

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA-UEPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

O ENSINO SECUNDÁRIO PROFISSIONALIZANTE
NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980: ASPECTOS DA LEI NÚMERO 5692/71

ADNILSON JOSÉ DA SILVA
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA-UEPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

O ENSINO SECUNDÁRIO PROFISSIONALIZANTE
NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980: ASPECTOS DA LEI NÚMERO 5692/71

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Adnilson José da Silva** e aprovada pela Comissão Julgadora em 07 de março de 2006

Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento (UEPG)

Comissão Julgadora:

Prof. Dra. Maria José Subtil (UEPG)

Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra (UNICENTRO)

PONTA GROSSA - PR
2006

**Catlogação na Publicação elaborada pela biblioteca
da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG**

Adnilson José da Silva.

N17p O Ensino Secundário Profissionalizante nas décadas de
1970 e 1980: aspectos da lei número 5692/71. – Ponta Grossa, PR:
[s.n.], 2006.

Orientadora: Maria Isabel Moura Nascimento.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

1. Escola Secundária (Guarapuava, PR) - História. 2. Escolas públicas -
História. 3. Politécnica – Instituição Escolar. 4. Educação – Brasil – História.
I. Maria Isabel Moura Nascimento. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
III. Título.

04-004-BFE

TERMO DE APROVAÇÃO

ADNILSON JOSÉ DA SILVA

**O ENSINO SECUNDÁRIO PROFISSIONALIZANTE NAS DÉCADAS DE 1970 E
1980: ASPECTOS DA LEI Nº 5692/71**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:


Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento
UEPG


Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra
Unicentro


Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil
UEPG

Ponta Grossa, 07 de março de 2006

**Ao Matheus e ao Felipe, filhos, encanto;
à Silvana, esposa, fortaleza.**

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da UEPG.

À Doutora Maria Isabel Moura Nascimento, pela valiosa orientação.

Aos doutores Edgar Ávila Gandra, Esméria Saveli e Maria José Subtil.

À Chefia do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO – *Campus* de Guarapuava, bem como aos meus colegas professores.

À Direção, professores, funcionários e alunos do Colégio Estadual Cesar Stange, em Guarapuava.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR – Campos Gerais.

Aos amigos Marijane Zanotto, Ivo Zanella e Ignes Amorim Figueiredo.

Aos meus alunos do curso de Pedagogia da UNICENTRO – *Campi* de Guarapuava, Chopinzinho, Laranjeiras do Sul e Pitanga.

Ó jovens, levantemos nosso brado!
Queremos paz, justiça, liberdade.
Já não se pode continuar calado,
Despertemos pois a humanidade.

Há tanta cruz chorando de saudade,
Há tanto lar sozinho, abandonado,
Chegou a hora dessa mocidade
Gritar ao mundo com seu verbo ousado:

Povo! Nossa missão não é guerreira,
Porque acender de novo essa fogueira,
Que tanto choro trouxe sobre a terra?

Maldito seja o que semeia guerra,
Que só conhece a linguagem do canhão
Pois colherá sempre sangue e maldição.

(Exortação, de Osman Caldas)

Resumo

Nesta dissertação se estuda o ensino secundário profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980. No Primeiro Capítulo se enfoca as bases conceituais a partir das categorias trabalho e educação, com estudo da politecnia e da escola unitária, a partir, respectivamente, do pensamento de Karl Marx e de Antonio Gramsci, e ainda, os conceitos de alienação e de unificação escolar burguesa com base em estudos feitos por autores brasileiros. No Segundo Capítulo se trata das transformações no mundo do trabalho e sua influência na organização escolar. Tem destaque a conjuntura capitalista em que se dá a dependência do capital externo e em que se situa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 5.692/71, caracterizada pela orientação liberal tecnicista e responsável pela estratégia legal de prevenção da politecnia nos cursos profissionalizantes. O Terceiro Capítulo trata das configurações dos cursos profissionalizantes segundo a ideologia capitalista: são estudados o suporte pedagógico de orientação liberal e as possibilidades de formação cultural dos alunos. Conclui-se que, em que pese a existência de estudos sobre possibilidades de formação crítica naquele contexto educacional, a orientação oficial da educação profissionalizante brasileira concorria para manter os trabalhadores na dupla função de produtores e de consumidores de mercadorias, sem pensamento e atitude de contestação frente ao contexto em que estavam inseridos.

Palavras-chave: educação profissional, legislação, politecnia, alienação.

Abstract

This essay studies professional secondary during the decades within 1970 and 1980. In the first chapter it focuses the conceptual bases from the work and education categories, studies the polytechnic and unitary school, taking as bases the thoughts of Karl Marx and Antonio Gramsci, and it also deals with the alienation and the bourgeois school unification concepts based on studies conducted by Brazilian authors. The second chapter deals with the transformations occurred at the world of work and its influence on the school organization. It is eminent the capitalist conjuncture where there is a dependence of the external capital at the “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (National law which rules the Education) number 5.692/71, characterized by the liberal techniques orientation and responsible for the legal strategy of prevention of the polytechnics at the professional courses. The third chapter deals with the configuration of the professional courses on the capitalist ideology. The pedagogical support of liberal orientation, the possibilities of cultural formation of the pupils during the decade are studied in this part of the essay. It is concluded that, where the importance of the existence of studies about the possibilities of a critical formation in that educational context, the official orientation of the Brazilian professional education concurred to keep the workers in the function of producers and consumers of merchandises, without thoughts and attitudes of plea in the presence of the context where they were inserted.

Keywords: professional courses, education law, polytechnic, alienation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - A ALIENAÇÃO DO TRABALHADOR NO CAPITALISMO...	9
1.1. DA POLITECNIA E DA ESCOLA UNITÁRIA À ALIENAÇÃO PELO CAPITAL.....	22
1.2. A UNIFICAÇÃO ESCOLAR BURGUESA E A FORMAÇÃO POLITÉCNICA E UNITÁRIA DO TRABALHADOR.....	31
1.3. O MODELO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL NA RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E TRABALHO.....	35
1.4. UNIFICAÇÃO ESCOLAR BURGUESA.....	37
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO, CAPITAL E TRABALHO.....	43
2.1. O CAPITALISMO E A POLITÉCNICA.....	45
2.2. A TRANSFORMAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....	50
2.3. LEI NÚMERO 5692/71: A MINIMIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E A CONSOLIDAÇÃO DA DEPENDÊNCIA DO CAPITAL EXTERNO.....	54
2.4. PLANO EDUCACIONAL: A TRADIÇÃO BRASILEIRA.....	57
CAPÍTULO III - O PROJETO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO COLÉGIO ESTADUAL FRANCISCO CARNEIRO MARTINS, NA CIDADE DE GUARAPUAVA-PR.....	65
3.1- O PROJETO OFICIAL DE EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADA PELO COLÉGIO ESTADUAL FRANCISCO CARNEIRO MARTINS.....	67
3.2. A IDEOLOGIA CAPITALISTA: GRADES CURRICULARES DO COLÉGIO FRANCISCO CARNEIRO MARTINS.....	81
3.3. COLÉGIO ESTADUAL FRANCISCO CARNEIRO MARTINS: Suporte pedagógico de orientação liberal.....	86
3.4. A FORMAÇÃO CULTURAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO FRANCISCO CARNEIRO MARTINS.....	89
CONCLUSÃO.....	91
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	94

INTRODUÇÃO

Os homens se apropriam do mundo objetivo e agem sobre ele com a finalidade de garantirem a sua sobrevivência e de marcarem a sua existência. Essa ação se configura como trabalho e proporciona superação constante, e ainda, a compreensão de como “[...] os sentidos e os espíritos dos outros homens tornaram-se sua própria apropriação. Logo, além desses órgãos diretos, são constituídos órgãos sociais sob a forma da sociedade”. (MARX, 1983, p. 121)

O homem forma dialeticamente seus próprios sentidos, sua sensibilidade e suas relações sociais na interação com a natureza (no trabalho) e com os outros homens (na comunicação), num processo integral, social e universal em que

[...] apropria seu ser multiforme de forma global, isto é, como homem integral. Todas as suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, sentir, desejar, amar), em resumo, todos os órgãos da sua individualidade, como os órgãos que são diretamente comunal, são, em sua ação objetiva,[...] a apropriação deste objeto, a apropriação da realidade humana. (Idem, 1983, p. 120)

A minha trajetória acadêmica foi marcada pela preocupação com a condição da classe que vive do trabalho, especificamente no que se refere à educação do trabalhador para as funções produtivas no contexto do capitalismo, em nível médio de ensino. O tratamento destinado a essa modalidade de ensino contribuiu desde os primórdios da República para aprofundar as diferenças no alargamento do fosso da dualidade escolar no país, reforçando uma formação generalista nas escolas de ensino médio, e paralelamente, no ensino profissionalizante.

É especialmente interessante para a historiografia da educação o período de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 5.692/71, a mais voltada, até então, para a formação do trabalhador. De orientação tecnicista, tal lei provocou discussões com os contrapontos teóricos de orientação socialista, entre os quais os conceitos de politecnia¹, inspirado no pensamento de Karl Marx, e o de escola unitária do trabalho, de orientação gramsciana, em determinado momento confundidos como uma proposta única e não como referenciais afins que de fato são. Tratam de tal esclarecimento autores como SAVIANI (1989), MACHADO (1989), FRIGOTTO (1992 e 1993) e PAIVA (1990).

A educação para o trabalho e suas formas históricas de oferta, pelo Estado, no período de vigência da Lei de Diretrizes e Bases de Ensino do 1º e 2º graus, estabelecida em 1971 (Lei 5692/71), ao pretender dar uma habilitação profissional aos concluintes do Ensino Médio teve uma nova função social, a de conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores. A lei pretendia que de Segundo Grau tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante, contrapondo-se à frustração da falta de uma habilitação profissional. Pretendia-se também, adotar o ensino técnico industrial como modelo implícito do Ensino de Segundo Grau. No entanto, mantinha-se como objetivo do Ensino de Segundo Grau a função propedêutica de preparar os candidatos para o ensino superior.

A pesquisa procura analisar a conjuntura da educação profissionalizante em nível médio, afinal, essa formação humana e social não obedece a deliberações livres dos próprios sujeitos em formação, sendo, antes, determinadas por imperativos econômicos, pois,

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se

¹ Vale lembrar a título de outras pesquisas que o conceito politecnia foi também explicitado por Kruspkaja – esposa de Lênin – que inspirara-se no conceito de omnilateralidade formulado e desenvolvido por Marx e que vai de encontro à concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional de totalidade e que levasse em consideração a formação científica, a política e a estética, com vista à libertação do ser humano, principalmente os marcados pela pobreza, imposta pelo um sistema capitalista através da dominação do homem pelo outro homem .

eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 1984, p. 33)

No capitalismo, o trabalho é a substância comum a todas as mercadorias, pois

Para produzir uma mercadoria tem-se que inverter nela, ou a ela incorporar, uma determinada quantidade de trabalho. E não simplesmente *trabalho*, mas *trabalho social*. Aquele que produz um objeto para seu uso pessoal e direto, para consumi-lo, cria um *produto*, mas não uma *mercadoria*. (MARX, 1988, p. 102, com grifos do original).²

Como ação central no capitalismo, o trabalho mereceu ao longo da história mais recente da educação um tratamento diferenciado com a criação de escolas para a formação de mão-de-obra de acordo com as demandas operacionais do processo produtivo. As escolas se constituem como instituições sociais geridas pelo estado a fim de atender aos ditames econômicos, pois

[...] as formas de Estado não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; estas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em sua totalidade, relações estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e franceses do século XVIII, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. (MARX, 1984, p. 232 – 233)

No Brasil, sobretudo no século XX, os objetivos do nível secundário de educação foram orientados para proporcionar a formação técnica de grandes contingentes operários. As reformas educacionais que se destinaram a essa modalidade de ensino contribuem para aprofundar a dualidade escolar no país que é caracterizada pelas diferenças entre a formação de nível superior e a de nível secundário, sendo a primeira reservada para a concepção e a segunda para a execução das funções produtivas.

Para superação dos interesses hegemônicos do capital, o proletariado, partindo das condições de trabalho concretas, deve construir sua própria pedagogia do trabalho, cujas bases serão os seus próprios interesses hegemônicos e dentre as

² De *Salário, preço e lucro*, de 1865.

quais a qualificação compreendida como domínio do conteúdo do trabalho é fundamental. (KUENZER, 2002) O domínio do conteúdo tem como primeiro efeito em favor do trabalhador o rompimento com a sua fixação a uma única atividade, permitindo-lhe aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver. A necessidade da aquisição do conteúdo é enfatizada:

As escolas politécnicas e agrônomicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna: constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. (MARX, 1989, p. 559)

Nesta pesquisa o conhecimento que caracteriza o trabalhador é considerado como uma construção histórica, marcado pelo processo dialético e situado na conjuntura econômica, histórica e social em que os sujeitos estão inseridos.

Esta concepção da história repousa portanto sobre o seguinte: desenvolver o processo efetivo de produção partindo da produção material da vida imediata e tomar como base de toda história a forma de intercâmbio ligada com este modo de produção e engendrada por ele, logo a sociedade civil em seus diversos estágios, e tanto apresentá-la em sua ação como Estado quanto explicar a partir dela o conjunto das diversas produções teóricas e formas da consciência [...] (MARX, 1984, p. 203)³

³ Este excerto integra o primeiro capítulo de *A ideologia alemã* e enfoca a oposição entre a concepção idealista e a concepção materialista de história.

A orientação teórico-metodológica desta pesquisa é embasada no pensamento marxista se distancia fundamentalmente do idealismo hegeliano, mantendo deste último apenas.

[...] a concepção dialética da realidade, ou seja, a afirmação de que a realidade vai se produzindo permanentemente mediante um processo de mudança determinado pela luta dos contrários, por força da contradição que trabalha o real, no seu próprio interior. Era a recuperação da temporalidade real, da historicidade, dimensão perdida desde o predomínio da filosofia grega sobre a visão judaica. Assim, a filosofia marxista, em continuidade com a filosofia hegeliana, concebe a realidade como se constituindo num processo histórico que, ao se efetivar, vai efetivando o próprio tempo, num processo criador. E este processo criador que ocorre por força da luta provocada pelas contradições que trabalham internamente a realidade é um processo dialético, de posição, negação e superação, de acordo com a tríade hegeliana da tese-antítese-síntese. (SEVERINO, 1986, p. 5)

Sendo assim, esta pesquisa se justifica por abordar as qualidades paradigmáticas da proposta educacional politécnica e da escola unitária frente ao capitalismo, por analisar os efeitos da orientação capitalista de educação profissional, e por aprofundar tais estudos confrontando as orientações capitalistas e socialistas para a formação profissional no contexto das relações entre Estado e sociedade estruturadas na segunda metade do século XX.

No processo de industrialização do Brasil a escola foi considerada como instituição responsável pela formação dos sujeitos de acordo com as novas configurações do trabalho a serviço da acumulação de capital e sustentado em orientações econômicas liberais e tecnicistas

Esta forma de análise refuta perspectivas idealistas que tendem a ser descoladas da concretude e da dinâmica histórica. Com esse entendimento, postula-se o que Karl Marx e Friedrich Engels chamam de materialismo histórico, método pelo qual o conhecimento da realidade histórica e social em dado período parte das considerações sobre os elementos materiais que a determinam.

Considerando o caráter liberal da tendência tecnicista que orientou as políticas educacionais no Brasil e a forma como foram combatidas as possibilidades de formação politécnica do trabalhador, deve-se tratar a questão da formação profissional escolar a partir de referencial teórico que faça a crítica ao tecnicismo. As

obras de Karl Marx e Friedrich Engels, embora não enfoquem de maneira específica a educação escolar, fornece as categorias mais adequadas para a crítica da influência do capitalismo também na educação escolar, o que orienta importantes estudos e pesquisas sobre o tema específico das possibilidades e do impedimento da politécnica na formação do trabalhador brasileiro.

A respeito desta base material “[...]o conceito de realidade é muito mais abrangente do que aquilo que se manifesta no mundo sensível”. (NORONHA, 2002, p. 12-13)

Ao considerar a Revolução Industrial, sobretudo insurreições operárias ocorridas em meados do século XIX na Europa⁴, que até então era hegemônica, afirmando que

[...] a velha concepção idealista de história, que ainda não havia sido removida, não conhecia lutas de classe baseadas em interesses materiais, nem quaisquer interesses materiais; a produção, bem como todas as relações econômicas, só aparecia nela bem marginalmente, como elementos subordinados da “história natural”. Os novos fatos obrigaram a submeter toda a história anterior a um novo exame, e aí se mostrou que toda a história anterior era, com exceção dos estágios primitivos, a história das lutas de classe [...] (MARX e ENGELS, 1984, p. 407, com destaque do original)

Aprofundando a evidência das contradições de classe como a base do movimento da história e da formação dos sujeitos, as classes sociais

[...] são, toda vez, fruto das relações de produção e de troca, em suma, das relações econômicas de sua época; que, portanto, a estrutura econômica da sociedade constitui toda vez o fundamento real a partir do qual deve, em última instância, ser esclarecida toda a supra-estrutura das instituições jurídicas e políticas, bem como os modos de concepção religiosa, filosóficas, etc., de cada uma das épocas históricas. (Idem, 1984, p. 407, com destaque do original)

Observando-se este fenômeno universal se percebe que o modo de produção da vida “[...] material condiciona o processo de vida social, política e

⁴ Frederich Engels cita na obra *Do socialismo utópico ao socialismo científico* a primeira insurreição operária ocorrida em Lyon em 1831, e especialmente, o primeiro movimento operário de âmbito nacional que mobilizou a categoria dos cartistas ingleses entre 1838 e 1842. Ele observa ainda que no mesmo período “se desenvolvia por um lado, a grande indústria e, por outro, a recém-conquistada dominação política da burguesia”. (ENGELS, 1984, p. 407, com tradução de Flávio Kothe)

intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (Idem, 1984, p. 193)

Entende-se que ao mesmo tempo em que os trabalhadores são agentes da dinâmica dialético-materialista, sem o saber, também experimentam a condição de objetos dessa mesma dinâmica sendo influenciados em suas formas de pensar e de agir pela mesma realidade objetiva de que se ocupam. A sua ação pode se dar de duas maneiras, implicando na qualidade da influência dialética que receberão: na medida em que agem pelo trabalho modificando a natureza se fazem trabalhadores e, para, além disso, influenciando as configurações institucionais de acordo com as suas perspectivas de classe se fazem trabalhadores politizados. Este último caso se caracteriza pela necessidade imperativa de consciência, logo, se situa no campo das possibilidades consideradas nas propostas de educação politécnica.

Essa interação complexa tem natureza dialética e é visível nas formas como se organizam as instituições sociais através de suas leis e de suas práticas oficiais e de contestação, bem como nas maneiras de pensar e de agir dos homens em dado período histórico. A relação de influência mútua entre o homem e o meio pelo trabalho e pela atitude política tem natureza material e se assenta nas contradições que lhe são inerentes, ou seja, da mesma forma como o homem nega a natureza e a modifica pelo trabalho, ele pode negar a ordem social e modificá-la pela atitude política. As modificações, uma vez empreendidas, não são fatos perenes e estão expostas a novas contraposições que levarão à perpetuação do seu movimento.

