, inicia-se a Nova República em 1985.

Isto posto, diante do que aponta Silva e Louzada (2016), a transição democrática se fez segundo a estratégia de Conciliação pelo Alto, que visou garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância com a visão dos grupos dominantes. Contudo, a expressão “transição democrática” acabou por desempenhar um papel que camuflou o antagonismo existente entre as classes sociais e, assim, abriu espaço para obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes.

Um dos princípios centrais que regem a governamentalidade neoliberal é a manutenção da população no jogo econômico, vinculando alguns dos indivíduos diretamente ao mercado, para que consigam retirar dele as condições de sua sobrevivência, e mantendo outros na condição de “reserva”, tendo nas políticas sociais de renda mínima a garantia de sua sobrevivência para quando o mercado necessitar. Deve-se, assim, evitar ao máximo que algum(a) jogador(a) perca tudo e seja descartado(a) do jogo. Para manter as pessoas em qualquer uma dessas posições, é necessário educá-las para o jogo e produzir nelas o desejo de manterem-se nele (SILVA; LOUZADA 2016, p. 217-218).

Pelo que foi apontado por Frigotto e Ciavatta (2003), a nova ordem socioeconômica então instaurada, recebeu o nome de neoliberalismo, que remete ao Consenso de Washington. No que se refere à América Latina, o Consenso implicava um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como retorno um corte profundo nos gastos públicos, além de impor-se a uma rígida política monetária que visava a estabilização e, também, a desregulação dos mercados financeiros e do trabalho, privatização radical e abertura comercial. No caso do Brasil, esse movimento de contrarreforma da política de educação será assumido a partir do governo Collor, em meados da década de 1990, e mantido posteriormente pelo governo de Itamar Franco.

O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Ambos os governos, por sua vez, garantiram a atuaram em benefício das reformas neoliberais sobre a política educacional. Assim, com o estímulo de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização Mundial do Comércio (OMC), foi criado a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Estes

organismos visam garantir a preservação e consolidação dos interesses dos centros dos países capitalistas centrais, os quais possuem laços com países capitalistas subdesenvolvidos e esses últimos acabam por estabelecer uma relação de dependência com os primeiros.

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

Por conseguinte, diante do que expõe Simões (2011), a política educacional instaurada a partir da Nova República se caracterizou pelo democratismo, indefinições e ambiguidades. A constituição de 1988, nas disposições transitórias, estabeleceu um período de dez anos para metas de erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, e para isso, determinou que os poderes públicos da União, Estados e Municípios dedicassem pelo menos 50% dos seus recursos para cumprir esse objetivo. Contudo, ainda que a fixação de mínimos tenha sido adotada desde a Constituição de 1934, a realidade é a existência de um dispositivo que fixa o mínimo e que normalmente é interpretado como máximo, além da resistência das elites em assumir o financiamento efetivo da educação popular.

A redemocratização da sociedade brasileira, a partir de 1985, fez surgir um movimento de revisão de suas instituições e leis, que resultaram na Assembléia Nacional Constituinte, eleita em 1986. A Constituição Federal, promulgada em 1988, trouxe mudanças nos direitos civis, entre eles o da educação, exigindo reformas no sistema educacional para adequá-lo ao cumprimento dos preceitos constitucionais. (SIMÕES, 2011, p. 116)

Deste modo, as medidas de política educacional serão marcadas por uma espécie de neoconservadorismo, em que há um Estado Mínimo incapaz de gerir o bem comum e, com isso, destaca-se o primor da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Esse período, portanto, foi caracterizado pela desresponsabilização do Estado em relação à educação, a qual passou a não mais ser um dever exclusivo do Estado. Isso, por sua vez, culminou no restringimento de capital que seria direcionado ao ensino público em prol de investimentos em empresas privadas, e assim, na precarização extrema do ensino e do acesso à educação direcionada a classe trabalhadora.

Em 1994 foi eleito Fernando Henrique Cardoso. Assim, Frigotto e Ciavatta (2003) apontam que uma das políticas educacionais implementadas em seu governo foi, em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394). Nessa, a Educação Profissional passou a ser uma modalidade educacional que perpassasse diferentes níveis, etapas e modalidades da educação. O ensino profissionalizante passou a ter algumas vertentes, como o aperfeiçoamento profissional, cursos de qualificação profissional, cursos técnicos profissionais e cursos de pós graduação. A partir disso, criou-se um modelo de educação profissional paralelo ao modelo propedêutico.

(...) na nova LDB que é aprovada no Governo Cardoso, a educação básica tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22) e organiza-se nos níveis fundamentais e médio (art. 24). (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

Nesse sentido, conforme o que foi apontado por Simões, essa Lei teve uma particularidade, pois, foi a primeira lei de reforma educacional no Brasil originária da Sociedade Civil por iniciativa do movimento educacional e do legislativo. A primeira LDB, em 1960, foi de iniciativa do executivo, mas essa teve origem em um projeto que deu entrada na câmara em dezembro de 1988 pelo deputado Otavio Elísio, por iniciativa do legislativo e, além disso, esse projeto surgiu do movimento educacional. Todavia, houve uma interferência do governo e o resultado foi uma lei minimalista, adaptável ao Estado Mínimo, que tendia a desobrigar a união da manutenção da educação, o que ratifica subordinação da formação profissional às regras do sistema capitalista.

Ainda em 1987, começou a ser elaborada de forma participativa, pela sociedade organizada, a proposta para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entre elas surgiram propostas da politécnia no ensino médio. As forças conservadoras no Congresso Nacional, porém, conseguiram retardar a aprovação dessa Lei e, quando tiveram a conjuntura política favorável, apresentaram outro projeto, com valorização predominante da educação profissional, dentro do espírito neoliberal que passou a dominar o Estado, a partir de 1990. (SIMÕES, 2011, p. 116)

Houve, também, outra medida de política educacional relacionada a educação básica, que foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Ademais, as outras medidas adotadas foram em relação ao ensino profissional, como o Decreto Federal 2.208/97, que separou o ensino médio do ensino técnico profissional e que instaurou uma nova forma de dualismo na educação ao restringir a educação profissional e segmentar a formação dos trabalhadores.

A reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática. O Decreto nº 2.208/97 é uma síntese emblemática desse ideário. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 119).

A última década do século XX foi um período marcado pela contrarreforma neoliberal e atuação do Estado em prol das necessidades e exigências da classe dominante. Diante disso, a abertura do capital estrangeiro, as altas taxas de juros, a grande elevação da inflação, o alto índice de desemprego, o aumento do índice de pobreza, a desresponsabilização do Estado capitalista sobre a questão social, entre outras, foram características que marcaram o referido momento. À vista disso, o Estado Capitalista nada mais fez a não ser consolidar os interesses burgueses e massacrar as políticas sociais e públicas, que atuariam de forma a minimizar as expressões da questão social. Assim, bem fundamentou Iamamoto (2000) ao apresentar que, a questão social é indissociável da sociabilidade capitalista e, particularmente, das configurações assumidas pelo trabalho e pelo Estado na expansão monopolista do capital. Assim, bem fundamentou Iamamoto (2000) ao apresentar que

a questão social é indissociável da sociabilidade capitalista e, particularmente, das configurações assumidas pelo trabalho e pelo Estado na expansão monopolista do capital. (IAMAMOTO, 2000, p. 155)

Perante o exposto, as políticas públicas que deveriam ser direcionadas primordialmente para suprimir as demandas da classe trabalhadora através de um ensino gratuito e de qualidade, são ameaçadas e submetidas a lógica mercantil. Com isso, o ensino é reafirmado como uma mercadoria diante da sociedade, em que o setor privado domina a qualidade de ensino e a esfera pública recebe baixíssimos investimentos. Esses fatores, além de sucatear e desvalorizar a educação, ainda aprofundam a desigualdade entre as classes sociais e, principalmente, a exclusão das classes mais baixas.

(...), a questão social condensa o conjunto das desigualdades e lutas sociais, produzidas e reproduzidas no movimento contraditório das relações sociais, alcançando plenitude de suas expressões e matizes em tempo de capital fetiche. As configurações assumidas pela questão social integram tanto determinantes históricos objetivos que condicionam a vida dos indivíduos sociais, quanto dimensões subjetivas, fruto da ação dos sujeitos na construção da história. (IAMAMOTO, 2008, p.156)

Nesse contexto, conforme o que todos esses autores apresentaram, o ensino médio se estabelece em uma formação mais ampla, enquanto a educação profissional se distancia do

trabalho como princípio educativo e da sua articulação com ciência e cultura, caracterizando-se em uma formação técnica, voltada principalmente para a certificação de competências dos trabalhadores. O século XX, portanto, se encerra com é tecnologias altamente desenvolvidas, e diante da primordialidade de atender às exigências de um sistema capitalista invés de suprir as necessidades de toda a sociedade, esse incrível progresso científico se torna sinônimo de desemprego e trabalho precarizado.