No capitalismo o trabalho é a atividade básica a partir da qual se dá a dinâmica geradora do lucro (troca) e se produzem os diferentes *status* de posse (propriedade privada) e de funções no sistema produtivo (divisão social do trabalho). O trabalhador, como realizador do trabalho, é o agente principal na dinâmica capitalista, embora em *status* político e social sempre seja relegado a posição sem importância e reconhecimento, ou seja, em um contexto capitalista é constante a contradição entre a posição central ocupada pelo trabalhador como agente produtivo e a posição sem importância a que é relegado como ser político. A administração dessa contradição pelo capitalismo se vale de ações pedagógicas favorecedoras dos que se beneficiam injustamente com as trocas econômicas que envolvem trabalho e dinheiro, calcadas no fenômeno que Marx chamou de alienação em suas múltiplas e complexas configurações.

Para a análise das relações entre o mundo do trabalho e a educação, o processo de qualificação profissional, a partir das transformações nas relações de produção experimentadas no decorrer do século XX, procedeu-se uma revisão preliminar bibliográfica sobre as relações entre educação, trabalho e formação profissional. Esse levantamento tomou como base principal o movimento da história explicitado através da luta de classes, sob a égide do capital. “Não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital.” (SAVIANI, 2002, p. 17)

Com intenção de captar o movimento dialético na conjuntura educacional que enfoca, este trabalho procura evidenciar as teses capitalistas para a alienação e a sua organização teórica, legal e metodológica para atacar as possibilidades da antítese socialista embasada nos conceitos de politecnia e de escola unitária do trabalho. Para alcançar os objetivos propostos para este estudo, serão analisados leis, pareceres, projetos e relatórios que tratam da profissionalização em nível médio no período, exarados em nível federal pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e por seus departamentos competentes, bem como pelo Conselho Federal de Educação.

CAPÍTULO I

A ALIENAÇÃO DO TRABALHADOR NO CAPITALISMO

A formação capaz de conferir ao trabalhador as condições necessárias para que ele ocupe posição central no cenário político e para compreender e desfrutar do patrimônio cultural produzido pela humanidade se assenta no propósito educacional que considera igualmente importantes a cultura geral (como literatura, música e artes visuais), a formação política e a capacitação técnica. Tal propósito educacional não se detém em esforços de adaptação dos sujeitos a ocupações instrumentais, apenas, mas proporciona a formação de seres “genéricos” e “universalizados” (MARX, 2004, p. 117). Uma vez “[...] que o homem é mais universal do que o animal, também mais universal é a esfera da natureza universal de que ele vive” (Idem, p. 115), portanto, a razão da existência do trabalhador não pode ser restrita às condições naturais e às possibilidades de produção material.

Deve-se evitar antes de tudo fixar a “sociedade” como outra abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o *ser social*. A exteriorização da sua vida – ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros – é, pois, uma exteriorização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *geral* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou *geral*. Como *consciência genérica* o homem confirma sua *vida social* real e não faz mais que repetir no pensar seu modo de existência efetivo, assim como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica e é para si, na sua generalidade, enquanto ser pensante. (MARX, 1988, p. 176, com grifos do original)

Esta afirmação valoriza como conteúdos de estudo a serem devidamente tratados durante a formação dos trabalhadores, para além dos conhecimentos técnicos, os objetos das ciências e das artes, pois

[...] como as plantas, os animais, os minerais, o ar, a luz, etc., constituem, do ponto de vista da teoria, uma parte da consciência humana, na condição de objetos da ciência natural e da arte – são a natureza inorgânica espiritual do homem, os seus meios de vida intelectuais, que ele deve primeiro preocupar-se para a posse e efemeridade -, da mesma forma, do ponto de vista prático, formam uma parte da vida e da atividade humanas. (MARX, 2004, p. 115 – 116)

A politecnia⁵ é a base formadora necessária para proporcionar a superação da unilateralidade⁶ em que a formação voltada exclusivamente para capacitação produtiva mantém o trabalhador.

A unilateralidade se caracteriza pela consideração exclusiva das transformações ocorridas nos meios de produção e pela manutenção das relações de produção, ou seja, é própria de uma concepção orientada pelo capitalismo para que os sujeitos atualizem as suas habilidades de operação técnica e produtiva sempre que ocorrerem inovações nas formas de produção ao mesmo tempo em que mantém inalteradas as relações de produção. A unilateralidade, portanto, se constitui como o oposto da universalização e como elemento importante do capitalismo, pois “Em lugar de *todos* os sentidos físicos e espirituais apareceu assim a simples alienação de *todos* esses sentidos, o sentido do *ter*. O ser humano teve que ser reduzido a esta absoluta pobreza, para que pudesse dar à luz sua riqueza interior partindo de si”. (MARX, 1988, p. 177, com grifos do original)

As únicas reformas permitidas pelo capital nas formas de produção e nas relações de trabalho são aquelas que atendem aos seus objetivos agregando maiores habilidades produtivas aos operários e preservando-os de quaisquer possibilidades de interpretação crítica das próprias condições.

[...] essa contradição absoluta elimina toda tranquilidade, solidez e segurança da vida do trabalhador, mantendo-o sob a ameaça constante de perder os meios de subsistência ao ser-lhe tirado das mãos os meios de trabalho, de tornar-se supérfluo, ao ser impedido de exercer a sua função parcial [...] essa contradição se patenteia poderosa na hecatombe ininterrupta de trabalhadores, no desgaste sem freio das forças de trabalho e nas devastações da anarquia social. (MARX, 1989, p. 558)

O que interessa ao capital “é a variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos”, o que “revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente

⁵ É preciso observar que quando surgiu o conceito de politecnia nas obras de Karl Marx a escola ainda não era uma instituição democratizada mas restrita a classes privilegiadas e, no Brasil, sem ligação com os objetivos de industrialização do país. Aqui imperava o chamado tradicionalismo pedagógico (SAVIANI, 2002).

⁶ A divisão do trabalho torna o trabalhador “cada vez mais unilateral e dependente” por exigir especializações sempre crescentes que têm como objetivo a adaptação dos sujeitos às máquinas e aos processos industriais. (MARX (2004, p. 69)

massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro”⁷. (MARX, 1989, p. 558)

Os elementos implicados na orientação capitalista⁸ à formação do trabalhador sempre contribuíram para a sua alienação, sendo esta uma condição inarredável aos propósitos do capital, pois na medida em que se misturam os fins da educação com os fins da produção capitalista os resultados humanos dos dois processos tendem a ser semelhantes, senão idênticos, e se caracterizam pela alienação, processo que inclui a unilateralização e impede a constituição dos sujeitos como seres genéricos.

A alienação ocorre quando o trabalhador

[...] põe a sua vida no objeto; porém agora ela já não lhe pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. O que se incorporou no objeto do seu trabalho já não é seu. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (MARX, 2004, p. 112, com grifos do original)

⁷ Essa constatação resulta de análise feita por Marx da legislação fabril inglesa do século XIX, especificamente sobre as suas disposições relativas à higiene e à educação e sua generalização a toda a produção social. (MARX, 1989)

⁸ “Denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. O capital pode tomar a forma de dinheiro ou de crédito para a compra de força de trabalho e dos materiais necessários à produção, a forma de maquinaria física (capital em sentido estrito), ou finalmente, a forma de estoques de bens acabados ou de trabalho em processo. Qualquer que seja a sua forma, é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo, como modo de produção” (BOTTOMORE, 2001, p.51)

Tem-se como efeito do aumento da capacidade produtiva do trabalhador maior valor agregado aos produtos do seu trabalho que passam a ter maiores quantidades e refinamento. Este ganho ocorre em favor do capital e à custa do trabalhador por que

[...] a indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho [...] (MARX, 1989, p. 558)

O aumento da capacidade produtiva implica no aumento da alienação do trabalhador, pois

Quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza. (MARX, 2004, p. 113)

O capitalismo industrial⁹ se assenta em dois pilares que são a produção e o consumo, logo, para lograr êxito depende de contingentes de produtores e de consumidores. Por isso a percepção salarial pelos trabalhadores se constitui como elemento indispensável para que essa classe¹⁰, ao mesmo tempo em que se constitui como força produtiva, forme um mercado que garanta o consumo dos bens produzidos¹¹.

⁹ “A fase industrial teve início com o aparecimento da máquina movida por energia não-humana e é conhecida como Revolução Industrial. Tendo Iniciado na Inglaterra, na indústria de fiação de algodão, essa revolução estendeu-se a diferentes indústrias, universalizando principalmente o uso da máquina a vapor, e a diferentes regiões da Europa Ocidental e da América do Norte” (BOTTOMORE, 2001, p. 53)

¹⁰ Sabemos que Marx, nesta época estava buscando compreender as transformações sociais originárias da Revolução Industrial e como consequência a exploração do trabalhador nas fábricas, das crianças e adolescentes. Porém este registro é presente neste texto porque mostra como a sociedade estava organizada naquele dado momento.

¹¹ No Segundo Capítulo se tratará de orientações do Banco Mundial para a organização da educação no Brasil a fim de se salvaguardar mercados estrangeiros de inflações econômicas, o que revela que a constituição da classe trabalhadora como massa de consumo em países pobres não se prende a contextos imediatos e nacionais.

O trabalho para a percepção de salário reduz-se à satisfação de funções orgânicas do trabalhador que “[...] se vê diminuído espiritual e fisicamente à condição de uma máquina e se transforma de ser humano em simples atividade abstrata e em abdômen”. (Idem, p. 68) De tal maneira diminuída, o trabalhador tem negadas as suas necessidades estéticas e políticas e fica impedido de realizar-se plenamente como ser humano, ou seja, de universalizar-se; essa sua formação nega qualquer possibilidade de politecnia¹².

O trabalhador ocupa uma centralidade no sistema produtivo por sua dupla função como produtor e como consumidor de bens e de serviços. Ao produzirem em troca de salários, os trabalhadores geram a mais-valia,¹³

Trata-se da criação de forças-produtivas novas, mais adequadas às exigências da valorização do capital (elevação da sua capacidade de gerar mais-valia através do aumento, ao mesmo tempo, da produtividade e da intensidade do trabalho (NOGUEIRA, 1993, p. 97)

que se traduz em lucro dos donos dos meios de produção; da mesma maneira, ao consumirem mediante o pagamento do preço de mercado, os trabalhadores, pela segunda vez, dispendem valores financeiros que proporcionam mais uma vez lucro aos donos dos meios de produção. “A lista de salários que abastece o sustento do trabalhador durante o trabalho é a mais baixa e unicamente necessária, e um complemento apropriado para criar a família a fim de que a categoria dos trabalhadores não seja extinta”. (Idem, 2004, p. 65)

Para poder crescer e manter-se, um homem precisa consumir uma determinada quantidade de meios de subsistência, o homem, como a máquina, se gasta e tem que ser substituído por outro homem Além da soma de artigos de primeira necessidade exigidos para o seu *próprio* sustento, ele precisa de outra quantidade dos mesmos artigos para criar determinado

¹² Politecnia como princípio educativo são identificados por Marx e Engels em seus "Textos sobre Educação e Ensino" (1983), mais tarde por Lênin em "Sobre a educação" (1977), Kurpskaia "Sobre a educação comunista" (s/d) e Gramsci em "Os intelectuais e a organização da cultura" (1968).

¹³ Ao usar como exemplo um fiandeiro que vende a sua força de seis horas de trabalho por 3 xelins/dia, MARX explica a mais-valia nos seguintes termos: “[...]como vendeu a sua força de trabalho ao capitalista, todo o valor, ou todo o produto, por ele criado pertence ao capitalista, que é dono da sua força de trabalho, *por tempore*. Por conseguinte, desembolsando 3 xelins, o capitalista realizará o valor de 6, pois com o desembolso de um valor no qual se cristalizam 6 horas de trabalho receberá em troca um valor no qual estão cristalizadas 12 horas. Se repete, diariamente, esta operação, o capitalista desembolsará 3 xelins por dia e embolsará 6, cuja metade tornará a inverter no pagamento de novos salários, enquanto a outra metade formará a *mais-valia*, pela qual o capitalista não paga equivalente algum. (1988, p. 111, com grifos do original)

número de filhos, que hão de substituí-lo no mercado de trabalho e perpetuar a raça dos trabalhadores. Ademais, tem que gastar outra soma de valores no desenvolvimento de sua força de trabalho e na aquisição de uma certa habilidade. (MARX, 1988, p. 109, com grifos do original)

Torna-se evidente que tão importante quanto a força de produção da classe trabalhadora é a seu poder de consumo, e ainda, que a alienação se dá pela dupla função do trabalhador assalariado que é a de produzir e consumir. É também da venda da força de trabalhos que “[...] aliena o trabalhador de sua capacidade criativa de produção, que é, por força dessa venda, entregue ao capitalismo, e de qualquer controle sobre o produto do seu trabalho.” (BOTTOMORE, 2001, 157)

Portanto, é quantitativamente que os trabalhadores interessam aos propósitos capitalistas: quanto maior for o exército industrial de reserva¹⁴ que compõem, tanto mais baratos serão os salários¹⁵ que receberão; quanto mais numerosos forem como consumidores, tanto maior será a demanda por produção, venda e consumo; quanto mais se prolonga esta dinâmica tanto mais se preserva e reforça a propriedade privada que sendo “[...] imediatamente *sensível*, é a expressão material e sensível da vida *humana alienada*. Seu movimento – a produção e o consumo – é a manifestação *sensível* do movimento de toda a produção passada, isto é, da efetivação ou efetividade do homem”. (MARX, 1987, p. 174 – 175, com grifos do original). Aliás, em função da alienação de que é vítima, o próprio trabalhador entende o trabalho como uma ação que encontra finalidade no consumo:

A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é *nosso* quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, *utilizado* por nós. Se bem que a propriedade concebe, por sua vez, todas essas efetivações imediatas da posse apenas como *meios de subsistência*, e a vida, à qual elas servem de meios, é a *vida da propriedade privada*, o trabalho e a capitalização. (Idem, 1987, p. 177, com grifos do original)

¹⁴ “Havia uma necessidade permanente de debilitar a posição e o valor do trabalho assalariado no mercado. Além disso, existia uma necessidade oscilante, mais forte e visível nos ciclos de crise, de desvalorizar o trabalho como mercadoria e de decapitar o movimento operário, jogando o exército industrial de reserva contra o exército industrial ativo (e vice-versa)”. (MARX, 1984, p. 106)

¹⁵ “Este tipo de intercâmbio entre o capital e o trabalho é o que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema do salariado, e tem que conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista”. (MARX, 1988, p. 111, com grifos do original)

O grau mais elevado e cruel de alienação se dá quando o próprio trabalhador se reduz à condição de mercadoria paga com salário e disposta à mercê de compradores da sua força de trabalho.

A procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então parte dos trabalhadores cai na miséria ou na fome. Assim, a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, à qual está sujeita a vida do trabalhador, é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas. (MARX, 2004, p. 66, com grifos do original)

Como o capital assume formas diferentes, é possível também dizer, que tem também funções específicas e especializadas em cada fase do desenvolvimento social, por isso que em dados momento acredita-se que com

[...]a elevação de salários leva ao *excedente de trabalho* entre os trabalhadores. Quanto mais desejam ganhar mais têm de abrir mão do tempo e realizar um trabalho de escravo, em que a sua liberdade se encontra totalmente alienada e a serviço da mesquinhez. Assim, abreviam as suas vidas. Redução análoga do tempo de vida é uma conjuntura favorável para a classe trabalhadora como um todo, já que se torna necessária uma oferta sempre renovada de trabalhadores. Esta classe tem sempre de sacrificar uma parte de si mesma, para não ser arrasada como conjunto. (Idem, 2004, p. 67 – 68, com grifos do original)

A alienação é ainda caracterizada por

[...] divórcios característicos da própria divisão de trabalho do capital mundial: entre escola e sociedade, entre capital intelectual e trabalho manual, entre saber erudito e saber popular, entre o individual e o social, entre ciência e técnica, entre a necessidade e a liberdade, entre decisão e execução, entre teoria e prática¹⁶. (ARRUDA, 1995, p. 66)

Sendo impedidas as possibilidades politécnicas de formação, e portanto, a consideração crítica das práticas sociais dos trabalhadores, se evidencia um paradoxo entre a centralidade funcional destes agentes no cenário capitalista e a

¹⁶ Os excertos de ARRUDA referenciados de 1995 são de comunicação feita no Simpósio “Educação e Trabalho”, na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em setembro de 1986. O livro resultante deste evento está referenciado como GOMEZ, Carlos Minayo (*et alii*), 1995.

detrção da sua condição política. Este paradoxo se assenta na alienação e sustenta a sociedade capitalista que tem como características principais a divisão do trabalho, a propriedade privada e a troca com geração de lucro, elementos estes que em devir exigem como *moto* próprio tão somente a combinação entre a disponibilidade abundante e barata de força de trabalho e a constante ampliação de mercados consumidores. Neste contexto é evidente que a falta de consciência política do trabalhador garante a isenção de riscos ao projeto capitalista, pois se for ilustrado culturalmente e esclarecido politicamente o trabalhador tende a fazer a crítica da sociedade que integra, desvelando seus mecanismos e entendendo a contradição entre as próprias centralidades funcional e marginalidade¹⁷ política.

A partir da afirmação de que “[...]o trabalhador transformou-se numa mercadoria” (MARX, 2004, p. 66) entende-se que no capitalismo os sujeitos perdem seu *status* humano e passam a ter a mesma identidade que a força de trabalho tem diante do capital: um elemento necessário para a garantia da propriedade privada e da geração de lucro, pilstras da sociedade de classes; nesse processo “[...] o trabalhador torna-se mesmo mais inteiramente dependente do trabalho e de um tipo de trabalho particular, demasiadamente unilateral, automático”. (Idem, 2004, p. 68)

A dependência do trabalhador com relação ao trabalho diz respeito a dois aspectos, basicamente. Em primeiro lugar, é pela percepção salarial no ato de troca de trabalho por dinheiro que o trabalhador consegue suprir as suas necessidades físicas de comer, beber e abrigar-se. A essas necessidades Marx denomina no *Primeiro Manuscrito*¹⁸ como orgânicas, e ainda, como funções animais, observando

¹⁷ Considera-se o sentido de marginalidade presente em SAVIANI (2002) quando trata do real objetivo das teorias não-críticas de educação que é o de “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. (p. 16) Na obra *Escola e Democracia*, publicada pela primeira vez em 1983, o professor Dermeval Saviani inicia a teoria pedagógica chamada de histórico-crítica, que supera (sem descartar) as críticas à presença da orientação liberal capitalista na educação. Saviani faz a crítica às teorias não-críticas (Tradicional, Escola Nova e Tecnicista) e denuncia que o fracasso delas no combate à marginalidade é na verdade o êxito do projeto capitalista por perpetuar a divisão de classes e atender às necessidades de adequação dos sujeitos ao sistema produtivo nos diferentes períodos da história recente da educação no Brasil. Vale-se da leitura social e política feita pelas teorias crítico-reprodutivistas (em que ele elenca a Teoria da Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron; a Teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Stablet; e a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, de Louis Althusser) e defende a articulação da escola com os interesses da classe dominada (proletária), proporcionando a esta última acesso a ensino de qualidade com teor crítico.

¹⁸ Os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* são compostos, como o próprio título da obra revela, por considerações filosóficas e econômicas sobre o capitalismo e as diversas faces da sociedade organizada a partir de suas determinações. Compõem o conjunto da obra três manuscritos que são organizados como capítulos que têm como títulos a sua disposição ordinal, ou seja, *Primeiro Manuscrito*, *Segundo manuscrito* e *Terceiro manuscrito*. O *Primeiro manuscrito* trata do salário do trabalho, do lucro de capital, da renda de terra e do trabalho alienado, sendo este último objeto especialmente interessante para os propósitos desta dissertação, neste

que a elas são reduzidas as funções humanas do trabalhador, a quem não se permite no e pelo trabalho satisfações estéticas e espirituais, por exemplo.

[...] o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano, e o humano, animal. (MARX, 2004, p. 114 – 115).

Além de ser dependente do trabalho por conta do salário que ele proporciona, o trabalhador depende de sua atividade produtiva para poder ter uma identidade na sociedade de classes.

[...] se vê diminuído espiritual e fisicamente à condição de uma máquina e se transforma de ser humano em simples atividade abstrata e em abdômen, também se torna em progressão mais dependente de todas as oscilações no preço corrente, no emprego do capital e nos caprichos dos ricos. (Idem, 2004, p. 68)

A identidade do trabalhador como sujeito exclusivamente à disposição e à mercê do trabalho, tal como esta ação é encaminhada no capitalismo, proporciona um lugar nas fileiras operárias para a satisfação das funções orgânicas, mas exige como alto preço a despersonalização por auto-alienação, processo em que se configuram,

[...] a atividade como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a *própria* energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal – e o que será a vida senão atividade? – como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence. (Idem, 2004, p. 115, com grifo do original)

A compreensão das causas e efeitos desse resultado marginalizado¹⁹ para o trabalhador, e mais, da contradição entre a sua marginalização política e a importância central que ocupa no sistema capitalista. Exigindo um conhecimento de aspectos históricos e políticos do trabalho, sobre os quais a própria classe de

momento.

¹⁹) “[...] a dimensão dessa marginalização citando dados do Banco Mundial: “Entre 1965 – 1990 a riqueza global cresceu dez vezes, enquanto a população mundial apenas dobrou. Neste período, a parte da renda global apropriada pelos países ricos aumentou de 68% para 72%, enquanto a sua população diminuiu de 30% para apenas 23% da população global”. (ARRUDA (2000p. 36)

trabalhadores não tem conhecimento por ser mantida em ocupação imediata de produção e de consumo de bens e de serviços em prejuízo da subjetividade e da percepção da própria condição no contexto capitalista.

[...] o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a *objetivação* do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. (Idem, 2004, p. 111-112, com grifos do original)

Uma das características basilares da alienação, portanto, é o estranhamento do trabalhador frente ao seu trabalho como resultado do seu próprio sacrifício, pois a objetivação acontece em detrimento caro da subjetividade. É fato

[...] que o trabalhador desce até o nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria, que a penúria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção; que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos [...] (Idem, 2004, p. 110)

E quanto mais o trabalhador doa-se

[...] a si mesmo, mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria diante de si, mais pobre ele fica em sua vida interior, menos pertence a si próprio. (...) A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (Idem, 2004, p. 112, com grifos do original)

Em nível coletivo, o modo capitalista de trabalho é gerador da estratificação social, que é a forte base e fator de alienação, e

[...] a diferenciação entre capitalista e proprietário agrário, bem como entre trabalhador rural e trabalhador industrial, deixa de existir, e toda a sociedade se deve dividir em duas classes, os *possuidores* de propriedade e os *trabalhadores* sem propriedade. (Idem, 2004, p. 110, com grifos do original)

Como característica do modo de produção capitalista, a divisão do trabalho imprime nas relações sociais a individualização dos sujeitos e a fragmentação das

visões de mundo, gerando prejuízos individuais e coletivos – a base da alienação política. Individualizado, o homem tem negada a sua possibilidade de universalização e “[...] a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana.” (Idem, 2004, p. 118)

Há, então, uma estreita relação entre os objetivos do capitalismo para os âmbitos econômico e social, pois as

[...] classes dominantes são em cada época, as idéias dominantes. As idéias predominam, por outras palavras, a classe que é potência material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante. Em consequência, a classe que dispõe dos meios de produção intelectual, de tal forma que estão submetidos também os pensamentos daqueles que são desprovidos dos meios da produção intelectual. Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideal das relações materiais dominantes: são essas relações materiais dominantes tomadas sob a forma de idéias. Por outras palavras, são as expressões das relações que fazem de uma classe a classe dominante, ou seja as idéias da sua dominação. (MARX e ENGELS, 1978, p.24).

Faz-se necessário considerar que a educação politécnica em ambientes escolares não é possível nesta orientação econômica e política devido ao sentido que é dado ao trabalho pelo capitalismo e às repercussões sociais que tal sentido desencadeia e que a

[...] escola, sob esse aspecto, constitui-se como uma alternativa da qual os trabalhadores dispõem para superar a fragmentação do saber. Entretanto, historicamente, a escola está adequada aos interesses e necessidades da burguesia. Nesse sentido, a estrutura educacional se organiza a partir da questão do trabalho, pois o processo de trabalho [...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1988, p. 146)²⁰

²⁰ Em recente artigo sobre a educação no Populismo, GANDRA, NASCIMENTO e SILVA (2005) observam que mesmo sob a égide do capitalismo, trabalhadores se organizaram e encontraram no saber escolar ferramentas para contestação. Todavia, no mesmo trabalho, observa-se que a evolução da legislação educacional até a lei número 5692/71 ocorreu para impedir tais possibilidades, conformando a escola aos projetos de hegemonia capitalista.

O capitalismo simplifica a possibilidade do trabalhador de ter a capacidades criadoras, “[...] suscitando cada vez menos a necessidades de um saber técnico para a produção, entrava em contradição com a extensão do ensino aos trabalhadores” NOGUEIRA, 1993, p,117)

No que se refere a formação profissional (técnica) MARX destaca que:

a) o pensamento burguês reduz a educação politécnica a um mero treinamento cujo ‘ real sentido’ não é o outro senão o de tornar o operário capaz de se adaptar às injunções da evolução tecnológica (como veremos, a sua concepção de formação politécnica exprimir-se-á Mais tarde em termos bem diferentes);

b) mesmo que essa instrução politécnica preconizada pelos economistas filantropos fosse realizável, ele tomaria um rumo oposto ao dos interesses dos trabalhadores, pois que a consequência seria, dos trabalhadores, pois que a consequência seria, a grosso modo, de tornar ainda maior a plasticidade do mercado de trabalho e, ao intensificar a concorrência entre os trabalhadores, de provocar a queda do nível dos salários dos operários. (MARX, apud, NOGIERIRA, 1993, p.117)

A submissão da escola ao projeto de hegemonia capitalista conta com a subserviência do Estado, pois

[...] enquanto o Estado estiver sob o controle da classe burguesa, necessariamente a nova educação proposta será sobretudo um processo de crítica, de polêmica, de “negação da negação”, podendo, inclusive, apresentar expressões “românticas” que nem por isso carecem de função histórica. Seria, portanto, um crasso idealismo pretender que o marxismo, politicamente na oposição, pudesse elaborar planejamentos didáticos detalhados para o grupo político que está no poder. (NOSELLA, 1999, p. 88 - 89)

Para manter sempre crescentes as vantagens do capital, as atualizações dos processos produtivos tiveram maior aceleração a partir da década de 1970, novamente com prejuízos à classe trabalhadora que se viu descartável em grandes contingentes graças à flexibilização dos meios de produção proporcionada pelos processos de automação. Neste contexto, muito longe de proporcionar ao trabalhador uma educação suficiente para a fruição do saber e das artes, por exemplo, o que seria contemplado em uma perspectiva politécnica de educação, as funções intelectuais conferidas à escola procuraram

acompanhar, em tese, apenas o desenvolvimento tecnológico ocorrido nos meios de produção²¹.

Nesse processo, a capacidade produtiva do trabalho humano inegavelmente atinge proporções ilimitadas. A produção automatiza-se, isto é, se torna autônoma, auto-regulável, o que permitiria liberar o homem para a esfera do não-trabalho, possibilitando o cultivo do espírito através das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre. Entretanto, essas potencialidades são tolhidas pelas relações sociais vigentes que, fundamentadas na apropriação privada dos meios de produção, dificultam a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas. [...] Assim, da premissa objetiva para a libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais, o avanço tecnológico converte-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle. (SAVIANI, 2002, p. 21)

Para manter inalteradas as relações de produção, o movimento de evolução tecnológica se contrapõe a uma escolaridade politécnica e influencia diretamente as vidas pessoais dos trabalhadores mantendo-os alijados das possibilidades de desenvolvimento espiritual. “O capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto no de negar o conhecimento, o saber das classes subalternas” (FRIGOTTO, 1995, p. 20) ao mesmo tempo em que “[...] busca apropriar-se privadamente do saber adquirido coletivamente no próprio processo de trabalho, devolvendo-o como conhecimento incorporado à máquina contra o próprio trabalhador”²². (Idem)

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista da educação” que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX. (SAVIANI, 2002, p. 22)

²¹ Sobre a contradição resultante de desenvolvimento tecnológico, “Seria necessário, no entanto, uma certa cautela, tanto com a visão otimista em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico, como com a leitura negativa sobre as possibilidades do presente e do futuro. No primeiro caso, estaríamos no limiar de uma nova era, em que as máquinas substituirão o homem, liberando-o para o lazer e outros tipos de atividades. No segundo caso, a paisagem do planeta se concentra, cada vez mais, em torno de locais como os modernos *shoppings* de arquitetura arrojada e decoração requintada em que pessoas elegantes consomem uma série de produtos supérfluos e as palhoças do Terceiro Mundo onde velhos desdentados e crianças esqueléticas contemplam sem esperanças o futuro”. (SANTOS, 1999, p. 63 – 64)

²² Os excertos de FRIGOTTO referenciados de 1995 são de comunicação feita no Simpósio “Educação e Trabalho”, na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em setembro de 1986. O livro resultante deste evento está referenciado como GOMEZ, Carlos Minayo (*et alii*), 1995.

Porém, a impossibilidade de educação politécnica mantida pelo capitalismo não desmerece estudos que fortalecem o aporte teórico do contraponto da educação alienadora capitalista. Sem perder de vista que diversos pesquisadores brasileiros defendem os princípios da politécnia para a educação seguindo basicamente o referencial marxista, importa levar em consideração que também é referência comum entre eles o pensamento de Antonio Gramsci de que “[...] a consciência de classe não se dá espontaneamente; ela nasce na concretude das relações produtivas, mas é elaborada ao nível superestrutural” (KUENZER²³, 1989, p. 15), e que, portanto,

[...] é preciso começar a desenvolver uma nova concepção de trabalho a partir de novas formas de organizá-lo, que permita encaminhar a superação da alienação do trabalhador possibilitando-lhe participar do fruto do seu próprio trabalho, das decisões sobre ele e dos benefícios da cultura contemporânea. Uma das condições para que isso ocorra é a reapropriação do saber por todos os que foram dele historicamente excluídos. (KUENZER, 1989, p. 16-17)

1.1- DA POLITECNIA E DA ESCOLA UNITÁRIA À ALIENAÇÃO PELO CAPITAL

Na obra de Gramsci aparece a defesa de uma escola desinteressada²⁴ com relação aos ditames do capitalismo que por esta razão pode se constituir como uma instituição democrática. Para ele, as escolas que oferecem ensino profissionalizante

[...] preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas”. (GRAMSCI, 1968, p. 136)

²³ A professora Acácia Zeneida Kuenzer embasa o seu trabalho no pensamento de Antonio Gramsci, enfocando efeitos do capitalismo em contextos educacionais que vão de situações reais de trabalho, como no caso de *Pedagogia da Fábrica* (1989), obra que resulta de sua tese de doutoramento, até cotidianos escolares de nível secundário, como se vê em *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho* (2000), resultado de um projeto de educação coordenado pela autora no estado do Mato Grosso. A crítica de Acácia Kuenzer enfoca a coerência entre as organizações industriais e o suporte legal e parametral da educação oficial.

²⁴ “[...] no modo de produção socialista, a escola não deveria ser **imediatamente interessada**, oposta àquela aristocrática, considerada, por ele, como **interessada**, por servir a uma minoria de privilegiados, por destinação da família. Suas escolas ‘clássicas’ ofereciam uma cultura geral indiferenciada para as classes dominantes porque seu objetivo era único: formar mandatários. Portanto, aparentemente desinteressadas, traziam de fato, um interesse imediato que era formar a elite dirigente”. (JESUS, 1993, p. 73, com grifos do original)

É preocupação da escola unitária a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual constituindo-se como uma instituição

[...] de cultura geral, da origem humanista, formativa, que equilibre equânimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (têcnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Idem, 1968, p. 118)

Um outro aspecto importante que vale lembrar é que no estudo da organização prática da escola unitária

[...] ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levados a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (Idem, 1968, p. 121)

Porém o aparecimento da escola unitária significa:

[...] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (Idem, 1968, p. 125)

O princípio da escola unitária gramsciana pressupõe o desenvolvimento da sociedade civil que determina à instituição escolar uma dimensão estratégica pela disputa da hegemonia com vistas à superação da condição servil da classe trabalhadora e das diferenças de formação entre sujeitos de diferenciadas classes sociais.

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional,

criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1968, p. 136)

Neste sentido a escola passa a ter por objetivo o desenvolvimento “[...]multilateral do indivíduo [...] pressupõe, em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico [...] impregnado pelas questões postas pelo cotidiano social”. (MACHADO, 1989, p. 11)

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática, e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1968, p. 121)

Em perspectiva crítica as questões do cotidiano social são passíveis de tratamento na linha da escola unitária :

[...]pode se realizar oferecendo hoje aos alunos uma brilhante aula sobre Galileu e participando amanhã de uma passeata de protesto até a prefeitura; organizando uma reunião de bairro na própria escola um dia e se solidarizando com as reivindicações dos sem-terra, no outro. Uma pedagogia concreta sabe que diuturnamente o imperialismo estuda formas diferenciadas de intervenção social para consolidar seu domínio; portanto, organiza do outro lado, sua didática, suas atividades pedagógicas de resistência e sabotagem ao plano imperialista. (NOSELLA, 1995, p. 40)

Esse tipo de formação não diminui a importância da aquisição de habilidades técnicas para a entrada no mundo produtivo do trabalho. O que se tem é uma dimensão importante, relegada pelo discurso confuso, que ficou marcado de forma errônea e que não diferencia politécnica e escola unitária. Procura-se na perspectiva da lei e do discurso de converter essa perspectiva de formação, de escola unitária, dentro de um sistema de organização das instituições escolares na sociedade capitalista, sob a hegemonia das classes dependentes.

A formação politécnica, por sua vez, embora guarde diferenças com as concepções gramscianas²⁵, também compreende a superação da formação unilateral do trabalhador e é apontada como o meio adequado para se atingir os pressupostos da escola unitária em oposição à proposta burguesa de formação escolar por permitir aos trabalhadores uma educação que lhes possibilite considerar mais do que a organização imediata da divisão do trabalho e perceber criticamente a sua correspondente estratificação social. Aliás,

[...] Gramsci, partindo da concepção marxista de escola politécnica e da inseparabilidade de ensino e trabalho produtivo – concepção que está mais voltada, em Marx, para a busca de superação das condições estruturais da divisão social do trabalho intelectual e manual – estabelecem alguns avanços significativos para a compreensão do papel que a escola pode ter em sua dimensão técnica e política, no interior da sociedade burguesa, na articulação dos interesses da classe trabalhadora e no movimento global pela transformação da sociedade de classes. (FRIGOTTO, 1993, p. 189 – 190)

A educação politécnica, assim, serve a um propósito que ultrapassa os tradicionais objetivos escolares ao mesmo tempo em que traz para a instituição escolar a prática social dos trabalhadores.

A escola pode ser um campo, entre outros, onde os educadores, que desenvolvem práticas formadoras dos trabalhadores, deveriam considerar o saber social produzido, quer nas relações de trabalho, quer nas lutas específicas de cada categoria em suas participações com o saber elaborado, fortalecido através de pedagogia adequada à prática democrática dos trabalhadores. (CALAZANS, 2001, p. 14)

²⁵ É importante destacar uma diferença entre o pensamento de Gramsci no que diz respeito à escola unitária e o de Marx sobre a politécnica, diferença esta que se liga ao mais basilar de suas concepções: se para Marx interessa uma revolução estrutural que a partir da base econômica determine o fim da sociedade de classes, no pensamento de Gramsci, segundo KUENZER “a consciência de classe [...] é elaborada ao nível superestrutural”. (1989, p. 15) O próprio Gramsci afirma: “[...] não acredito que existam muitos a sustentar que, com a modificação de uma estrutura, todos os elementos de uma superestrutura correspondente devam necessariamente cair. Pelo contrário, ocorre que de uma ideologia surgida para guiar as massas populares – e que, portanto, não pode deixar de levar em conta alguns de seus interesses – sobrevivam mais elementos [...]”. (GRAMSCI, 1991, p. 273) Contudo, as concepções marxista e gramsciana não se constituem como antagônicas, pois “Para Marx, trabalho é atividade produtiva, prática do manejo dos instrumentos essenciais a todos os ofícios, associada à teoria como estudo da própria realidade e dos elementos e princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que se fundamenta no saber mais atual, mais transformador, mais abrangente, e que exclui toda oposição entre cultura e profissão. Marx fala na formação intelectual e espiritual associada à formação técnica e científica. Daí a sua proposta de formação do ‘homem omnilateral’. Seu aceno com o ‘reino da liberdade’ abre um horizonte ainda mais amplo para o desenvolvimento das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Para Gramsci, o trabalho é a própria forma de o ser humano participar ativamente na vida da natureza a fim de a transformar e a socializar. Daí a sua proposta de uma ‘escola inicial única de cultura geral, humanística, formativa, que considere justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar de forma manual (técnica, industrialmente) e o da potencialidade do trabalho intelectual’”. (ARRUDA, 1995, p. 68)

A mencionada “pedagogia adequada à prática democrática dos trabalhadores”, remete a uma educação baseada em práticas sociais que se apresenta como uma forma politécnica de educação por considerar “[...] o saber social produzido [...] nas relações de trabalho [...] nas lutas específicas de cada categoria [...] em suas participações com o saber elaborado”. (Idem, 2001, p. 14)

A concepção de educação dialético-materialista situa os sujeitos educandos em contextos históricos observando que

[...] o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e portanto, de humanização e de desumanização [...]. (KUENZER, 1989, p. 11)

A formação politécnica alcança os aspectos socioculturais, importantes para a constituição humana dos sujeitos.

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana da comida, mas apenas seu modo de existência abstrato de comida; esta bem poderia apresentar-se na sua forma mais grosseira, e seria impossível dizer então em que se distingue esta atividade para alimentar-se da atividade animal para alimentar-se. O homem necessitado, carregado de preocupações, não tem senso para o mais belo espetáculo. O comerciante de minerais não vê senão seu valor comercial, e não sua beleza ou a natureza peculiar do mineral; não tem senso mineralógico. A objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à riqueza da essência humana e natural. (MARX, 1984, p. 178, com grifos do original)

A politecnia como superadora da unilateralidade e garantidora do homem total exige a superação da propriedade privada, pois

Tal como a propriedade privada é apenas a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si e, ao mesmo tempo, se converte bem mais em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é a alienação da sua vida e sua efetivação sua desefetivação, uma efetividade estranha, a superação positiva da propriedade privada, isto é, a apropriação sensível pelo homem e para o homem da essência e da vida humanas, do homem objetivo, das obras humanas, não deve ser concebida só no sentido do gozo imediato, exclusivo, no sentido da posse, do ter. [...] A superação da propriedade privada é por isso a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanos; mas é precisamente esta emancipação, porque todos estes sentidos e qualidades se fizeram humanos, tanto objetiva como subjetivamente. (MARX, 1987, p. 177, com grifos do original)

Contudo, é importante observar que a formação politécnica do trabalhador não exclui a sua capacitação técnica e tampouco a considera incompatível com o objetivo de superação da divisão de classes, pois

[...] não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. (MARX, 1989, p. 559)

Em uma perspectiva de politécnica o trabalho é um princípio educativo e sua consideração como objetivo em um projeto de educação crítica exige que o saber ilustrado deve interagir com o processo de trabalho transformando-se, para além da força produtiva, em fator de esclarecimento político pois

Se o objetivo fosse apenas desenvolver as habilidades do ser humano para o trabalho, bastaria aos países pobres modelar seus sistemas educativos pelos dos altamente industrializados. Trata-se, contudo, de fazer do trabalho o próprio modo de existência, expressão e libertação do ser humano e da sociedade; portanto, de responder ao desafio de criar um sistema educativo em tudo superior ao que o capitalismo foi e é capaz de criar. (ARRUDA, 1995, p. 73).

O trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador implica superar

[...] a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO²⁶, 1989, p. 8).

Mesmo correndo o risco de ficar apenas, defendendo a superação dos objetivos de pura qualificação técnica cujo exclusivismo pressupõe um tipo de educação orientada por uma concepção de mundo reduzida às ações de produção e de consumo, a promoção de uma educação politécnica em oposição a uma formação alienadora incluindo um tratamento mais digno para as classes mais pobre, ou seja, daquilo que está para além das necessidades físicas imediatas do trabalhador – que seriam a sua natureza orgânica. Assim, tendo entre os objetivos educacionais a universalização dos sujeitos pela síntese dialética entre formação profissional, educação cultural geral e formação política, é possível “[...] a ratificação do homem como ser genérico lúcido”. (MARX, 2004, p. 117)

Tal possibilidade real para os trabalhadores lhes permitiria não a manifestação de necessidades outras, inorgânicas, e a percepção crítica de si mesmos como “miserabilíssima mercadoria” e ainda como classe “[...] cada vez mais unilateral e dependente” (Idem, 2004, p. 69) por serem mantidos em ocupação meramente instrumental.

²⁶ O professor Gaudêncio Frigotto situa a educação escolar brasileira no contexto das crises mais atuais do capitalismo que deflagraram o fim do chamado socialismo real que implicou no fim do inimigo comum das forças capitalistas e criou condições para o direcionamento das forças produtivas e ideológicas em favor da concorrência entre os senhores do capital. A escola, segundo se percebe em obras como *A produtividade da escola improdutiva* (1984) e *Educação e a crise do capitalismo real* (1999), sempre tem função no cenário capitalista e neoliberal como espaço de efetivação das políticas públicas que servem ao capital em momentos de crise. A oferta de uma educação tecnicista, ainda que não conte nos espaços escolares com o aparato didático que prepare para a operação dos novos recursos tecnológicos empregados com grande sofisticação nos parques industriais, continua oferecendo conteúdos que não contemplam abordagens e metodologias adequadas para a formação política e cultural do trabalhador. Esse fenômeno denuncia a aparente improdutividade da escola como fator de vantagem às configurações e organizações do capital.

Considerando que, diferente dos animais, “[...] o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade” (Idem, 2004, p. 117), é somente por uma educação politécnica como já venho afirmando que alcance preocupações políticas, estéticas e espirituais e de formação que os sujeitos superem a alienação e se universalizam, pois “[...] é exatamente na atuação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico”. (Idem, 2004, p. 117, com grifos do original)

A politécnica como formação integral dos sujeitos resultaria de esforços que incluiriam basicamente o conhecimento de conteúdos técnicos, científicos e filosófico-políticos e a capacidade de uso de tais conhecimentos para análise do capitalismo, para crítica da totalidade capitalismo e para proposição de remodelação da ordem social, e posições reais da realidade. O sujeito educado segundo a perspectiva politécnica possui capacidade de pensamento dialético e por essa razão não se mantém passivo diante da própria formação e do mundo material em que vive. A racionalidade dialética proporcionada pela educação politécnica permite a percepção do movimento histórico e social a partir do confronto entre forças contrárias que caracterizam a tensão entre as diferentes classes sociais, e ainda, que a contradição entre os sujeitos e o seu próprio trabalho nos moldes capitalistas tende a gerar a alienação.

O que é relevante fixar e historicizar é que a união ensino e trabalho produtivo, e a defesa de formação politécnica, decorrem, no âmbito teórico, político e prático, da própria luta de reconquista, pela classe trabalhadora, das condições objetivas de sua produção, isto é, da reconquista de algo que é a própria possibilidade de a classe ser redimida da sua degradação. A união ensino e trabalho produtivo decorre, então, da luta pelo resgate da relação objetiva que o homem perdeu para produzir pelo trabalho, em relação aos demais homens, sua existência, mediante o surgimento da propriedade privada. Na perda do poder de apropriar-se, como proprietário coletivo das condições de sua produção física e psico-social, o homem perde a si mesmo; é alienado, degradado. (FRIGOTTO, 1993, p. 188 – 189)

A formação politécnica dos trabalhadores dependeria de orientação entre teoria e prática que capacitasse os sujeitos para a atitude politécnica. Essa orientação incluiria o tratamento dos conteúdos de maneira que superassem as barreiras disciplinares e que tivessem como problemática comum o conhecimento do

capitalismo em que se daria a atuação profissional dos sujeitos em formação. Com isso os sujeitos desenvolveriam plenas condições de uso do conhecimento técnico, científico e filosófico-político para apreenderem como tese as contradições do capitalismo em que estão inseridos, para se oporem em antítese ao que (a partir de sua perspectiva de classe) lhes parecer injusto ou inadequado e para em exercício de síntese propor uma nova organização social.

A forma mais completa e abrangente de sintetizar (interpretativamente) essas definições é, primeiro, sublinhar a natureza relacional do trabalho; segundo, reconhecer nele o próprio modo de ser do homem no mundo, envolvendo, portanto, não apenas sua relação com a natureza – sua atividade produtiva social –, mas também as outras dimensões sociais, políticas, culturais, estéticas, artísticas, etc.; terceiro, enfatizar que, por meio do trabalho, o homem produz também sua subjetividade; e, quarto, tal concepção de trabalho envolve uma percepção não-compartmentalizadora nem reducionista do ser humano: ao contrário, este deve ser concebido como um ser em processo, pluridimensional, que vai se construindo por meio do seu viver e fazer e que vive, ao mesmo tempo, as várias dimensões da sua realidade corpórea, mental, intelectual, intuitiva, afetiva e espiritual. (ARRUDA, 1995, p. 69)

Pelo fato dos princípios e dos objetivos do capitalismo serem embasados na alienação dos trabalhadores ao passo que a educação politécnica permite a organização e o fortalecimento para a luta de classes, com o “[...] surgimento das condições efetivas para a formação politécnica, que implicam a existência concreta da unidade entre teoria e prática, entra em contradição com o modo de produção capitalista”. (FRIGOTTO, 1993, p. 189)

Este parece ser um dos principais pontos de toque entre a politécnica e a escola unitária:

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, [...] para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projetam no futuro. (GRAMSCI, 1968, p. 130 – 131)

É evidente que no cenário caracterizado como luta de classes as propostas politécnicas e unitárias de educação profissional interessam e servem aos propósitos da classe trabalhadora e que a sua antagonista, a classe capitalista que é composta pelos donos dos meios de produção, que impõem uma política liberal da economia impedindo a uma educação politécnica. Assim, tem-se como antítese à proposta socialista para educação para o trabalhador, processo de múltiplas possibilidades de desenvolvimento que pudesse atuar-nos diversos postos de trabalho dentro do processo produtivo.

1.2- A UNIFICAÇÃO ESCOLAR BURGUESA E A FORMAÇÃO POLITÉCNICA E UNITÁRIA DO TRABALHADOR

É importante observar que a constituição da proposta burguesa de unificação escolar não foi apresentada como uma estratégia para prevenir, mas sim, para se contrapor a possibilidades de formação politécnica, construída historicamente ao par das freqüentes reorganizações do capital em países europeus e nos Estados Unidos da América²⁷. Todavia, é sabido que conteúdos de natureza humanista favoreciam a formação crítica do trabalhador, ainda que dependesse de esforço e de engajamento político deste último em espaços alheios ao escolar.

No caso da história brasileira, importa lembrar que a política populista de Vargas tinha natureza massista e que por essa razão não era possível uma ditadura ferrenha e declarada do Estado contra os grandes contingentes sociais, sobretudo dos trabalhadores, tal como se verificou mais tarde durante o Regime Militar. Assim, o Estado mantinha abertura e diálogo com as organizações representativas dos trabalhadores. Aliado a isso, o crescimento quantitativo do operariado fortaleceu a classe e proporcionou iniciativas de formação fora dos espaços escolares que acabavam dando significado aos conteúdos humanísticos que ainda constavam dos currículos escolares em um fenômeno ilustrado pela afirmação de MARX (2004, p. 117): “é exatamente na atuação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico”. (grifo do original)

Mesmo sendo a escola um espaço de orientação liberal tecnicista, os conteúdos humanistas da época favoreceram as reflexões políticas dos trabalhadores que encontravam em suas vivências e relações de classe um ambiente de problematização e de experimentação política que implicavam na leitura e interpretação de obras que lançavam luz teórica e ânimo

²⁷ Ver MACHADO, 1989.

revolucionário para os enfrentamentos. (GANDRA, NASCIMENTO e SILVA, 2005)

No Brasil a relação trabalho-educação recebeu maior atenção como objeto de pesquisas e debates a partir da década de 1960 quando os postulados da teoria do capital humano²⁸ começaram a se difundir com maior força propondo explicar a correlação entre o crescimento econômico e os níveis educacionais da sociedade brasileira²⁹. Durante o processo de industrialização a escola foi tratada como instância formadora de mão-de-obra instituída oficialmente e democratizada com patrocínio financeiro estatal. A formação sistemática de trabalhadores em instituições pedagógicas reconhecidas pelo Estado foi submetida a regulamentação legal coerente com os princípios que caracterizavam o regime político do país.

Assim como no indivíduo humano todas as forças motrizes das suas ações precisam passar através de seu cérebro, precisam transformar-se em motivações de sua vontade para levá-lo a agir, assim também todas as necessidades da sociedade civil – qualquer que seja a classe que esteja governando – precisam passar através da vontade do Estado para receberem validação geral em forma de leis. Este é o lado formal da coisa, evidente por si mesmo; pergunta-se apenas que conteúdo tem esta vontade apenas formal – do indivíduo assim como do Estado – e de onde vem este conteúdo, por que se quer exatamente isto e não aquilo. E se perguntamos por isso, então veremos que, na história moderna, a vontade do Estado é, de um modo geral, determinada pelas cambiantes necessidades da sociedade burguesa, pela supremacia desta ou daquela classe, em última instância pelo

²⁸ A teoria do capital humano foi formalizada em 1960 pelo estadunidense Theodore Schultz. Segundo CATTANI [...] a teoria do capital humano deriva da economia neoclássica o preconiza que “a qualidade da mão-de-obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção”. De acordo com o mesmo autor, os governos militares pós 64 impuseram no Brasil políticas educacionais tecnocráticas baseadas na teoria do capital humano visando o desenvolvimento econômico e acompanhando uma tendência verificada no mesmo período em todo o Terceiro Mundo, por orientação de países de posição central no capitalismo mundial. Os principais teóricos do capital humano no Brasil foram M. Simonsen e C. Langoni.

²⁹ A concepção de educação como fator gerador de desenvolvimento, muito difundida na década de 1960, teve a sua concretização com a expansão da rede de ensino pública, principalmente na década de 1970, promovida pelo regime militar. As reformas do ensino de 1º e 2º graus e a do ensino universitário aconteceram no contexto de crescimento econômico e de massificação da educação. No entanto, a ampliação de vagas nas escolas públicas se revestiu de um caráter meramente quantitativo, através da diminuição da jornada escolar e do aumento de turnos, comprometendo a qualidade de ensino. Uma nova pressão pela expansão da rede pública ocorreu na década de 1990 quando as políticas neoliberais adotadas pelo governo brasileiro bem como o alinhamento ao movimento de mundialização da economia provocaram o redesenho do perfil sócio-econômico da sociedade brasileira em função do agravamento da crise econômica e implicaram no estabelecimento de novos desafios educacionais. A legislação e o aporte teórico inspirado pelo liberalismo e que foram responsáveis pela concretização das políticas educacionais no Brasil são estudados amiúde no segundo capítulo desta dissertação.

desenvolvimento das forças produtivas e das relações de troca. (MARX e ENGELS, 1984, p. 479 – 480)

O emprego da escola como instituição a serviço do capital não se deu de maneira gratuita, espontânea e isolada, mas acompanhando um processo mais amplo e complexo que abrange a reconfiguração do Estado para atender as demandas capitalistas. Na modernidade a história da escola se mistura, sempre como reflexo, com a história do trabalho.

O fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide, pois, com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Assim os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele se destacam, indo incorporar-se às máquinas, o que viabiliza a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, os quais passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas, não necessitando, nessa condição, de fazer intervir as suas faculdades intelectuais. [...] Nessas condições, o trabalho especificamente humano, mesmo no âmbito da produção material (no interior das fábricas), passa a ser o trabalho intelectual consubstanciado no controle e supervisão das máquinas e de seus eventuais sucedâneos. [...] E se a máquina viabiliza a materialização das funções intelectuais do processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. [...] Dir-se-ia, pois, que 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, 1994, p. 162 – 163)

Considerando que a escola surgiu em função da indústria e de seus processos de produção e que é mantida nesse papel, as atribuições impostas à escola não contemplam o seu potencial de questionamento das normas da organização produtiva. Assiste-se à reprodução sempre atualizada da organização fabril no espaço escolar com a hierarquização e a fragmentação do trabalho para garantia do controle sobre a produção e sobre o pensamento dos alunos tal qual com relação aos empregados. A descrição do ambiente fabril fornece elementos para a compreensão do efeito alienador da escola mantida sob a égide do capitalismo:

Massas de operários, reunidos na fábrica, são organizadas como exércitos. São colocados sob vigilância de uma hierarquia completa de sargentos e oficiais. Não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês: dia-a-dia, hora a hora, são servos da máquina, do contramestre e, sobretudo, de cada um dos burgueses industriais. E esse despotismo é tanto mais mesquinho, mais odioso e mais exasperador quanto mais abertamente proclama o lucro como sua finalidade exclusiva. (MARX, 1998, p. 9-10)

A principal forma de atuação do capitalismo com a finalidade de combater os princípios da escola unitária e da politécnica salvaguardando e fortalecendo o funcionamento das instituições escolares a serviço dos seus propósitos é pela confusão do conceito de escola unitária com o de homogeneização nacional de currículos escolares, e ainda, o conceito de politécnica com o de polivalência instrumental.³⁰ Com essa estratégia o capital se mantém hegemônico³¹ tendo a escola como elemento articulador desse processo, isto porque “[...] a forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita”. (SAVIANI, 1994, p. 157)

Ora, sendo a escola uma instituição presente em todos os lugares, com prédios que abrigam diariamente enormes contingentes humanos que permanecem em média quatro horas diárias em seu interior experimentando interações com professores e outros técnicos especializados em repassar conteúdos científicos cada vez mais necessários aos sistemas de produção. O que cresce o interesse por sua disseminação em favor da reprodução de mão-de-obra necessária ao processo de industrialização e porque a produção científica para a ser propriedade do capital “[...]e como tal não é uma ciência que é produzida para a criação de bens úteis, para o consumo coletivo, para o bem-estar social e aumento da qualidade de vida, mas uma ciência para a produção e o lucro³²”. (FRIGOTTO, 1993, p. 112).

³⁰ É constante na legislação educacional brasileira e em seus anexos que se alternaram na história recente e que serão enfocados no segundo capítulo desta dissertação, a referência à formação para o trabalho e para a cidadania. Porém, as concepções de trabalho e de cidadania nestes documentos se sustentam em bases filosóficas positivistas e liberais que são favorecedoras do capitalismo burguês e de suas formas de contenção da classe trabalhadora diante da possibilidade de formação em nível superior e de salvaguarda de um funcionamento social a-crítico.

³¹ Em Gramsci, segundo FRIGOTTO, “o conceito de hegemonia expressa a capacidade de direção, de conquista de alianças, de desarticulação da classe antagonica”. (1993, p. 192)

³² É preciso considerar, para além da ciência presente em aspectos materiais da produção através de implementos e de métodos de transformação de matéria-prima, a forma científica de gestão do trabalho que faz se refere ao que TAYLOR chama de “princípios de administração científica”. (1964)

A incorporação dos saberes científicos à produção industrial e a estrutura escolar disponível pelo estado tornaram as escolas interessantes para o capital onde as,

[...] necessidades da produção material estimulam o desenvolvimento progressivo e inter-relacionado da ciência e da técnica, convertendo a própria produção em um processo tecnológico. A atividade de conhecimento se faz presente na organização do processo de trabalho, mediando as relações entre capital e trabalho. Este processo tem transformado a ciência em força produtiva direta, não somente como apoio ao processo de reprodução ampliada e intensiva do capital, mas também como área específica do investimento produtivo capitalista. (MACHADO, 1994, p. 170)

1.3- O MODELO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL NA RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E TRABALHO

O modelo de produção industrial que serve como referência para o estudo das relações entre escola e trabalho na modernidade é o fordismo. Este referencial continua válido porque embora estejam sendo superadas as formas de produção que caracterizaram a fase de sua predominância, não são apenas as bases materiais e objetivas de produção que interessam neste estudo, mas as formas de relações de trabalho caracterizados pela internalização de ações e de valores pelos trabalhadores que resultaram em sua alienação . Importa sim os objetivos

[...] as intenções, e as orientações de quem decide utilizá-los e segundo a forma que deseja. [...] O taylorismo e o fordismo, intrinsecamente, aportaram organizações de trabalho autoritárias. As inovações organizacionais subvertem este modelo, trazem formas mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis, mas não significam que sejam, por isso, democráticas, ainda que constituam patamares superiores que favorecem o aperfeiçoamento do trabalho humano. (MACHADO, 1994, p. 175)

São exatamente essas formas de comportamento exigidas pelas inovações tecnológicas que configuram o toyotismo³³ e que à primeira vista são muito

³³ O Toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que originou o modelo na Toyota) representa um novo modelo de produção adotado no Japão e que atingiu uma escala mundial. Suas principais características são: a produção voltada e conduzida diretamente pela demanda, sendo variada, diversificada e pronta para suprir o consumo; sustenta-se num processo produtivo flexível, para atender às exigências mais individualizadas de

diferentes da degradação e da brutalização próprias do taylorismo-fordismo apresentando-se como “[...] as formas de cooperação, [...] as possibilidades de socialização dos conhecimentos, as oportunidades de desenvolvimento de habilidades, de interação e de exercício de autonomia” (MACHADO, 1994, p. 175) necessárias a uma polivalência instrumental que são confundidas com politecnia. Impõe-se, com a renovação das tecnologias de produção, que o “[...] trabalhador necessita ser flexível, ou seja, saber lidar com uma variedade de funções, saber integrar-se a diferentes formas de agregação e mobilização de trabalhos” (MACHADO, 1994, p. 181).