2.2.2. A Educação Profissional nos Governos Lula e Dilma

No Brasil, a contrarreforma da educação foi evidenciada a partir do governo Collor, seguiu-se com um intervalo de certa resistência no período de Itamar Franco, sendo posteriormente, assumida plenamente a partir do governo FHC, e se perpetuou, ainda que com o contrapeso do social, nos períodos do governo do PT. Assim, Silva e Louzada expõem que, durante os governos petistas, foram elaborados inúmeros programas e ações no âmbito educacional, porém, muitas vezes de forma segmentada.

No início dos anos 2000, algumas mudanças políticas e econômicas ocorreram, estimuladas por elementos do quadro internacional e também do nacional. Os recursos destinados às políticas sociais aumentaram substancialmente em relação aos governos anteriores e se distribuíram em diversos programas, em todas as áreas (agricultura, saúde, educação, assistência social etc.), mas continuaram insuficientes para alterar radicalmente as condições de vida da população. (SILVA; LOUZADA 2016, p. 213).

Quando Luís Inácio Lula da Silva chegou ao cargo de Presidente da República, houve grande expectativa, por parte da classe trabalhadora, de que o representante do Partido dos Trabalhadores (PT) modificasse a estrutura da educação brasileira que priorizassem os interesses e necessidades da classe dominada. Todavia, essa perspectiva foi completamente equivocada, visto que o partido, no âmbito da educação, apenas manteve a estrutura que agia em proveito das necessidades do capital, e, portanto, da classe dominante.

Como as condições de vida do sujeito são consideradas resultado de sua própria ação, as políticas propõem soluções centradas nos sujeitos individuais, no estímulo à adaptação destes às condições do mercado. Não se desconcentra renda, não se limita nem se taxa grandes fortunas, não se proíbe grandes monopólios, não se faz reforma agrária, não se expande as redes públicas de educação, saúde e cultura — mas pede-se que, mesmo assim, os sujeitos encontrem “seu lugar ao sol”. Para aqueles que estão mais próximos à borda, já quase fora do jogo, o Estado concede uma ajuda mínima para que continuem dentro do limiar. Um estímulo a continuarem sua busca individual por sucesso em meio ao “vendaval” (SILVA; LOUZADA 2016, p. 221).

Nesse quadro, no primeiro mandato do governo Lula, houve a criação, em 2005, do Programa Escola de Fábrica, que visa fornecer formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos que estejam matriculados na educação básica e que pertençam a famílias com renda per capita de até um salário mínimo. Concomitante a implementação dessa política teve-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, direcionado a jovens entre 18 e 24 anos, que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. O objetivo desse ambos os programas é proporcionar a formação profissional e reinserção dos jovens na escola, por meio de uma articulação entre os setores público e o privado.

O Programa Escola de Fábrica é definido como um programa de inclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho, e que pretende estimular empresas privadas a praticarem a responsabilidade social. Paralelamente a essa política tem-se, ainda, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (...). Argumenta-se que o Programa pretende contribuir especificamente para a re-inserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; (FRIGOTTO; CIVATTA, 2005, p. 1102)

Entre 2006 e 2010 as medidas para as políticas educacionais foram o ensino fundamental de 9 anos e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que manteve a estrutura do FUNDEF, mas o ampliou estendendo a toda a educação básica, investindo na educação infantil, no ensino médio e na educação de jovens e adultos.

Posteriormente, houve a regulação do Programa Brasil Alfabetizado e, no caso do ensino profissional, foi corrigida a distorção do decreto da política do período FHC, que separava ensino profissional do ensino médio, havendo uma rearticulação do ensino profissional com o médio. Em relação ao ensino superior, foram instituídos programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que apoiou planos de reestruturação e expansão das universidades federais e o Programa Universidade para Todos (ProUni), que visava ampliar as oportunidades de acesso à universidade. Ambos os programas são de articulação com a iniciativa privada, em que o governo coloca recursos públicos no âmbito privado.

Entre as distorções que a política de educação profissional do atual governo pretendia corrigir estava, além da revogação do Decreto n. 2.208/97, o redirecionamento dos recursos do PROEP para os segmentos públicos. De fato, no início do ano de 2004, o MEC anunciou a reativação de projetos anteriormente apresentados, iniciada pela destinação de R\$ 8 milhões a mais para o segmento estadual do que para o

comunitário. Não obstante, é nesse mesmo período que se vê divulgada a política da parceria público-privado do governo federal, com ressonância na política de educação profissional. Anuncia-se então um novo programa de educação profissional usando o modelo de parceria público-privado. (FRIGOTTO; CIVATTA, 2005, p. 1101)

No campo da avaliação o governo Lula fez alguns ajustes criando o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), reformulando também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2007 lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), articulado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em um decreto denominado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TPE), o qual também se constituiu em uma articulação com a iniciativa privada.