Para o trabalhador, se “[...] de um lado, é necessário ter abertura, criatividade, motivação, iniciativa, curiosidade, vontade de aprender e de buscar soluções, de outro, deve-se demonstrar cooperação, responsabilidade, organização, equilíbrio, disciplina, concentração e assiduidade” Idem 1994, p. 182), o que é muito diferente de este mesmo trabalhador, com a nova formação requerida, se perceber como “miserabilíssima mercadoria” e como classe “cada vez mais unilateral e dependente” (MARX, 2004, p. 69), ser “[...] capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1968, p. 136), ou ainda, “[...] de conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres”. (GRAMSCI, 1958, p. 24)

Constituiu-se historicamente uma imposição burguesa de unificação nacional do sistema educacional. Essa unificação tem orientação pragmático-produtivista e ideológico-liberal que garantem uma homogeneização

[...] pelos princípios de universalização do ensino e de supressão das barreiras nacionais, culturais, raciais, etc., ao acesso à escola. Estas idéias fazem parte da concepção capitalista de civilização, que pressupõe homens com certos conhecimentos e treinamentos, necessários à integração à vida urbana e ao processo de trabalho. (MACHADO, 1989, p. 10)

Esta homogeneização “[...] representa a possibilidade de unificação ideológica da nação sob a hegemonia burguesa, que faz desta medida, a sua promessa de democratização educacional [...]” (Idem, 1989, p. 10), sem revelar que na verdade

mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”; o trabalho passa ser realizado em equipe, rompendo-se com o caráter parcelar típico do fordismo; intensifica a exploração do trabalho pelo fato de que os operários atuam simultaneamente com várias máquinas diversificadas. (ANTUNES, 1997, p. 15-38)

“[...] trata-se de um processo de organização e de seleção onde o mérito representa o critério fundamental [...]” (Idem) no qual estão implicados “[...] o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho”. (Idem) Essa proposta burguesa de unificação escolar procura atualizar os indivíduos com relação aos meios sofisticados de produção industrial, ou seja, “[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade”. (MARX, 1989, p. 559)

1.4- A UNIFICAÇÃO ESCOLAR BURGUESA

Os objetivos da unificação escolar burguesa partem da relação escola-trabalho e alcançam para além das linhas e/ou das células de produção a própria organização social, pois “O desenvolvimento da idéia de unificação escolar está associado à preocupação política básica da burguesia realizar, sob sua hegemonia, a unificação cultural do povo, a fim de consolidar a unidade da nação em torno dos seus interesses”. (MACHADO, 1989, p. 66)

Como os interesses da burguesia se assentam sobre bases liberais, contemplam a meritocracia preservando a diferença entre as classes sociais. A sociedade capitalista “[...] não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério do mérito”. (FRIGOTTO, 1993, p. 61)

Assim, foi necessário propor uma unificação escolar diferenciada para atender aos propósitos do capitalismo em que “À escola privada, confessional ou leiga, cumpria absorver o novo espírito, compreendê-lo e saber adaptar-se às novas circunstâncias, se quisesse prosseguir na tarefa educacional” (MACHADO, 1989, p. 76), enquanto “Da escola pública se exigia ampliação quantitativa e melhoria em qualidade, pois somente ela poderia garantir a plena universalização da escola, segundo o modelo proposto”. (Idem)

O coroamento liberal se revela plenamente pelo fato de que “Ambas as situações referiam-se a um só princípio – a liberdade³⁴ de concorrência – e, também aqui, conseguiria se impor quem se mostrasse mais forte”. (Idem) Na ótica burguesa, “Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo”. (FRIGOTTO, 1993, p. 61)

As justificativas liberais para a proposta de unificação escolar diferenciada chegam a empregar argumentações baseadas na biologia de que “[...] dentre os seres vivos predomina uma grande diferenciação, o que não causa perturbações ao funcionamento do mundo natural. A lei que presidiria a vida seria, ao contrário, a garantia da unidade e da harmonia pela diferenciação”. (MACHADO, 1989, p. 77) A escola unificada diferenciada burguesa prevê que às

diferenças existentes na sociedade corresponderiam formas escolares variadas, para que todos pudessem encontrar o seu lugar, harmonizando-se com os demais. Nos primeiros anos da vida da pessoa, a diversificação escolar deveria se ater apenas a diferenças naturais de ordem psicofísica. Mais tarde, deveriam ser incluídos outros critérios relativos às diferenças profissionais e ao ingresso no mundo do trabalho. (Idem, p. 78)

Em nível curricular, de acordo com a lei número 5692/71,

Através das designações “tronco comum” e “parte diversificada”, o modelo liberal de unificação escolar procurou delimitar os objetivos e as características de cada uma destas duas dimensões do processo educativo. A parte comum compreenderia a educação básica, o mesmo ponto de partida, a primeira etapa do caminho a ser percorrida por todos, independentemente de diferenças sociais, raciais, sexuais etc. Ela seria essencialmente homogeneizadora. A parte diversificada procuraria atender às diversas peculiaridades, resguardando apenas, daqueles elementos homogeneizadores, os necessários à garantia da unidade pedagógico-administrativa e à coesão social. Essas partes diferentes da educação guardariam, entre si, um princípio unitário, pois ao se referirem a um mesmo repertório de bens culturais comuns, gerados solidariamente, seriam diferentes apenas aparentemente. Em essência, as partes diversificadas seriam da mesma natureza e textura, porquanto estariam sólida e

³⁴ “[...] o liberalismo econômico, ideologia dos proprietários e poderosos, vestindo ou não sua roupa nova neoliberal, não abre mão de usar e abusar da expressão ‘liberdade natural’, dizendo-se em favor da liberdade dos povos, quando o que defende é apenas o ‘livre mercado’, ou seja: ‘liberdade’ para seus representados e *necessidade* para os demais. Não deixa, assim, de ser extremamente paradoxal que a palavra liberdade continue a servir à ideologia que hoje mais a despreza enquanto emancipação humana”. (PARO, 1999, p. 104)

reciprocamente veiculadas, através de laços orgânicos de ordem institucional, moral e cultural. (Idem, p. 78)³⁵

A escola organizada segundo os princípios liberais se soma a outras formas de controle social e de alienação dos trabalhadores que

[...] visam primordialmente a “domesticação” dos trabalhadores para a servidão voluntária; todos os processos de subjetivação, no plano cultural, social, político e também psicológico são usados para persuadir o trabalhador a tomar sua condição como natural e inevitável, ou para alimentá-lo com promessas sempre adiadas de um futuro de abundância, em suma, para que se conforme com a estreiteza do trabalho humano negado enquanto modo de *existir* e afirmando apenas o modo de *subsistir* ou enquanto prolongamento da máquina e objeto do capital. [...] Para esses fins é estruturada a educação capitalista. Eis porque ela precisa ser funcionalista, utilitária e unilateral. (ARRUDA, 1995, p. 66, com grifos do original)

Para se tratar da questão do trabalho na proposta liberal de unificação escolar diferenciada e para realçar as suas diferenças com relação à escola unitária gramsciana e aos princípios da politécnica é importante ter como parâmetro as defesas que fazem oposição ao modelo liberal. Desta maneira, o movimento da escola socialista distingue-se da escola liberal

[...] por acrescentar às exigências de universalidade, laicidade, gratuidade e modificações curriculares com a incorporação das novas disciplinas científicas, dois outros postulados tipicamente socialistas: a união da instrução e do trabalho e a perspectiva do homem completo. (MACHADO, 1989, p. 85)

No caso liberal, [...] o caráter mais importante do conceito da escola de trabalho é a possibilidade de auto-controle do trabalhador, o hábito de auto-exame de todo trabalhador, para ver se o realizado satisfaz todas as exigências. (Idem) Ademais, a relação trabalho-escola é reduzida pelos liberais “[...] como um recurso didático, pelo valor moral do trabalho, ou tendo em vista um ingresso imediato no mercado de trabalho” (Idem) e isso acontece justamente porque.

³⁵ No segundo capítulo desta dissertação são enfocadas de maneira mais aprofundada as questões referentes aos currículos escolares.

A análise econômica burguesa, ao negar-se a transcender a esfera da troca de mercadorias, apenas glorifica a liberdade superficial do mercado, mercado que alcança seu desenvolvimento máximo sob o capitalismo. Desenvolvimento esse onde as relações entre pessoas acabam se tornando relações entre coisas. Descreve, então, apenas as aparências superficiais desse modo de produção. (FRIGOTTO, 1993, p. 60)

A proposta liberal de organização escolar ganhou novo ímpeto com o advento da teoria do capital humano, após a segunda metade do século XX, no Brasil através da política educacional vigente que

[...]tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração da renda e da centralização do capital, toma-se a “democratização” do acesso à escola [...] como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e “justiça” social. Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevada. (Idem, p. 27)

Neste contexto se desenvolveu um pensamento que em nível axiológico descaracteriza o trabalho como ação humana e contribui para a alienação em estratégias sutis. A compreensão burguesa de trabalho vai-se edificando-se, “[...]historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho.” (FRIGOTTO, 1993, p. 14) Essa concepção burguesa de trabalho se impõe de forma ideológica por processos de educação nas instituições caracterizadas pela unificação escolar e essa “[...] interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho)”. (Idem, p. 14) Fica evidenciada a estratégia de anular as possibilidades politécnicas de educação diante da condução pedagógica burguesa, pois

[...] perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade). (Idem p. 14)

Em nível social a interiorização da concepção burguesa de trabalho “[...] comanda as políticas educacionais do Estado, tanto e principalmente na sua dimensão de sociedade política, quanto na dimensão da sociedade civil” (Idem, p. 16)

E a sua relação com a educação é “[...] exposta de forma mais ardilosa e sutil e aparece como direito dentro de uma igualdade ³⁶abstrata [...]” (Idem, p. 16) em que “[...] a superação das desigualdades entre as classes é possível, sem a supressão da mais-valia, sem uma quebra ou ruptura da lógica do valor”. (Idem, p. 15 - 16)

A falsa idéia de igualdade democrática, assentada em bases liberais, impõe que “[...] é pelo trabalho que os patrões chegam a acumular a riqueza e, portanto, é pelo trabalho árduo, disciplinado, que os trabalhadores podem ascender socialmente e, dependendo de seu esforço, tornar-se patrões” (Idem, p. 16) e dessa forma exclui a superação da estrutura de classes sociais substituindo-a pelo engodo da ascensão à condição de patrões. Fica subentendido por estas afirmações liberais que o abismo é grande e é crescente entre ricos e pobres que se deve à inapetência destes últimos para gerarem riquezas para si, pois de acordo com a ideologia liberal se

[...] todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir. (FRIGOTTO, 1993, p. 61)

³⁶ Conforme Dermeval Saviani (1998), a noção de igualdade, que é um conceito geral, abstrato e, como tal, tratando igualmente os desiguais, vem sendo trocada pela de equidade, que justifica “[...] as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão.”

Considerando que as relações entre produção e consumo, que mantêm o trabalhador em posição central de sua dinâmica no mesmo tempo em que o alijam de qualquer *status* político.

É pelas próprias formas de entrelaçamento entre capital, trabalho, conhecimento e escola a tarefa de se pensar uma educação que articule e atenda aos interesses dos trabalhadores se mostra muito difícil, mesmo quando tem “[...] como ponto de partida e de chegada o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência”. (FRIGOTTO, 1995, p. 20)

Isso confere atualidade ao pensamento marxista e gramsciano consubstanciados nas críticas que elaboram, respectivamente, aos efeitos do capitalismo na formação unilateral do trabalhador e à educação escolar diferenciada, bem como às propostas educacionais contidas nos conceitos de politecnia e de escola unitária. E é com base nesta atualidade que se procura estudar a organização escolar brasileira e atual, com enfoque historiográfico em instituições escolares específicas, buscando compreender em bases concretas que impedem que se tenha como ponto de partida e de chegada para uma educação emancipadora “[...] o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência”. (Idem, p. 20)

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO, CAPITAL E TRABALHO.

O papel do Estado é o de estimular o desenvolvimento capitalista, sendo também o “[...] penhor das condições, das relações sociais do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja.” (BRAVERMAN, 1981, p. 2)

O Estado tem o poder constituído de decretarem impostos, regular o comércio nacional e internacional, controlar as propriedades públicas e manter as forças de segurança nacional, e como encargo o controle das formas de administração pública, impostos, controle da moeda nacional, enfim, o controle ou o direcionamento da riqueza que geralmente se dá em favor de grupos determinados, de forma legítima ou não. Confirma-se o Estado³⁷ como uma instituição que, acima de qualquer coisa, tem o objetivo primordial de assegurar e conservar a dominação sobre outras classes sem que isso represente o interesse geral, mas sim,

³⁷ O Estado tem lugar importante para Marx em :Dezoito de Brumário (1971); Anti-Dühring (1978) e A origem da família, da propriedade privada e do Estado

defendendo os interesses da propriedade privada, tornando-se a classe dominante. Essas classes economicamente dominantes possuem o poder político de exercer pressão “[...] sobre o Estado e a sociedade e a congruência ideológica entre essas classes e aqueles que dispõem de poder no Estado.” (BOTTMORE, 2001, p. 133)

Nesta perspectiva as políticas deste Estado asseguram o direito a acumulação e a reprodução do capital. O Estado apresenta dois movimentos como face de uma mesma moeda: “Na primeira [...], o Estado é o Estado dos capitalistas; na segunda, é o Estado do capital. As duas abordagens, porém, não são excludentes, mas complementares”. (BOTTMORE, 2001, p. 134) Apesar da aparente diferença, ambas as partes têm como mesma face o Estado subordinado às pressões externas, sem que possa ter autonomia para atender os interesses do Estado, pois este se torna impotente governado de forma “[...] pela quais as pessoas que a controlam acham conveniente e sem referência a qualquer força da sociedade, distinta do Estado”. (BOTTMORE, 2001, p. 134)

O Estado é um jogo organizado, porém não visível entre os que possuem e controlam os meios da atividade econômica. Nesta perspectiva é que se dão os fundamentos ao capitalismo monopolista de estado, onde a função do político é econômica; tudo concorre para garantir a independência da ação e a ordem social a favor da classe economicamente privilegiada que é a principal beneficiada. “O domínio de classe sancionado pelo Estado e por ele defendido assume muitas formas políticas diferentes, desde a república democrática até a ditadura”. (BOTTMORE, 2001, p. 134)

Não se trata de um poder imposto,

[...] do lado de fora da sociedade; não é também a ‘realidade da idéia moral’, a ‘imagem e a realidade da razão, um produto da sociedade em um estado determinado do seu desenvolvimento; é o testemunho de que esta sociedade se envolve numa contradição insolúvel com ela própria, tendo-se cindindo em contradições inconciliáveis que não pode resolver. (LENINE, 1970, p.8)

Se as classes sociais apresentam interesses adversos, com interesses opostos, inclusive econômicos, como não se destrói? Isso não ocorre porque o poder que é colocado na exterioridade sobre a sociedade é convocado a amortecer

a desordem, [...] mantendo-o dentro dos limites da ‘ordem’; e este poder, nascido da sociedade, mas que se situa acima dela e se lhe torna cada vez mais estranho, é o Estado.” (LENINE, 1970, pp.8-9)

O Estado é, essencialmente

[...]o produto e a manifestação do facto de as contradições das classes serem inconciliáveis. O Estado aparece precisamente no momento e na medida em que, objetivamente, as contradições das classes não podem ser conciliadas. E inversamente; a existência do Estado prova que as contradições das classes são inconciliáveis. (LENINE, 1970, p. 9)

Mas o que muitos aceitam e tem com idéia de Estado é que ele existe onde

[...]existem as contradições de classes e a luta das classes, porém o Estado não poderia surgir, nem manter-se, se a conciliação das classes fosse possível. Segundo os professores e publicistas pequeno-burgueses e filistinos – que se referem abundantemente e complacentemente a Marx! - o papel do Estado é precisamente o de conciliar as classes. Segundo Marx, o Estado é um órgão de dominação de classes, um órgão de opressão de uma classe por outra, é a criação de uma “ordem” que localiza e consolida esta opressão, moderando o conflito das classes e não a opressão de uma classe por outra; moderar o conflito é conciliar, e não retirar certos meios e processos de luta às classes oprimidas no combate pelo derrubamento dos opressores.” (LENINE, 1970, p. 9)

É preciso ter clareza sobre qual definição de Estado se está falando ao se tratar do “conciliador das classes”, tendo claro que neste caso e tem uma falsa democracia pois as classes vivem sob constante dominação. Seja qual for das possibilidades é preciso se perguntar:

[...] se o Estado nasce pelo facto das contradições das classes serem inconciliáveis, se ele é um poder que se situa acima da sociedade e que ‘se lhe torna cada vez mais estranho’, é evidente que emancipação da classe oprimida é impossível, [...] Estado que foi criado pela classe dominante e no qual se materializou aquele carácter ‘estranho’ (LENINE, 1970, p-10)

Na escolha de uma das concepções de Estado poderemos chegar a considerar que determinados Estados são uma pseudo-democracia, pois são instituições pensadas e organizadas por uma classe dominante que “[...] impõe e defende seu poder e seus privilégios contra a classe ou classes que domina e explora” (BOTTMORE, 2001, p. 136)

2.1- O CAPITALISMO E A POLITECNIA

Considerando que “[...] a vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado ‘direito positivo’ que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos” (SAVIANI, 2001, p. 3), a efetivação da tese capitalista de combate à politecnia se impôs como ideologia por vias legais e acadêmicas. As vias legais compreendem a legislação sobre a educação, através da qual o Estado se apresentou como legitimador da formação unilateral do trabalhador.

A partir de 1950 e especialmente após a década de 1960 o capitalismo brasileiro volta-se para a produção de bens de consumo duráveis para um mercado interno seletivo e restrito e para a produção de eletrodomésticos e de automóveis buscando exportar esses produtos para o mercado mundial, ainda que de forma muito acanhada.

O país durante os anos de 1962 a 1967 passou por um processo de recuperação da “recessão calculada” (SINGER, 1989) e o ensino secundário estava em ascensão na burocracia estatal. Porém, a partir de 1964, durante a ditadura militar, período que também ficou conhecido como “milagre econômico” (1968 a 1973) a formação técnica e profissional passam a desempenhar um papel preponderante para o capitalismo no país, onde as práticas educativas de nível médio são evidenciadas e direcionadas para o campo produtivo, principalmente para as indústrias.

Neste período são assinados vários acordos pelo governo brasileiro, principalmente o já conhecido e estudado por muitos, como a USAID que assume principalmente no discurso legislativo e da época a intenção de ampliação das matrículas nos cursos técnicos. Oferecendo uma preparação aligeirada de mão-de-

obra nos modelos exigidos pela divisão internacional do trabalho, que era de adornar a formação de técnicos de nível médio, antigo segundo grau, com o modelo de desenvolvimento econômico implementado no país.

Internamente foi possível acumular riquezas através da exploração da mão-de-obra do trabalhador, com baixos salários e uma pesada jornada de trabalho, fazendo com que durante os anos 1950 a 1970 o país se aproximasse das oito potências industriais fazendo parte das novas bases de condições da expansão do capitalismo³⁸.

No período de 1975 a 1985 o Brasil passou por mudanças substanciais que marcaram as vidas de muitos e esteve em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 5.692/71, de conteúdo tecnicista e contrário aos princípios de uma formação politécnica. Sabe-se que em nível estadual os projetos de formação técnica tiveram que ser coerentes com as orientações emanadas da instância federal e é sobre este nível que começa a se incidir de maneira mais delimitada a análise presente neste estudo, buscando compreender as causas econômicas e os efeitos sociais do sistema educacional e seus reflexos nos cursos técnicos ofertados na instituição escolar em estudo.

A educação de trabalhadores com bases pedagógicas que favorecem apenas a sua adaptação às exigências do setor produtivo e implicam na sua alienação não pode ser considerada legítima, uma vez que o propósito nato e maior da educação é o de universalizar os sujeitos sem prejuízo do seu desenvolvimento na relação com o trabalho, logo, no “[...] modo capitalista de produção, a extensão de uma escolaridade cada vez mais vazia combinada com a redução do trabalho a tarefas simples e fáceis representa um desperdício de anos na escola e uma desumanização nos anos seguintes”. (BRAVERMAN, 1981, p. 2)

A diferença entre alienação e universalização evidencia o centro do debate sobre educação e remete aos objetivos que embasam as políticas educacionais, por isso é preciso enfocar as posturas do Estado e as transformações a que se submeteu visando a inclusão do Brasil no contexto capitalista da economia industrial

³⁸ Existem várias interpretações para esse movimento do capital. Ver MESZAROS, I. Para Além do Capital. Ed Unicamp / Boitempo, 2002; CHESNAIS F. A mundialização do capital. Trad. S. Foá. São Paulo, Xamã, 1996; TEIXEIRA, F. Modernização e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? In: TEIXEIRA, F.; e OLIVEIRA, M. (orgs) Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez; V.F. do Ceará, 1996.

e as políticas públicas de educação que promoveu para atingir esse fim. A análise conjuntural, por ser historicamente situada, revela aspectos da educação e da organização das instituições escolares que superam, sem deixar de explicar, as práticas pedagógicas que se efetivam em atendimento a políticas públicas de educação.

A educação se insere como política pública na “[...] materialidade da intervenção do Estado, ou ‘o Estado em ação’”. (AZEVEDO, 2001, p. 5) A educação determinada legalmente a formar mão-de-obra desconsiderando, ou até impedindo, a formação política do trabalhador, obedece a uma orientação que é própria do que se convencionou chamar de Estado mínimo. A minimização do Estado é um processo caracterizado pela pressão do capital a fim de que o aparelho estatal seja submetido a atender os seus propósitos. O Estado mínimo tem duas funções: “[...] por uma parte, ele é garantidor de todo o processo de acumulação capitalista; por outra, ele é também um fiador, um legitimador da ordem burguesa”. (NETTO, 2003, p. 21) Estas duas funções são fins do Estado burguês, para os quais a educação tecnicista é uma ação que serve como meio para o seu fim de hegemonia. A submissão da educação como política pública a serviço dos interesses do desenvolvimento econômico capitalista é compreendida de maneira conjuntural

Dentro desta lógica do modo capitalista de produção não se denuncia as formas hierárquicas de acúmulo de riquezas nas mãos de poucos; prefere-se deixar que homens vivam na ignorância absoluta dos anos que permanecem nos bancos escolares, roubando-lhes o direito a conhecimentos úteis para a sua formação enquanto homens e não apenas capacitados a exercer ações de natureza laboral.

Durante os anos de 1980, no final da ditadura militar e no governo José Sarney, o país dá os primeiros passos para o processo de reestruturação produtiva, organizacional e tecnológica; é neste período também que as empresas brasileiras buscam sua inserção no mercado mundial,

Para evitar intervenções estatais prejudiciais ao processo de acumulação capitalista, caracterizadas como “desperdício maciço de força e matéria”, impõe-se a submissão jurídica e política que são próprias do Estado aos interesses econômicos. Mesmo o estado totalitário do Regime Militar, que se apresentou como máximo frente a organizações populares e sindicais reprimindo violentamente suas ações de contestação, por outro não impediu as ofensivas do capital que em conjuntura

internacional influenciava os países para que proporcionassem ambientes favoráveis para a sua instalação. Por este motivo a educação, que para os olhos dos capitalistas parece importante política pública para evitar “desperdício maciço de força e matéria”, precisa de orientações legais e pedagógicas que eliminem conteúdos e procedimentos que favoreçam a formação mais intelectualizada dos trabalhadores e que assegurem as bases instrumentais para o processo produtivo. Ou seja, que eduquem o trabalhador apenas para a execução produtiva mediante salários que lhes garantirão condições de consumo, sem orientação escolar para militância política.³⁹

Situada no modo capitalista, que “[...] destrói sistematicamente todas as perícias a sua volta, e dá nascimento a qualificações e a ocupações que correspondem as suas necessidades” (BRAVERMAN, 1981, p. 79), a educação oficial mantém a principal contradição que se analisa neste trabalho: entre a importância central do trabalhador no sistema produtivo e a sua marginalização política e social⁴⁰, através da hipervalorização de aspectos técnicos que atendem

³⁹ Esta diretriz capitalista se faz formalmente presente nos discursos sobre educação no Brasil desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Percebe-se o esforço dos escolanovistas por adequar o sistema nacional de educação às demandas econômicas de modernização industrial quando abordam a tradição pedagógica brasileira, servindo as suas argumentações como fator preventivo de crises econômicas como a de 1929. Os escolanovistas criticam a desarticulação entre a política educacional e outros setores sociais, sobretudo o econômico, afirmando que “[...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os factores fundamentais do accrescimento de riqueza de uma sociedade” e ainda que são “[...] dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear”. Quando o Manifesto foi apresentado se registrava crescimento em grande quantidade da classe operária: entre os anos de 1930 e 1934 se verificou a criação de 5.857 novas indústrias passando-se de um total de 50.069 para 55.926 unidades (Anuário Estatístico do Brasil, ano V, 1939-1940, *apud*: REZENDE, 1999, p. 28). Esse evento marca a recuperação industrial brasileira após o fechamento de 4.509 indústrias em 1929, segundo o mesmo documento. A produção industrial teve notável desenvolvimento na década de 1930, chegando a registrar aumentos superiores a 100% até 1937. São exemplos a indústria de cimento que em 1933 produziu 225.680 toneladas, chegando a 571.452 toneladas em 1937, e a de ferro gusa que nos mesmos períodos teve, respectivamente, as produções de 46.774 toneladas e de 98.101 toneladas (Anuário Estatístico do Brasil, ano V, 1939-1940, *apud*: REZENDE, 1999, p. 32). É importante observar que o Movimento da Escola Nova não foi responsável pelos aumentos quantitativos registrados no setor industrial, mas procurou colaborar na salvaguarda desse crescimento. O projeto da Escola Nova tinha como pressuposto uma democracia liberal, logo, concorrencial, o que ficou evidenciado pelo caráter elitista e pela ausência de defesas dos direitos da classe operária no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que pesem as posições contrárias de Anísio Teixeira que defendia uma democracia participativa.

⁴⁰ A apologia ao trabalho e à formação escolar para as funções produtivas se iniciou em um contexto de política populista no primeiro governo de Getúlio Dornelles Vargas (1930 – 1945). O capitalismo emergente se alimentava da dinâmica produção-consumo, o que requeria ampliação constante de parques industriais e de mercados internos e externos. Essa necessidade basilar somente seria atendida mediante o crescimento quantitativo das populações urbanas, que deviam ser ao máximo possível empregadas e garantidas por rendas salariais que assegurassem o consumo e, dessa forma, a constituição da classe trabalhadora como mercado. Torna-se evidente que a percepção salarial adiciona uma nova função central para o trabalhador no cenário capitalista que é o de consumidor. A dinâmica capitalista necessitava que fossem mantidas as funções de

aos propósitos de formação para as ocupações imediatas de produção de bens e de prestação de serviços. Para lograr êxito, o modelo educacional oficial foi orquestrado e manipulado por dois elementos importantes que são a ideologia e a alienação, lançando mão da primeira como meio e da segunda como fim⁴¹.

As capacidades técnicas são daí por diante distribuídas com base estritamente na 'qualificação'. A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente 'desnecessário', mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo capitalista de produção (BRAVERMAN, 1981, p. 79).

2.2- A TRANSFORMAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO E A RELAÇÃO COM EDUCAÇÃO

Durante as décadas de 1960 e 1970, no Brasil, predominou a concepção de que a educação deveria estar articulada às determinações dos planejamentos econômicos no país. Desta forma estaríamos inseridos nas economias centrais orientadas ideologicamente pela chamada Teoria do Capital Humano. Este seria o referencial capaz de transformar a educação em fator promotor da distribuição de renda. (FRIGOTTO, 1984, p. 25)

A Lei 5.692/71 articulou a reforma do antigo ensino de Primeiro e Segundo Graus para adequar a educação às necessidades do mercado de trabalho para qualificação de mão-de-obra. A Lei 5.692/71, quando trata do Segundo Grau, o faz inspirada pela Teoria do Capital Humano, com o objetivo de resolver no interior das instituições escolares, e por meio de um ato legal, assegurar as contradições inerentes às relações capitalistas de produção no país, de forma a afinar teoria e prática para justificar a divisão social e técnica do trabalho. Desta forma, a demanda

produção assalariada e de consumo sem que houvessem ações de contestação que pudessem comprometê-la. Segundo REZENDE (1999, p.28), a salvaguarda do capitalismo se deu pela legislação trabalhista que ao mesmo tempo em que garantia vantagens aos trabalhadores para continuarem como mercado consumidor, desencadeava o efeito político de aprovação massista à iniciativa do Poder Executivo que favorecia a base populista das ações de Getúlio Vargas.

⁴¹ É óbvio que a alienação dos sujeitos não se constitui como fim absoluto do projeto capitalista. Nesta complexa conjuntura econômica a alienação vai servir como o meio mais importante para garantir a exploração da classe trabalhadora pelo capital, mantendo possíveis a propriedade privada, a divisão do trabalho, a mais-valia e a sociedade de classes. Como a alienação foi suficientemente analisada no primeiro capítulo desta dissertação, merece maior atenção neste momento em que se enfocam os processos escolares as relações entre a alienação e a ideologia considerando-se esta última como a forma assumida pela educação oficial para servir à orientação capitalista.

de uma classe menos privilegiada pelo ensino superior é encaminhada como depósito com identidade de caráter profissionalizante⁴² com a finalização de uma formação, no Segundo Grau. São possibilidades frustrantes em decorrência da educação estar subordinada aos limites impostos pelo capitalismo dentro da divisão do trabalho e pelas resistências que os setores atingidos pela reforma opuseram à profissionalização para a classe pobre que precisa de emprego imediato. Isso levou os jovens que estão sob estes ditames a adiarem ou desistirem de seus sonhos, na busca por outros cursos que os alienam tornando-os objetos do sistema capitalista.

As constituições federais e as leis de educação no país foram promulgadas no século XX em diferentes graus com defesas de integração entre a formação geral e a técnica ou tecnológica, todavia, em flagrante paradoxo mantêm o objetivo de adaptação dos sujeitos aos estágios de desenvolvimento tecnológico verificados no período.

É pertinente neste momento enfocar aspectos das leis da educação que se alternaram, no Brasil, nas últimas décadas do século XX, ligados à questão da formação para o trabalho, que comprovam que o que se busca no ensino profissionalizante é a formação do trabalhador que possua uma polivalência instrumental garantida pela incorporação de conteúdos científicos, sendo prescindida a sua formação política.

A lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) criada no Brasil, teve seu projeto originário encaminhado ao Congresso Nacional em 1948, portanto, durante o mandato do presidente Eurico Gaspar Dutra, e permaneceu em tramitação durante treze anos atravessando também os mandatos dos presidentes Getúlio Vargas (1951 – 1954), João Café Filho (1954 – 1955), Nereu de Oliveira Ramos (1955 – 1956), Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 – 1961), Jânio da Silva Quadros (31/01 a 25/08/1961) e finalmente foi aprovada no mandato de João Belchior Marques Goulart. A alternância de nomes à frente do Poder Executivo Nacional em tão curto período e a demora para a tramitação de tão importante lei evidencia a conjuntura política e social conturbada que então se vivenciou⁴³. (SAVIANI, 2001)

⁴² Ver Warde, 1983; Cunha L., 1989; Moraes, 1983

⁴³ Café Filho era vice-presidente de Getúlio Vargas e assumiu o poder em função do suicídio deste último; o curto mandato de Nereu Ramos se deu em estado de sítio; Juscelino Kubitschek marcou seu mandato pelo plano de metas que incluía a construção da nova capital federal, o reforço dos setores de transportes, petrolífero e hidrelétrico e o incentivo à indústria automobilística; Jânio Quadros renunciou antes de completar o seu sétimo

O projeto original da lei número 4.024 foi elaborado por um grupo de especialistas sob a responsabilidade do então ministro da Educação Clemente Mariani e continha disposições sobre a educação profissional no Título VII – Da educação de grau médio. Neste título, os capítulos III e IV se referem, respectivamente, aos cursos profissionais e aos cursos de formação de docentes para o ensino primário. Cerca de sete anos depois, após polêmicas que envolveram questões político-ideológicas como a da identificação de propostas escolanovistas com o marxismo, o deputado Carlos Lacerda apresentou substitutivo com a formação profissional localizada de maneira pouco diferente na nova proposta de estrutura para a lei: no Título VIII – A educação secundária (que se diferenciava, na mesma proposta, do Título VII – A educação de grau médio), aparece o Capítulo VI – O ensino profissional. O magistério aparece como Título IX (com dois capítulos: I - Formação do magistério e II – Os orientadores educacionais⁴⁴). Após 238 emendas apresentadas no Senado Federal, o projeto foi aprovado e deu origem à lei número 4.024 em que a referência ao ensino profissionalizante aparece como “ensino técnico”, sendo uma das modalidades do grau médio de ensino, com a seguinte estrutura:

Título VII – Da educação de grau médio
 Capítulo I – Do ensino médio
 Capítulo II – Do ensino secundário
 Capítulo III – Do ensino técnico
 Capítulo IV – Da formação do magistério para o ensino primário e médio
 (SAVIANI, 2001, p. 18)

O resultado contido na lei número 4.024 obedece uma tendência verificada entre as leis orgânicas do ensino decretadas na década de quarenta, período em que se apresentou o primeiro projeto para a LDB, contendo um

[...] ensino médio com duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico sendo

mês de mandato. (LACOMBE e CALMON)

⁴⁴ Chama a atenção o fato desta proposta contemplar a orientação educacional, pois em que pese haverem diferentes tendências na área, no Brasil se destacou a corrente inspirada no pensamento estadunidense de orientação para o trabalho com fins seletivos, tal qual se praticava em pólos industriais dos EUA como Detroit. (GRISNPUN, 2001)

este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial”. (Idem, p. 20)

Sobre as possibilidades de formação profissional futura, essa estrutura apresenta limitações próprias de uma estrutura dual de organização escolar, pois

[...] apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início do novo ramo. (Idem, p. 20 – 21)

De maneira explícita, ainda que timidamente, as referências à formação técnica aparecem no fim da lei número 4.024 quando no Título XIII, tratando das *Disposições Gerais e Transitórias*, se tem a atribuição do cuidado com regulamentação da formação profissional atribuída aos conselhos estaduais de Educação, nos casos dos estados, e ao Conselho Federal de Educação, nos casos dos territórios:

Art. 106 – Os cursos de aprendizagem industrial e comercial administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente, serão submetidos aos Conselhos Estaduais de Educação e os dos territórios ao Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único – Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual competente e ao Conselho Federal de Educação no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas.

O Artigo 108 da lei número 4.024 afirma que “O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico”, permitindo a depreensão de que evidencia preocupação com o serviço que pode ser prestado pelas ciências ao desenvolvimento dos modos de produção industrial. O poder público, neste caso, poderia atender às demandas de habilidades para o trabalho promovendo a composição de currículos que assegurassem a formação científica básica para os processos e produção.

A lei número 5.692/71 se diferencia de sua antecessora principalmente pelo aprofundamento da preocupação com a formação profissionalizante em nível secundário, certamente um resultado das possibilidades contidas no artigo 108 da lei número 4.024, acima citado. Por ser a lei número 5.692/71 especialmente interessante para os propósitos deste estudo, convém focar a conjuntura histórica de sua criação, situando o Brasil no contexto econômico mundial e dando atenção privilegiada ao processo de minimização do estado brasileiro sob a égide da economia capitalista.

2.3- LEI NÚMERO 5692/71: A MINIMIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E A CONSOLIDAÇÃO DA DEPENDÊNCIA DO CAPITAL EXTERNO.

A lei número 5.692/71 desenhou o perfil do trabalhador que foi formado no período de 1975 a 1985. Considerando que não existe neutralidade na educação e que toda forma escolar de educação resulta em formação política, e ainda, que a politécnica não é possível em um contexto educacional capitalista⁴⁵, importa evidenciar os mecanismos e as formas pelos qual a formação política proporcionada aos estudantes de cursos profissionalizantes de 2º não atendeu, no período delimitado para este estudo, ao que se preconiza em uma perspectiva politécnica. Por essa razão

[...] partimos sempre da relação primeira e mais simples que existe historicamente de fato; portanto, aqui, da primeira relação econômica que encontramos. Logo, iniciamos a sua análise. No simples fato de tratar-se de uma relação já vai implícito que há dois lados que se relacionam entre si. Cada um desses dois lados é estudado separadamente, de onde logo se depreende a sua relação recíproca e a sua interação. Encontramos contradições que exigem uma solução. Mas, como aqui não seguimos um processo abstrato de pensamento que se desenrola apenas na nossa cabeça, mas uma sucessão real de fatos, ocorridos real e efetivamente em alguma época, ou que ainda continuam ocorrendo, essas contradições terão também surgido na prática e nela terão também encontrado, provavelmente, a sua solução. E se estudarmos o caráter desta solução, veremos que esta se verifica criando uma nova relação, cujos dois lados contrapostos precisaremos desenvolver em seguida e, assim, sucessivamente. (ENGELS, S/D, p. 310).⁴⁶

⁴⁵ Conforme estudo constante do primeiro capítulo desta dissertação.

⁴⁶ Da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, de Karl Marx.

A estrutura econômica capitalista corresponde à sociedade civil organizada (inclusive a internacional) e as superestruturas jurídico-políticas e ideológicas (incluindo nestas o aparelho educacional público) correspondem ao Estado e são determinadas pela estrutura econômica capitalista. Essa constatação se explica pela consideração da complexidade que envolve as questões do poder e seu imbricado jogo em que o econômico subjuga o político e se apropria de suas estruturas em favor do capital.

Para melhor compreensão das condições históricas em que foi gestada a lei número 5.692/71, faz-se necessário considerar fatos ocorridos em um período anterior ao que se elegeu para o foco desta análise. Tem especial importância histórica para os propósitos deste trabalho o chamado milagre brasileiro, um auge econômico que se verificou entre 1968 e 1974, após grave depressão econômica ocorrida entre 1962 e 1967. É importante, antes, enfocar esse período de recessão, para melhor compreensão dos fatores que desencadearam o golpe militar de 1964 e para clareamento sobre o milagre brasileiro e seus determinantes nacionais e internacionais.

Em 1964, alegando que as propostas de reforma social surgidas durante o governo de João Goulart para ampliação do mercado interno não tinham consistência e eram já fracassadas, lideranças militares tomaram o poder em um golpe a que chamaram de revolução. As propostas para recuperação e estabilização da economia brasileira vinham de um movimento popular em ascenso, animado pela Revolução Cubana, e incluíam

[...]a reforma agrária que permitisse melhorar a renda dos camponeses, a distribuição de renda em favor dos trabalhadores de menores recursos, o apoio ao capital nacional e a limitação da entrada do capital internacional, a intensificação da intervenção do Estado nos setores básicos da economia e, por fim, desenvolver uma política externa independente, procurando abrir mercados na América Latina, na África e nos países socialistas. (SANTOS, 1994 p. 164 – 165)

Tais reformas feriam os interesses do capital industrial interno, que se recusava a dividir lucros com os trabalhadores e era já dependente do capital internacional que “[...]se havia constituído num poderoso setor do capital industrial interno”. (SANTOS: 1994, p. 165) A corrente majoritária da grande burguesia aliada ao capital internacional arrastou o apoio de amplos setores da pequena burguesia e chegou ao poder através do golpe de estado de 1964.