Assim sendo, em consonância com os apontamentos de Kuenzer (2017), é notória a existência de uma parceria público-privado no governo Lula, em que, conseqüentemente, manteve a condição para que os organismos internacionais continuassem atuando conforme as necessidades, mantendo ainda uma relação de dependência. Nesse sentido, diante de programas voltados para o ensino superior, como o ProUni e o Financiamento Estudantil (FIES), houve um grande aprofundamento da mercantilização da educação, que fortalecem os interesses de grandes empresários e desresponsabilizam o Estado do dever de investir em uma educação pública e de qualidade para todos.

Embora a expansão da oferta de educação básica continue sob a responsabilidade da escola, na modalidade presencial, no caso específico do ensino médio ela se desqualifica com a nova legislação; no ensino superior, o processo de mercantilização vem gerando o mesmo resultado, faltando apenas um novo marco legislativo que institucionalize a desqualificação. Nesse nível, a ampliação do acesso, em particular pela iniciativa privada, recebe significativo impulso da aprendizagem flexibilizada pelos cursos a distância, que atendem, ao mesmo tempo, à redução dos custos e dos valores cobrados dos alunos, o que tem se configurado como eficiente estratégia de mercantilização desse nível de ensino. (KUENZER, 2017, p. 339).

Para mais, Martins (2009) expõe que, além da restrição de investimentos no setor educacional, ainda houve forte incentivo da participação de organizações sem fins lucrativos para atuar em defesa e benefício dos trabalhadores, o que também contribui para a desresponsabilização do Estado em relação às necessidades da população. Assim, dissemina-se a ideia de que a sociedade civil também deve contribuir com a educação para que a mesma tenha efeitos positivos na vida da população, o que atribui ao povo uma responsabilidade que seria exclusivamente estatal. É nesse quadro que surge a organização sem fins lucrativos Todos Pela Educação (TPE), em 2005, que possui a tarefa de mudar o quadro educacional brasileiro a partir da reorientação da Educação Básica no Brasil. Por essas questões, foi apontado,

anteriormente, que a contrarreforma educacional de cunho neoliberal se perpetuou, ainda que um contrapeso social, no governo Lula.

Os esforços coordenados pela entidade se constituíram numa articulada estratégia de hegemonia no campo educacional, abrangendo, pelo menos, duas linhas centrais: (1) orientar uma percepção social de que a sociedade civil se transformou numa instância harmoniosa em que os antagonismos perdem a relevância, pois o mais importante seria o predomínio da “coesão cívica”, da “nova cidadania” e da “colaboração social”; (2) legitimar uma determinada leitura da realidade educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica (MARTINS, 2009, p. 24).

No ano de 2008, foram fundados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pautados na Lei nº 11.892/2008, em que diversos CEFETs foram substituídos pelos Institutos Federais. Esse foi um grande marco na história da educação profissional, científica e tecnológica por serem instituições de ensino superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos e suas práticas pedagógicas.

(...) organizações não-governamentais, empresas e sindicatos passaram a oferecer programas de EJA. Esses programas enfrentaram o problema da certificação dos alunos, levando-os a procurarem instituições públicas com autonomia para realizá-la, independentemente dos exames supletivos oferecidos pelos sistemas estaduais de ensino. Em razão da sua natureza jurídica de autarquia, foram predominantemente as Escolas Técnicas Federais e os CEFETs que assumiram essa função. (FRIGOTTO; CIVATTA, 2005, p. 1100)

Em 2009, Simões (2011) informa que foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), através da Portaria no 971 de 9 de outubro. Esse programa buscava incentivar o ensino médio das redes públicas de educação a elaborar soluções que variassem os currículos através de atividades que integrassem a ciência, cultura e tecnologia, visando potencializar a qualidade de ensino proporcionada pela rede estadual de ensino.

O Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. A intenção é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente. (SIMÕES, 2011, p. 120).

Em 2011 foi um período de expansão da educação profissional. No governo Dilma, houve a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através da Lei 12.513. Esse programa tinha como objetivo a democratização do

acesso à educação profissional no Brasil e passou a ser o principal meio para a formação dos trabalhadores. Contudo, diante do exposto por Silva e Louzada (2016), o PRONATEC foi criado não para suprir as necessidades e demandas da classe proletária, e sim para dar conta da demanda posta, mais uma vez, pelo capital. Isso deveu-se em virtude das mudanças ocorridas no século XXI, principalmente após a crise de 2008, a qual elevou os índices de desemprego no país e o mercado de trabalho passou a exigir uma mão de obra mais qualificada.

(...) o Pronatec se inscreve no bojo das políticas e dos programas governamentais que estão entre as táticas utilizadas pelo governo para operar a regulação das vidas das pessoas, a condução de suas ações, de acordo com uma racionalidade política e uma governamentalidade neoliberal que abandona a perspectiva do direito público baseado na universalização de direitos básicos de todo e cada um dos cidadãos. (SILVA; LOUZADA 2016, p. 225).

Sendo assim, em vez de um sistema unificado, de caráter federativo, válido para todo o país e assegurando a toda população uma educação com o mesmo padrão de qualidade, o que existe é um Sistema Nacional de Educação que cobre outros inúmeros sistemas de todos os estados e municípios da federação. Todavia, é importante considerar que, em comparação à momentos anteriores, foi desenvolvida uma política educacional com um amplo acesso à escolarização, que mesmo precária e segmentada, a educação possibilita à classe dominada inúmeras possibilidades. É através desse quadro que os governos petistas são vistos por essa classe como governos populares, que atuam em prol de suas necessidades e não em consonância com os interesses da burguesia, como acontecia de forma escancarada em outros tempos.

Nos dois primeiros meses de governo, mesmo sob intensa popularidade, de um modo geral, a inversão de direção, salvo em alguns setores ainda é muito tímida. Na área econômica [...] os sinais, paradoxalmente, são de estranha continuidade. Por isso, Francisco de Oliveira, um dos intelectuais de esquerda fundadores do Partido dos Trabalhadores e renomado cientista social, cobra que o governo ou se “ultrapassar” a “era FHC” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 121).

Nesse contexto, a complicação do sistema educacional brasileiro deve-se a falta de eficiência dos governos. Na política educacional, existem diversos programas e projetos que visam à inserção das massas no âmbito educacional, todavia, essa inclusão não ocorre de forma equalizadora. Esse fator, por sua vez, realça a dualidade estrutural da educação brasileira, em que a escola pública da educação básica é destinada à classe dominada e escola privada direcionada à classe dominante, que são os que possuem condições de pagar as mensalidades.

Isto posto, ainda conforme o que expuseram Kuenzer e Grabowski (2006), a política educacional brasileira, desde o final da ditadura civil-militar até a atualidade, se apresenta com características filantrópicas, em que há a desresponsabilização do Estado em consonância com

a ideia de Estado Mínimo, traduzida no pensamento de que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente estatal. Além dessa, outra particularidade é a protelação, que significa o adiamento constante ao enfrentamento dos problemas, como a meta estabelecida pela constituição que fixou um prazo de 10 anos para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental.

Ao considerar estratégica para o país a formulação e execução de políticas públicas de educação profissional, cabe ao governo definir as esferas de competência relativas à coordenação, articulação e supervisão das diversas iniciativas, demandas, redes, programas e ações existentes no país, buscando construir organicidade entre as diversas ações de educação profissional, atualmente dispersas por meio de programas que se realizam por uma multiplicidade de órgãos públicos, instituições privadas e organizações não governamentais, de modo a assumir o Estado sua função reguladora nesta área. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, P.312).

O outro aspecto que envolve a educação brasileira é a fragmentação, que se constata pelas várias medidas que se sucedem e que não contribuem para a unidade de um plano com espírito de continuidade, algo tão essencial à criação de um sistema de organização escolar à altura das necessidades do país. A última característica envolve a improvisação, que se manifesta pelo fato de que cada ponto do que se levanta como importante, busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma medida provisória, uma lei, ou baixar um decreto sem atentar para sua efetiva necessidade ou sua justaposição com medidas correlatas ou efeito equivalente, e como exemplo disso, o ensino fundamental de 9 anos.

O resultado de tudo isso é a precarização geral da educação em todo o país, que é visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho, nos salários dos profissionais, nas teorias pedagógica de ensino e aprendizagem e nos currículos e avaliações e resultados. Assim, é importante realizar as metas do Plano Nacional de Educação e as avaliações periódicas desse, procurando corrigir suas distorções e tornando-o mais consistente a fim de caminhar na direção de instituir um verdadeiro sistema nacional de educação público, federativo, que permita assegurar a toda a população do país uma educação com elevado padrão de qualidade.

A falta de jovens qualificados e, ao mesmo tempo, de jovens que buscam desesperadamente emprego e qualificação e o assustador número de jovens, os melhores qualificados, que saem anualmente em busca de trabalho,¹⁰ resultam das contradições de uma sociedade que, como vimos, a miséria, o mercado informal, o analfabetismo ou a escolaridade precária são condições de sua forma de ser. (FRIGOTTO, 2009, p. 77).