Esse golpe não foi simplesmente de natureza militar, pois continha “[...]um programa de governo definido que representava a resposta do grande capital nacional e internacional à grande ‘aventura econômica e política populista encabeçada por Goulart’”. (Idem, 1994,p. 166) Tal programa tinha a orientação do Fundo Monetário Internacional (FMI) que fazia exigências em prol da estabilização econômica, e propunha como ação interna o aumento do mercado nacional concentrando a renda em setores minoritários de alto poder econômico e localizados em grandes centros urbanos, para que comprassem “produtos de tecnologia sofisticada produzidos basicamente pelas corporações multinacionais” (Idem,1994,p. 166), e ainda a diminuição dos salários mais baixos que eram percebidos pelas massas não qualificadas a fim de se aumentar os lucros. Em suma, a estratégia consistia em concentrar os investimentos e centralizar os capitais para dinamizar a economia.

Em nível externo, aceitava-se a hegemonia do capital internacional, sobretudo do estadunidense, que era capaz de ao mesmo tempo renovar os parques industriais e comprar a sua produção, ou seja, de dominar os processos de produção e de comercialização.

Neste arranjo, os presidentes militares garantiriam

[...]um Estado forte, autoritário, moderno e eficaz, livre das pressões internas dos setores da burguesia que seriam afetados por estas políticas “modernizadoras” e, sobretudo, das pressões dos setores populares que seguramente não “compreenderiam” a necessidade destes custos sociais. (SANTOS: 1994, p.167).

A principal crítica à ação dos militares nesse golpe é “ A esquerda descartava os militares como nada mais do que agentes do imperialismo e dos ricos e privilegiados do

Brasil, que lutavam desesperadamente para impedir que o país empreendesse reformas sociais básicas” (SKIDMORE, 2000,p. 65 – 66)

Em 1968 se propagandeava o auge do milagre brasileiro com estatísticas que acusavam recuperação econômica e prometiam desenvolvimento social. Os índices atestavam diminuição da inflação e do déficit fiscal, devidos basicamente ao baixo poder de compra no mercado interno e à queda das importações em função da depressão do consumo e dos investimentos. O pouco investimento no país que ingressou “[...] e as inversões que se fizeram no período dedicaram-se a comprar as empresas nacionais em quebra, devido à política de contenção de crédito, um dos pilares da estabilização monetária imposta pelo FMI”. (SANTOS (1994)p. 170)

Para melhor compreensão das condições históricas em que foi gestada a lei número 5.692/71 faz-se necessário considerar fatos ocorridos em um período anterior à sua promulgação. Tem especial importância histórica para os propósitos deste trabalho o chamado milagre brasileiro⁴⁷, um auge econômico que se verificou entre 1968 e 1974, após grave depressão econômica ocorrida entre 1962 e 1967. Como o milagre brasileiro se anunciou durante o Regime Militar, é importante buscar melhor compreensão dos fatores que desencadearam o golpe militar de 1964 para clareamento sobre o chamado milagre brasileiro e seus determinantes nacionais e internacionais.

2.4. PLANO EDUCACIONAL: A TRADIÇÃO BRASILEIRA

No plano educacional a tradição brasileira era marcada pela repetência e pela evasão escolar, do que resultava um contingente de analfabetos e de adultos com pouquíssima escolarização, nunca ou mal atendidos por programas governamentais como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Esse contingente não se constituía como fator de atração para os investimentos estrangeiros de que o Brasil havia se tornado dependente, pois a constante sofisticação dos meios de produção requeriam habilidades cada vez mais refinadas para a operação dos seus recursos tecnológicos. Este foi um dos fatos

⁴⁷ Em estratégia de propaganda ideológica durante o Regime Militar, criou-se a expressão “milagre brasileiro” para designar o desenvolvimento econômico nacional anunciado pelo governo.

deflagradores dos esforços governamentais pela formação de mão-de-obra abundante que culminaram na promulgação da lei número 5.692, em 1971.

A partir da década de 1970, o Estado, que nos períodos anteriores garantiu, afiançou e legitimou a ordem burguesa alegando a necessidade de investimento para favorecer o processo de industrialização e de modernização do Brasil, se depara com a recessão e “[...]passa a ser fundamental e quase que exclusivamente o garantidor da acumulação”. (NETTO, 2003, p. 21) Foi cumprindo com a função de dar garantias estatais ao processo de acumulação capitalista em terras brasileiras e evidenciando a articulação arbitrária da política educacional com a dimensão macroeconômica sob a batuta do capital que o Congresso Nacional aprovou em tempo recorde e sem emendas o projeto de lei encaminhado pelo presidente general Emílio Garrastazu Médici que se transformou na lei número 5.692/71.⁴⁸

As leis da Educação que se alternaram na História do Brasil sempre resultaram de projetos de leis apresentados pelo Poder Executivo Nacional, sendo que a participação do Poder Legislativo se dá naturalmente através de emendas, nos casos em que os projetos de lei não têm origem no Congresso Nacional. A aprovação da lei número 5.692/71 evidencia pela forma como ocorreu e pelo conteúdo tecnicista que encerra a urgência de adequação da política educacional às demandas macroeconômicas. (SAVIANI, 1999)

Em 20 de maio de 1971 foi criado o Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, pelo Decreto número 66.600, com 60 dias de prazo contados a partir de sua instalação para apresentar os seus estudos e projetos⁴⁹. O

⁴⁸ É importante observar que no período Populista o Estado garantia e as empresas formavam mão-de-obra; e que no período Autoritário o Estado, além de garantir, também formou mão-de-obra. A formação profissional não se deu inicialmente em instituições escolares, com tratamento pedagógico. Sem recursos para providenciar estrutura escolar suficiente para tanto, o Governo procurou “engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal” (ROMANELLI, 2001, p. 155), como se percebe no decreto-lei número 4.073, de 30 de janeiro de 1942: “Art. 67 – O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições: I – O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados; II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional; IV – As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade; [...] XII – As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem.

⁴⁹ Fizeram parte do Grupo de Trabalho: Padre José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

Grupo de Trabalho foi instalado em 15 de junho de 1971 e apresentou o seu relatório final em 14 de agosto do mesmo ano⁵⁰.

A lei número 5.692 foi promulgada em 11 de agosto de 1971 pelo presidente general Emílio Garrastazu Médici e apresenta desde o seu artigo 1º o objetivo de qualificação para o trabalho, função que na lei número 4.024 não aparece explicitamente desde o início.

Mantém-se nessa transição a possibilidade de convênio entre o estado e a iniciativa privada para a formação profissional, pois a lei número 5.692 afirma em seu artigo 6º que “As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas”. No parágrafo único deste artigo se faz referência ao estágio profissional que “[...] não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento”.

Concomitante e entrelaçada à história recente da educação, a evolução das formas de produção e de relações de trabalho no processo que recebeu a denominação de globalização e que teve na dupla Ronald Reagan e Margareth Thatcher, presidente dos Estados Unidos da América e primeira-ministra da Inglaterra, respectivamente, seus grandes incentivadores (ANTUNES, 2002). Foram 25 anos de vigência da lei número 5692 em um período marcado pela passagem de sete presidentes de diferentes orientações político-partidárias e pelo advento do neoliberalismo caracterizado pelo fim do Estado de Bem-Estar Social e pela instalação do estado mínimo.

A globalização é acelerada pelas inovações tecnológicas nos setores de comunicação e transportes, consolidado pelas estratégias de controle e hegemonia do grande capital internacional e de orientação neoliberal, se fortaleceu com a queda de regimes socialistas importantes que faziam frente ao capitalismo. Potencializou-se ainda mais a liderança estadunidense com o fortalecimento de mecanismos importantes, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Essa transição, orientada pelos projetos da dupla Thatcher-Reagan, consistiu basicamente no ataque à economia mista em que empresas estatais permitiam intervenção e controle do Estado na economia, no fim de mecanismos que

⁵⁰ O Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, na íntegra, consta da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 56, n. 123, p. 130 – 168, de jul./ set. de 1971.

buscavam maior justiça distributiva baseada na transferência de renda através de serviços essenciais para setores mais pobres da sociedade, e no desmonte de uma política macroeconômica para a manutenção do pleno emprego no curto prazo. Caracterizado o fim do estado regulador e das políticas que contemplavam ações de favorecimento à coletividade, passaram a imperar as leis de mercado e a busca de privilégios individuais.

Todas essas mudanças foram possíveis com a submissão da política à economia e com o serviço jurídico-ideológico da primeira à disposição da segunda e resultou na dependência brasileira do capital internacional e no endividamento do país frente a organismos internacionais, sobretudo o FMI.

Em 1977, oito empresas multinacionais controlavam

[...]89,7% da indústria de materiais de transporte; 3 multinacionais controlavam 81% da produção de borracha; 7 empresas estrangeiras respondiam por 72% da indústria de maquinaria; e 5 multinacionais controlavam 55,4% da produção têxtil, mostrando que o milagre brasileiro favorecia o capital internacional e cristalizava a dependência brasileira desta mesma força econômica (SANTOS (1994, p. 177).

A necessidade de mão-de-obra melhor formada para os principais setores industriais já havia sido considerada, se não fora o fator motivador, durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 5.692, de 1971, de flagrante conteúdo tecnicista. Até então, curiosamente, não havia nas leis que regeram a educação brasileira nenhuma menção explícita à necessidade de formação escolar para o mundo do trabalho. Pode-se considerar a referida lei como instrumento de apoio à ampliação do capital estrangeiro através do milagre brasileiro.

No que diz respeito ao financiamento da educação,

Dada a situação de crise e extrema vulnerabilidade dos países endividados [...], o Banco Mundial passou a impor um série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal com o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter de relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a já tradicional influência que já

exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países [...] (SOARES, 2000, p. 21)⁵¹

A história da educação é marcada pela vigência da lei número 5.692/71⁵². Sendo essa lei de caráter predominantemente tecnicista, fica evidente a orientação liberal do projeto político-pedagógico oficial.

A passagem do Regime Militar ao Estado Democrático, chamado por Tancredo Neves de Nova República, seguiu um processo de abertura política definida por Ernesto Geisel, o penúltimo general presidente, como “lenta, gradual e segura” (FAUSTO, 2000, p. 489), que seria finalizada no mandato do general João Batista Figueiredo (1979 a 1985). Foi durante a gestão de Figueiredo que se assistiu à legalização e à criação de partidos políticos de orientação democrática e socialistas, como é o caso do PC do B e do PT, bem como de importantes centrais sindicais, como a CUT. Em 1982 ocorreram eleições para senadores, deputados e governadores. No Senado, a bancada situacionista foi majoritária, ocorrendo o oposto, por pequena diferença, na Câmara Federal. Foram eleitos governadores oposicionistas em estados estratégicos, como São Paulo (Franco Montoro), Minas Gerais (Tancredo Neves), Rio de Janeiro (Leonel Brizola) e Paraná (José Richa).

O período pós-Regime Militar foi marcado até 1996 por três eleições para presidente (sendo uma indireta e duas diretas), por um processo de impeachment, pela ascensão de dois vices-presidentes ao comando da nação e pela manutenção da lei 5.692/71 em flagrante dissociação entre a educação e a nova cultura política que aparentemente se desenhava com tintas democráticas. Segundo SAVIANI (1990), os dois primeiros presidentes, José Sarney e Fernando Collor de Mello, tinham histórico de aliança, de submissão e de promoção política com as bases partidárias que deram sustentação ao Regime Militar, o que pode explicar a

⁵¹ De acordo com DE TOMMASI (2000, p. 202), o Estado do Paraná iniciou as suas negociações com o Banco Mundial em 1992, no primeiro mandato do governador Roberto Requião, obtendo aprovação somente em outubro de 1994 durante a gestão de Jaime Lerner. Logo, no recorte temporal desta dissertação, que vai até 1985, a educação no Paraná não contava com recursos do Banco Mundial.

⁵² Ainda periférico e dependente, o Brasil, em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, promulga uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de número 9394, que mantém cunho tecnicista semelhante ao de sua antecessora, a 5692/71, porém portadora de características que melhor atendem ao processo flexível de acumulação de capital.

manutenção da lei 5.692 em suas gestões, ressaltando que não se tratava de uma lei que favorecia o Regime Militar, mas que fora criada por este para servir ao grande capital internacional que continuou hegemônico mesmo após a queda do regime.

Educadores, como Valnir Chagas, revelam um surpreendente realismo ao comentar a Lei 5692/71. “Acontece que as renovações pedagógicas não são causas: são efeitos de causas econômicas, sociais e culturais, bastante conhecidas em nosso caso”. E em outra passagem frisa o professor Valnir, comentando a oportunidade da nova lei: “...(ela) atualiza a estrutura escolar em relação às mudanças operadas na economia, nas finanças, na previdência e na administração pública”. (RIBEIRO e WARDE in GARCIA et. al.: 1995, p. 247)

Essa lei vigorou desde o mandato do terceiro general presidente, Emílio Garrastazu Médici, tido como o mais repressor dos cinco que se alternaram durante o Regime Militar, até o primeiro mandato do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, o quarto civil a assumir a chefia do Poder Executivo Brasileiro após a consolidação da abertura democrática. Concomitante e entrelaçada à história da chamada Nova República, a evolução das formas de produção e de relações de trabalho no processo que recebeu a denominação de globalização e que teve na dupla Ronald Reagan e Margareth Thatcher, presidente dos Estados Unidos da América e primeira-ministra da Inglaterra, respectivamente, seus grandes incentivadores (ANTUNES, 2002). Foram 25 anos de vigência da lei número 5.692/71 em um período marcado pela passagem de sete presidentes de diferentes orientações político-partidárias e pelo advento do neoliberalismo caracterizado pelo fim do Estado de Bem-Estar Social e pela instalação do estado mínimo.

E um aspecto importante da lei 5.692/71 a desvalorização de conteúdos humanísticos⁵³ que pudessem servir ao desenvolvimento do senso crítico, e nisto percebe-se a atuação do Estado para prevenir qualquer possibilidade de manifestação de descontentamento frente a suas rígidas diretrizes para a salvaguarda do desenvolvimento econômico.

O que correu foi uma “deserção do Estado” (AGUILAR.1994). São características do Estado desertor, “o mero princípio liberal da igualdade formal e a dificuldade para lutar pelo princípio socialista da igualdade real”, enquanto “do ponto

⁵³ No terceiro capítulo desta dissertação se dará maior atenção a essa hipervalorização de conteúdos técnicos em detrimento de conteúdos humanísticos nas grades curriculares dos cursos de formação profissional.

de vista dos direitos sociais, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado”. CHAUÍ (2001, p. 14 -15),

Depreende-se que de 1982 a 1996, em que pesem as mudanças formais de regimes políticos e de desenvolvimento tecnológico verificadas no período, mantiveram-se os discursos de modernização, a submissão ao capital hegemônico internacional e os projetos oficiais de educação voltados para atender às demandas industriais de operação, configurando-se a supremacia do econômico sobre o jurídico-político e ideológico.

Com essa orientação teórica depreende-se que o Estado brasileiro manteve no período de vigência da Lei número 5.692/71 um projeto oficial de educação que deu continuidade ao projeto liberal de sociedade. O poder jurídico-político e sua ideologia eram pautadas, pelos interesses do capital, inclusive (senão principalmente) do internacional e que sob a hegemonia do capital a formação para o trabalho se caracteriza como fator de alienação dos sujeitos, conforme se tratou no primeiro capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO III

3.1- O PROJETO OFICIAL DE EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADA PELA LEI 5692/71

A história da educação no período delimitado para este estudo é marcada, portanto, pela vigência da lei número 5.692/71, que instituiu a profissionalização dos sujeitos, sendo em um primeiro momento esta formação de caráter compulsório, e depois, opcional. Em 1982, quando se verificava o fracasso do projeto econômico dos generais-presidentes, e graças à atuação de agremiações políticas de esquerda que já podiam atuar fora da clandestinidade⁵⁴, a formação técnico-profissional no então chamado segundo grau foi declarada facultativa pela lei número 7.044, isso depois de ter sido caracterizada como mero treinamento ou como simples iniciação aos assuntos das habilitações pelo Parecer 76/75 mediante justificativas de ordem pedagógica, econômica e propedêutica. (ZAN, 1980, p. 61 – 62)

⁵⁴ A passagem do Regime Militar ao Estado Democrático, chamado por Tancredo Neves de Nova República, seguiu um processo de abertura política definida por Ernesto Geisel, o penúltimo general presidente, como “lenta, gradual e segura” (FAUSTO, 2000, p. 489), que seria finalizada no mandato do general João Batista Figueiredo (1979 a 1985). Foi durante a gestão de Figueiredo que se assistiu à legalização e à criação de partidos políticos de orientação democrática e de cunho marxista, como é o caso do PC do B e do PT, bem como de importantes centrais sindicais, como a CUT. Em 1982 ocorreram eleições para senadores, deputados e governadores. No Senado, a bancada situacionista foi majoritária, ocorrendo o oposto, por pequena diferença, na Câmara Federal. Foram eleitos governadores oposicionistas em estados estratégicos, como São Paulo (Franco Montoro), Minas Gerais (Tancredo Neves), Rio de Janeiro (Leonel Brizola) e Paraná (José Richa). (SILVA e NASCIMENTO, 2004) Foi Franco Montoro que deflagrou a Campanha Diretas Já, com um evento que reuniu cerca de trezentas mil pessoas na Praça da Sé, na capital paulista, em 25 de janeiro de 1984. (<http://www.unificado.com.br/calendário/01/diretas.htm>)

Logo nos primeiros anos de sua vigência tornaram-se públicas divergências sobre os principais aspectos da lei número 5.692/71 e de suas repercussões na reforma educacional que se anunciou com a sua promulgação. Consta do Parecer do Conselho Federal de Educação número 353/71⁵⁵ que “[...] a fixação do núcleo-comum é, talvez, o desdobramento mais importante dentre quantos se devam fazer da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, ainda como prolongamento de suas formulações iniciais e já como primeira medida concreta de sua implantação”. Já para o conselheiro federal de Educação José Vasconcellos⁵⁶, “[...]a nova lei tem, pois, na insistência por uma educação mais técnica uma de suas notas dominantes” (VASCONCELLOS, 1972, p. 21), enquanto para a pesquisadora do INEP Nádya Gomes “[...] o aspecto mais definidor dos rumos que deve tomar o ensino de 2º grau está, na lei, na ‘qualificação para o trabalho’, objetivo, aliás, próprio aos dois níveis de ensino: fundamental e médio” (GOMES, 1976, p. 69).

Observando-se a literatura do período sobre o tema⁵⁷, bem como eventos que ocorreram pouco antes da aprovação da lei número 5.692, percebe-se que as suas temáticas giravam em torno da necessidade de modernização produtiva e de alavancamento da economia e que estes temas centrais estavam diretamente ligados à teoria do capital humano.

Contudo, isso não quer dizer que houve exclusiva atenção às disciplinas que compunham as grades de formação técnica nos cursos de 2º grau, pois também a parte chamada de núcleo-comum teve importância na formação ideológica do trabalhador almejado pelo sistema produtivo, caracterizando-se como avessa aos princípios da educação politécnica pelas orientações dadas aos estudos de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Assim, tanto o núcleo-comum quanto a formação especial profissionalizante contribuíram para manter o paradoxo entre a centralidade funcional dos trabalhadores e a detração da sua condição política no cenário capitalista.