Nesse enquadramento, têm-se abaixo as Tabelas 1 e 2 para melhor ilustração dos pontos abordados. Essas, por sua vez, apresentam dados de 2015 expostos na PNAD (Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios). Com isso, a Tabela 1, que retrata o quantitativo de estudantes, a partir dos 4 anos de idade, que frequentavam redes de ensino público ou privado no ano de 2015, aponta a existência de dois fatores, sendo esses a mercantilização do ensino e a desigualdade de oportunidades entre as classes, em virtude de uma adesão muito maior à escola pública do que a particular. Para além, compreende-se também que, diante de um cenário de precarização e sucateamento do ensino público, todos indivíduos que necessitam do ensino público ficaram sem a preparação de conhecimento ideal para o ingresso na universidade, diferentemente dos que tiveram condições de se inserir no âmbito privado.

Tabela 1

Grupos de idade e rede de ensino que frequentavam	Estudantes de 4 anos ou mais de idade					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2015						
Números absolutos (1 000 pessoas)						
Total	52 225	5 461	15 748	20 132	6 754	4 130
Pública	39 631	4 623	12 254	14 733	5 042	2 979
Particular	12 594	838	3 494	5 399	1 712	1 151
4 ou 5 anos	4 420	430	1 361	1 800	522	307
Pública	3 291	347	943	1 379	404	217
Particular	1 129	83	418	421	117	90
6 a 14 anos	27 118	2 928	8 512	10 160	3 421	2 097
Pública	22 693	2 677	6 962	8 355	2 956	1 742
Particular	4 425	251	1 550	1 804	465	355
7 a 14 anos	24 389	2 635	7 666	9 126	3 071	1 891
Pública	20 566	2 423	6 344	7 543	2 664	1 590
Particular	3 824	212	1 322	1 583	407	300
15 a 17 anos	9 044	923	2 701	3 576	1 187	657
Pública	8 025	870	2 438	3 122	1 043	552
Particular	1 019	53	263	454	144	105
18 a 24 anos	6 887	707	1 895	2 753	940	592
Pública	3 739	490	1 284	1 263	406	296
Particular	3 149	217	611	1 490	534	296
25 anos ou mais	4 756	473	1 278	1 844	684	476
Pública	1 883	240	626	614	233	171
Particular	2 873	234	652	1 230	451	306

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014-2015.

A tabela 2, que delinea os grupamentos ocupacionais entre pessoas de 15 anos ou mais, no ano de 2015, aponta a existência de categorias como “Técnicos de Nível Médio” e “Ocupações Maldefinidas”. Com isso, a primeira caracteriza a dualidade estrutural da educação, que proporciona a classe trabalhadora educação profissional, com conhecimentos técnicos e superficiais, enquanto o ensino propedêutico viabiliza a compreensão da ciência para indivíduos que tem a possibilidade de ter uma formação universitária, com conhecimento mais profundos a respeito do mesmo assunto. A segunda categoria citada pode ser interpretada como o trabalho informal, visto que o trabalhador não consegue especificar a profissão a qual exerce.

Tabela 2

Grupamentos ocupacionais no trabalho principal	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2015						
Total						
Números absolutos (1 000 pessoas)						
Total	94 820	7 472	23 897	40 916	14 932	7 603
Dirigentes em geral	4 724	257	819	2 336	912	401
Profissionais das ciências e das artes	9 363	566	1 732	4 685	1 561	818
Técnicos de nível médio	6 823	424	1 383	3 345	1 128	543
Trabalhadores de serviços administrativos	8 974	563	1 724	4 477	1 453	757
Trabalhadores dos serviços	19 162	1 367	4 579	8 983	2 535	1 639
Vendedores e prestadores de serviço do comércio	9 269	863	2 705	3 765	1 200	736
Trabalhadores agrícolas	13 018	1 638	5 634	2 963	1 951	833
Trabalhadores da produção de bens e serviços e de reparação e manutenção	22 625	1 715	5 143	9 971	4 024	1 772
Membros das forças armadas e auxiliares	843	79	177	378	104	105
Ocupações maldefinidas	19	0	2	14	4	-

Portanto, diante do que foi exposto pelos autores, os avanços que existiram no âmbito educacional não excluem o fato da dualidade se perpetuar com a precarização do ensino destinado às camadas populares e a oferta desigual do mesmo. As políticas públicas de educação, como o ProEMI, embora possibilitem as condições de acesso ao sistema educacional para a classe dominada, estão visando, primordialmente, as necessidades impostas pelo capital. Dessa forma, é através de programas e ações como o PRONATEC, TPE e ProEMI, que a burguesia aprofunda problemas históricos em detrimento de questionáveis avanços. É nesse sentido que a política social direcionada ao âmbito educacional mira a formação direcionada para o trabalho e não propõe uma pedagogia unitária, que conjuga ambas as competências manuais e intelectuais.

CONCLUSÃO

As questões abordadas no decorrer desse estudo são relativas à separação entre trabalho e educação e suas decorrências ao longo da história. Assim, de acordo com Saviani (2007), esse problema traz uma questão precedente de que apenas o homem trabalha e educa, sendo que os elementos que a experiência tem como eficiente são transmitidos através da educação, e então, por esse motivo há uma dialética entre educação e trabalho.

Para mais, Saviani (2007) apontou que há uma contradição. Essa, no sentido de que antes o modo de produção era comunal e com o surgimento das novas formas de sociedade, escravista e feudal, o modo de produção passou a ser acumulativo. Com isso, passou a ser desenvolvida a exploração do trabalho que é reproduzido e aprimorado pelo capitalismo a partir da Revolução Industrial.

Nesse enquadramento, a consequência desse exposto é a divisão do trabalho, que também gera divisão na educação, sendo a escola institucionalizada e a classe dominante detentora do trabalho intelectual enquanto o proletariado direcionado ao trabalho manual. Assim, com o surgimento das máquinas, emergiu-se a necessidade de uma mão de obra mais profissional e, junto a isso, a dualidade educacional, logo, a ideia da escola de formação geral e científica e a escola de formação profissional ou técnica.

Dessa forma, há uma compreensão de que houve a passagem de uma unidade originariamente de produção comunal para o modo dos sistemas de produção, em que o trabalho, na trajetória sócio-histórica da sociabilidade burguesa, é desenvolvido e estabelecido conforme a divisão social e técnica do trabalho. Nesse contexto, a educação está presente como ferramenta essencial para garantir os interesses da elite, distanciando-se de sua afirmação como um direito universal. É dessa forma que a educação se estabelece no sistema de acumulação de capital.

Isto posto, a dualidade estrutural do ensino, com a divisão entre trabalho manual e intelectual marca a forma pela qual a educação é estabelecida e imposta à sociedade capitalista. No que lhe concerne, a instauração das máquinas e o desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias no processo produtivo intensifica essa divisão e reflete na educação direcionada a classe trabalhadora. Para além, o capitalismo impacta as condições de vida da classe trabalhadora na medida em que esse próprio concebe diversas crises que, para contorná-las, impõe exigências ao trabalho que impactam diretamente na educação ofertada para essa classe.

Por conseguinte, esse Trabalho de Conclusão de Curso apresenta de que modo a o trabalho impõe exigências a educação e como a histórica dualidade educacional influencia o estabelecimento das políticas públicas educacionais no regime militar e nos governos Neoliberais, Lula e Dilma. Com isso, nesses últimos dois governos foram apontadas algumas contradições, os avanços e o que se estabilizou em relação ao governo neoliberal da década anterior.

Os programas, como o ProEMI, PRONATEC e Todos pela Educação (TPE), foram destacados para expor que os governos, tanto os neoliberais quanto os petistas, aprofundaram a dualidade estrutural através da mercantilização da educação e o descompromisso com as políticas públicas de educação que garantiriam um ensino de qualidade, gratuito e universal em prol dos interesses da classe dirigente e de atender as necessidades do capital. Diante do exposto, apesar dos presidentes petistas terem inovado com os programas já apresentados e algumas ações, como a política de cotas nas universidades públicas, as políticas educacionais desses governos substancializaram as táticas de um sistema que firma a acumulação de capital e a consequente desigualdade entre as classes sociais.

Portanto, é assim que a histórica dualidade estrutural da educação se faz presente. Além disso, ainda existe uma aparente possibilidade de escolha dos indivíduos da classe trabalhadora, em que os estudantes de ensino médio precisam decidir se irão se dedicar apenas ao estudo ou ao estudo e trabalho. Contudo, a realidade é que esses têm necessariamente que ingressar no ensino técnico profissionalizante, já que precisam inserirem-se no mundo do trabalho o mais cedo possível e assim terem como manter suas contidas despesas ou ajudarem suas famílias.

Com isso, a possibilidade de estarem inseridos em cursos técnicos e profissionalizantes é um caminho de formação profissional direcionada aos herdeiros da classe trabalhadora, com conhecimentos superficiais e limitados que dificultam suas chances de ascensão pessoal e profissional. É nesse contexto que os jovens da classe dominada têm a aparente possibilidade de escolha sobre qual trajetória formativa irão seguir.

Assim, para que haja um avanço para uma sociedade em que o homem se encontre enquanto ser consciente de si, é visível que ainda há muito o que ser feito contra as ações dos governos brasileiros que atuam em consonância com os interesses da classe dirigente. É nesse quadro que se encontra possível o fim da pobreza, pois, este está relacionado à construção de um novo modelo de sociabilidade e com projetos pedagógicos diferentes e que não se enraizariam no capitalismo.

Os governos petistas tentaram minimizar as demandas da classe trabalhadora quanto ao acesso a oportunidades de ascensão através do investimento em educação com o

desenvolvimento de programas de educação profissional direcionados a esse público. Todavia, essas iniciativas foram embasadas em um contexto de descompromisso com a qualidade da educação pública, aprofundando sua precarização e o dualismo histórico que a concerne. Nesse sentido, por estarem inseridos em uma sociedade capitalista, não conseguem resolver o desemprego e a pobreza pois ambos os fatores são inerentes desse sistema produtivo.

Diante de todo o exposto, pode-se afirmar que a educação, apesar de ser uma ferramenta utilizada pela burguesia para se manter-se enquanto classe dominante e reproduzir suas relações sociais de forma hierarquizada, é, também, um instrumento de luta que pode trazer transformações positivas para todos. Essas mudanças, no que lhe dizem respeito, concernem a socialização da informação e do acesso ao conhecimento, fatores atualmente monopolizados pela classe dirigente a qual permite à classe trabalhadora ter acesso a um saber restrito e limitado.

Para que a sociedade tenha possibilidade de ser contemplada com uma educação gratuita, de qualidade e universal, é imprescindível a superação do sistema de produção capitalista e a construção da consciência de classe. Ou seja, é essencial o rompimento do padrão dualista, presente na educação pública brasileira e que reproduz a dominação burguesa, investimentos em políticas públicas para o aprimoramento da qualidade das escolas técnicas, as quais teriam que articular a ciência com a educação e, também, compreender o trabalho como princípio educativo. Nesse quadro, não haverá mais a atuação do Estado em prol dos interesses burgueses e das necessidades do mercado que apenas visa a acumulação de capital.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2008.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN, James William. **A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941)**. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.319-340, jan/jun 2012.

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

CUNHA, Luiz Antônio. **ENSINO SECUNDÁRIO E ENSINO INDUSTRIAL: ANÁLISE DA INFLUÊNCIA RECÍPROCA**, v. 7 nº. 18, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **A política de Educação Profissional do Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Campinas: vol. 26, n.92, p.1087-1113, Especial – Outubro de 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O FAZER DOCENTE**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, vol. 11, n. 22, Jan./Jun. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **TEORIA E PRÁXIS E O ANTAGONISMO ENTRE A FORMAÇÃO POLITÉCNICA E AS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **CONTEXTO E SENTIDO ONTOLÓGICO, EPISTEMOLÓGICO E POLÍTICO DA INVERSÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA TRABALHO E EDUCAÇÃO**. Revista Contemporânea de Educação, vol.10, n.20, julho/dezembro de 2015.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social em Tempos de Capital Fetice: capital financeiro, trabalho e questão social** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 2021.

KUENZER, Acácia; GABROWSKI, Gabriel. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006.

KUENZER, Acácia. **DA DUALIDADE ASSUMIDA À DUALIDADE NEGADA: O DISCURSO DA FLEXIBILIZAÇÃO JUSTIFICA A INCLUSÃO EXCLUDENTE**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

KUENZER, Acácia. **Reforma da Educação Profissional ou Ajuste ao Regime de Acumulação Flexível?**. Trab. Educ. Saude, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

KUENZER, Acácia. **TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr/jun., 2017.

KUENZER, Acácia. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. Rev. do Trib. Reg. Trab. 10a Região, Brasília, v. 20, n. 2, 2016.

MARTINS, André Silva. **A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28 , jan.-jun. 2009.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lucia. **Estado, Classe e Movimento Social**. Biblioteca Básica de Serviço Social, São Paulo: Cortez editora, 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR.Campinas, n.30, p.275-291, jun/2008.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica – 8a ed.** São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **“Uma face contemporânea da barbárie”**. Disponível em <http://pcb.org.br/portal/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf>. Acesso em 29 de Setembro de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Maria Izabel Costa da Silva; LOUZADA, Ana Paula Figueiredo. **Pronatec como procedimento de in/exclusão da governamentalidade neoliberal**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 47, p. 209-230, jan./abr. 2016.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Políticas públicas do ensino médio Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011.