De 8 a 12 de setembro de 1970 realizou-se no Rio de Janeiro um seminário sobre “Integração do planejamento educacional na planificação econômica e social”,

⁵⁵ Este Parecer foi concluído pela Câmara de Ensino de 1º e 2º graus do Conselho Federal de Educação em 7 de outubro de 1971 sob a presidência de José de Vasconcelos e tendo Valnir Chagas como relator. O documento foi aprovado em 12 de novembro do mesmo ano.

⁵⁶ José Vasconcelos, em parecer sobre as habilitações mínimas para o 2º grau aprovado pelo CFE em 12 de janeiro de 1972.

⁵⁷ Como o exemplo de HARBISON e MYERS (1965).

integrando o programa do Ano Internacional da Educação organizado pela UNESCO. Na ocasião, o Diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação, ligado à UNESCO, Raymond Poignant, proferiu a conferência “Determinação dos Objetivos Quantitativos do Plano Educacional”, na qual abordou aspectos demográficos e sociais da população escolarizável, a necessidade de reforma das estruturas do sistema educacional e a “[...] adaptação dos cursos profissionais e técnicos (2º e 3º graus) às necessidades do mercado de trabalho” (POIGNANT, 1971, p. 98), sendo este último item o de maior importância para os propósitos desta dissertação.

Poignant observou que o comportamento do mercado de trabalho se caracterizava pela

[...] diminuição contínua do setor primário (agricultura, florestas e pesca); aumento, seguido de estabilização e depois de relativa diminuição, do setor secundário (indústrias); aumento constante do setor terciário (serviços); e aumento constante, para cada um dos três setores, da proporção de mão-de-obra qualificada e dos quadros profissionais médios e superiores”. (Idem, p. 102)

O mesmo conferencista afirmou que “[...] a economia dos E.U.A., a mais evoluída, caracteriza-se pela menor porcentagem de trabalhadores agrícolas (5%) e a mais elevada para o setor terciário (63%)”. (Idem, p. 102)

Para o planejamento da oferta de formação profissional, defendeu-se que

[...] os trabalhos de previsão exigem de saída sólida informação básica sobre estrutura da população e suas qualificações, sua evolução no passado, as correlações entre os diferentes tipos de emprego e as formações correspondentes, a evolução destas correlações, o desenvolvimento da sequência de carreiras etc. Na ausência de tais informações, o trabalho de exploração do futuro não pode ser feito a sério. (POIGNANT, 1971, p. 103)

Convém ressaltar que pouco antes o mesmo conferencista afirmara que “[...] as incertezas peculiares às técnicas de previsão do mercado de trabalho são [...] multiplicadas pelo coeficiente aleatório específico das previsões econômicas a longo prazo, particularmente graves nos países em desenvolvimento” (Idem, 1971, p. 103).

Sendo o Brasil considerado um país em desenvolvimento, acredita-se que o planejamento de formação técnica em cursos secundários tenha sido baseada mais em tendências econômicas internacionais, sobretudo as verificadas nos Estados Unidos da América, do que em pesquisas seguras feitas em território nacional.

No período entre a realização do seminário e a promulgação da lei número 5.692, de aproximadamente um ano, foram envidados esforços para se reformar a legislação educacional brasileira a fim de atender as orientações econômicas internacionais.

Há muita coerência entre o relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus presidido por José de Vasconcellos e o conteúdo da conferência de Raymond Poignant no que diz respeito ao planejamento e aos objetivos da formação profissionalizante⁵⁸. Sobre a necessidade de pesquisas de mercado e de demanda de trabalho para a oferta dos cursos profissionalizantes, o Grupo de Trabalho menciona que “[...]a previsão e oferta das respectivas disciplinas e atividades, com vistas à ‘iniciação e habilitação profissional’ deve estar ‘em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional’.

Em seu Artigo 5º, parágrafo 2º, letra “b”, a lei número 5.692 incluiu a obrigatoriedade de se pesquisar as necessidades do mercado de trabalho local ou regional. Porém, passados quatro anos após a promulgação da lei 5.692, diante da inexistência de pesquisas para se planejar o ensino profissionalizante de forma coerente com as necessidades do mercado de trabalho, o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação⁵⁹ reconhece que “

Não se montou, ainda, um sistema de informações econômicas de âmbito nacional, capaz de, como exigiria a rápida tomada de decisões relativas à formação profissional, fornecer dados em tempo hábil para o uso de planejadores e administradores”.

Parece ter passado despercebido pelos conselheiros que a lei não se refere a um sistema de informações econômicas de âmbito nacional, mas a

⁵⁸ Não se afirma que a conferência de Raymond Poignant tenha sido referência exclusiva para os trabalhos do Grupo de Trabalho brasileiro, mas é inegável que o conteúdo da conferência refletia as orientações gerais presentes na maioria dos discursos sobre o tema que tinham origem em países de capitalismo central e se pautavam pela teoria do capital humano.

⁵⁹ O Parecer número 76/75 foi concluído pela Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus do Conselho Federal de Educação, sob a presidência de Maria Terezinha Tourinho Saraiva, em 22 de janeiro de 1975, e aprovado no dia seguinte.

“[...]necessidades do mercado de trabalho *local ou regional*” (artigo 5º, parágrafo 2º, letra “b”, com grifos meus), o que dispensa um sistema nacional de informações e ressalta a importância de se fazer sondagens nos âmbitos urbanos e regionais. Adiante, ainda no Parecer 76/75, argumenta-se que “A lei, ao induzir essa consonância, isto é – formação profissional e mercado de trabalho – quis mostrar a importância de um correto planejamento, que deveria preceder a concepção da oferta de habilitações. Entretanto, não restringiu às informações as habilitações a serem oferecidas”. Este fato reforça a depreensão de que ao conceber a lei 5.692/71 observou-se para a oferta dos cursos profissionalizantes apenas tendências econômicas genéricas sem nenhuma pesquisa em contextos mais imediatos.

Analisando-se o aporte legal brasileiro percebe-se uma medida de especificação e de contraposição à formação politécnica (seguindo os pressupostos da teoria do capital humano) feita através do Parecer número 45, de 12 de janeiro de 1972, e do seu Anexo “A” que é a Resolução número 2, de 27 de janeiro de 1972, em função da possibilidade de interpretação do Artigo 1º da lei número 5.692 como possibilitador de uma orientação politécnica. Diz o referido artigo: “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 auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”.

É possível depreender a partir de interpretação do texto legal acima apresentado e dos objetivos-chave da lei número 5.692 presentes em seu Artigo 1º que os aspectos científicos do conhecimento politécnico corresponderiam ao “[...] desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização”, que os conhecimentos técnicos seriam pertinentes à “[...] qualificação para o trabalho” e que as bases filosófico-políticas serviriam ao “[...] preparo para o exercício consciente da cidadania”. Como a lei número 5.692 não traz referências explícitas a questões teórico-metodológicas, não poderia proibir uma orientação materialista transformacional marxista para o ensino de 2º grau, o que permitiria a politécnica.⁶⁰ Todavia, o contexto político era de natureza militarista em salvaguarda dos

⁶⁰ Segundo FULLAT (1994, p. 266) as teorias pedagógicas transformacionais podem ser personalistas ou marxistas. A primeira tem bases teóricas existencialista (Kierkegaard, Nietzsche, Sartre, Camus...) e personalista (Mounier, T. de Chardin, Ricoeur...), enquanto a segunda tem orientação marxista (Marx, Engels, Gramsci, Kosik, Schaff...). No Brasil o principal nome do transformacionismo personalista é o de Paulo Freire; já no transformacionismo marxista tem-se em destaque Dermeval Saviani e Acácia Kuenzer.

interesses do capital internacional no franco processo de consolidação da dependência econômica brasileira.

Frente a esta questão, o Conselho Federal de Educação apresentou cinco meses após a promulgação da lei número 5.692 o Parecer número 45/72 em que se gasta retórica para convencer que a referida lei dava importância e mesmo contemplava sólida e suficiente formação humanística. No item “Tecnologia *versus* humanismo?” os conselheiros⁶¹ utilizam argumentos religiosos e exemplos de medidas adotadas por países europeus, como a França, cuja reforma escolar ocorrida à época “[...]funda-se na convicção de que as técnicas modernas exigem a formação do maior número possível de jovens que possuam sólida cultura geral, tanto literária quanto científica”.

Na seqüência do texto legal a denúncia do tecnicismo por trás da referida “cultura geral” fica clara no objetivo da reforma escolar segundo os moldes europeus: “Em mais de um país, a experiência da guerra demonstrou que as pessoas providas de cultura geral adaptavam-se às novas técnicas manuais mais rapidamente do que os operários cuja formação fora mais especializada”.

Encontra-se neste mesmo item uma argumentação que procura mostrar uma preocupação do Conselho Federal de Educação de concatenar filosofia e ciência de maneira muito diferente da que se daria em perspectiva politécnica: “Filosofia e pesquisa científica sempre existiram; o que vem faltando à educação é a integração da dimensão – tempo – como valor de crucial importância”.

Esta defesa evidencia o reducionismo da filosofia na parca referência que se faz a ela em tão importante documento: para se orientar filosoficamente a educação deve-se partir de uma ampla abstração sobre o que é o tempo para depois tê-lo em perspectiva pragmática como elemento axiológico administrável nos processos de ensino tal qual nas linhas de produção, sempre preso ao presente e às vicissitudes do capitalismo. Tanto que em sua conclusão os conselheiros afirmam que “Para os países em via de desenvolvimento, que se dispõem a queimar etapas no processo de industrialização, o desafio do tempo como valor é de importância crucial”.

Ao citar os objetivos-chave contidos no artigo 1º da lei número 5.692/71, o Parecer 45/72 afirma que

⁶¹ O Parecer número 45, de 12 de janeiro de 1972, foi assinado pelos seguintes conselheiros federais de Educação: padre José de Vasconcellos (presidente e relator), Esther de Figueiredo Ferraz, Paulo Nathanael, Terezinha Tourinho Saraiva e Valnir Chagas.

Não são três finalidades justapostas, mas três aspectos de uma mesma educação integral, três ângulos de visão de um mesmo processo formador; cada um deles supõe os outros dois e a lista das três finalidades poderia começar de qualquer lado que teria a mesma exatidão. Caso invertêssemos a ordem, estaríamos apenas partindo do social para o individual.

Apesar de inicialmente esta citação dar a impressão de sugerir uma orientação politécnica, a organização curricular para o 1º e o 2º graus revela exatamente uma preocupação de acentuar aspectos individuais de formação profissional, como se percebe no que diz respeito à composição de cargas horárias e à disposição de disciplinas ao longo das séries dos cursos com crescente concentração nas disciplinas de profissionalização técnica em prejuízo da cultura que permitiria a universalização dos sujeitos. Consta do Artigo 5º, parágrafo 1º da lei número 5.692/71:

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

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

A supervalorização gradual da chamada formação especial tende a rechaçar a formação politécnica ao prever no Artigo 5º, parágrafo 2º da lei número 5.692/71, o privilégio de “[...]sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional no ensino de 2º grau”. Trata-se, portanto, de uma estratégia que parte para a valorização da individualidade técnica em prejuízo de possíveis preocupações políticas coletivas.

De maneira ainda mais específica e incisiva, a Resolução número 2, anexada ao Parecer 45/72 em 27 de janeiro de 1972, portanto, quinze dias após a publicação do referido parecer, acentua em seu Artigo 6º o caráter individualista e a ausência de sentido político democrático na formação profissional escolar: “Sem prejuízo do objetivo próprio de cada habilitação deve a parte de formação especial do currículo proporcionar ao aluno a capacidade de autodeterminar-se, afirmar-se

individualmente e agir produtivamente, desenvolvendo-lhe ao mesmo tempo a disciplina dos hábitos”.

Para “[...]facilitar o entendimento do assunto”, o conselheiro Roberto Figueiredo Santos acrescentou a Resolução número 2/72 um “[...]pequeno glossário da nomenclatura empregada no setor”. São evidentes neste glossário a ausência da formação cultural e política do trabalhador e a apologia dos princípios da teoria do capital humano. A expressão “iniciação para o trabalho” descreve uma das bases tecnicistas contrárias à politecnia que compreende

Atividades desenvolvidas pelos educandos no ensino de 1º grau, na escola e na comunidade, com o fim de orientá-los no sentido de conhecerem os diversos campos do trabalho existentes na localidade, na região e no país, os diversos sistemas de produção e prestação de serviços, a aplicação de materiais e instrumentos e a *prática inicial* na execução de tarefas que envolvem os aspectos de criatividade, utilidade, organização, experimentação de técnicas básicas e avaliação de qualidade.

Ao tratar de “aprendizagem”, o glossário denota o afunilamento da formação profissional escolar em obediência à orientação tecnicista da lei número 5.692/71 e de seus complementos, descrevendo esta capacidade humana apenas como o

Processo pelo quais os jovens, com idade entre 14 e 18 anos, em complementação da escolaridade regular, adquirem em centros de formação profissional ou numa combinação de atividades na empresa e na escola, a prática metódica de execução das tarefas típicas de determinada ocupação e os conhecimentos necessários para desempenhá-la com eficiência.

A “qualificação profissional” é definida no documento como

Condição resultante da aprendizagem ou de cursos adequados à formação profissional de adultos, caracterizada pela comprovação efetiva de que o trabalhador está realmente capacitado para o exercício completo de uma ocupação bem definida na força de trabalho. Desta forma, a aprendizagem e os cursos de formação profissional de adultos constituem o processo e o método; a qualificação profissional é o resultante.

Percebe-se nesta última definição o que se repete em todas as demais, ou seja, o reducionismo da aprendizagem e da educação escolar a um processo de capacitação “[...]para o exercício completo de uma ocupação bem definida na força

de trabalho”, em flagrante detração da atitude política e da ilustração cultural dos trabalhadores, e como consequência, da sua constituição como classe social, logo, de sua alienação política.

Como se afirmou anteriormente, para o capitalismo interessa a educação unilateral, ou seja, aquela em que os trabalhadores são educados apenas para as funções laborais do sistema produtivo. O tratamento das disciplinas que compuseram os currículos segundo as orientações oficiais desde a década de 1920 criou mecanismos de combate contra qualquer possibilidade de educação para além do tecnicismo necessário para a industrialização no Brasil.

Sendo a politecnia caracterizada pela centralidade da concepção dialética frente às relações sociais, a educação tecnicista ataca exata e estrategicamente este elemento caracterizador a fim de impedir a *praxis* que poderia gerar o movimento de evolução social para formas avessas ao capitalismo.

A maneira de condução das reformas e os princípios que as guiam expressam políticas de contenção e controle, freqüentemente voltadas contra o curso da história e manifestam o conjunto das tensões sociais subjacentes a elas. Basicamente duas forças se contrapõem: de um lado, os que se esforçam pela democratização e disseminação das diferenças sociais e, de outro, os que teimam em manter a escola como instrumento de seleção e hierarquização social, propugnando por estruturas diferenciadas seletivas. (MACHADO, 1989, p. 30)

A estratégia tecnicista se valeu, além de uma base legal exarada pelo nível federal de governo, também de um discurso teórico repleto de imprecisões históricas e políticas que caracterizou a literatura sobre educação que se assentou na teoria do capital humano e proveio de países de capitalismo central. Muitas obras sobre educação originárias dos Estados Unidos da América publicadas antes da promulgação da lei número 5.692/71 contêm a apologia da teoria do capital humano, como é o caso de HARBISON e MYERS (1965)⁶² que classificam o Brasil como país

⁶² Frederick Harbison era professor de economia da Universidade de Princeton e Charles Myers era professor de Relações Industriais do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT). Não se considera a sua obra como representante do conjunto de publicações que tratam do tema com orientação capitalista, mas o pensamento destes autores representa a ideologia liberal capitalista própria das instituições a que são filiados e do país que as sedia. “A nível macroeconômico, o trabalho de Harbinson e Myers, sobre comparações internacionais, efetivado em 1960, é o mais completo e que tem gerado maior impacto e alimentado o discurso – especialmente nos governos dos países subdesenvolvidos – sobre a eficácia da educação como instrumento de desenvolvimento econômico e distribuição de renda e equalização social”. (FRIGOTTO, 1993, p. 41 – 42)

parcialmente desenvolvido⁶³ tendo como base, entre outros indicadores e em posição de destaque, a quantidade de matrículas em cursos técnicos de nível médio. Sobre incentivos e distribuição de mão-de-obra de alto nível em países como o Brasil, afirmou-se que

[...] a chamada “tradição humanística” é suscetível de reforçar a tendência a degradar os agrônomos, físicos, químicos e engenheiros. A condição dos técnicos, assistentes agrícolas, pessoal de enfermagem, professores escolares e outros grupos *subprofissionais* é ainda inferior, pois as mais das vezes têm pouca ou nenhuma oportunidade de chegar às fileiras dos chamados profissionais liberais. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 111, com grifo meu)

Percebem-se na citação acima pelo menos duas expressões de preconceito: a primeira com relação à tradição humanística e aos seus currículos voltados para a ilustração cultural do trabalhador, e a segunda com relação ao termo “subprofissionais”. Em demonstração de despreocupação com aspectos sociais do desenvolvimento, os autores classificam “[...] usinas siderúrgicas, refinarias de petróleo, linhas aéreas, universidades imponentes, hotéis modernos e arranha-céus” como “[...] importantes símbolos de grandeza nacional” (Idem, p. 112) sem nenhuma menção à democracia participativa e às suas formas de organização como elementos indicativos de modernização⁶⁴.

Entre as prescrições aos países parcialmente desenvolvidos estão cuidados especiais com a formação escolar em nível médio:

Seu objetivo deve ser o de proporcionar uma educação fundamental e ampla, incluindo exposição adequada de Ciência e de Matemática aos estudantes que planejem obter empregos diretamente ou transformar-se em técnicos e professores escolares, ou ainda entrar nas universidades. Portanto, a ênfase deveria estar nas escolas secundárias de [...] múltipla finalidade⁶⁵, com várias escolhas para especialização, cuja finalidade principal seria a de produzir pessoas bem educadas, suscetíveis de serem treinadas no emprego ou nas

⁶³ No estudo de HARBISON e MYERS (1965) os países são classificados como de Nível I ou Subdesenvolvidos, como são os casos da Nigéria, do Afeganistão, do Congo e do Haiti; de Nível II ou Parcialmente Desenvolvidos, como a Líbia, o Brasil, o Paraguai e o Iraque; de Nível III ou Semi-avançados, como o México, a Índia, a Venezuela e a Noruega; e de Nível IV ou Avançados, como a Suécia, a Argentina, o Japão e os Estados Unidos.

⁶⁴ Parece óbvio que a democracia participativa somente é possível em coexistência com uma educação politécnica.

⁶⁵ As escolas de múltipla finalidade não se caracterizam como politécnicas, e sim, como instituições que oferecem várias opções de cursos profissionalizantes com a finalidade única de providenciar mão-de-obra para as demandas capitalistas nos diversos setores econômicos, ou para várias funções de um mesmo setor.

instituições de ensino superior, para uma ampla variedade de ocupações na categoria mão-de-obra de alto nível. (HARBISON e MYERS, 1965, p. 117)

Em linguagem própria do meio administrativo empresarial, os técnicos referem-se às escolas secundárias como fábricas de produtos para consumo, afirmando que as suas prescrições são

[...] evidentemente o meio mais econômico de aumentar tanto a quantidade e a qualidade, como a flexibilização da produção das escolas secundárias e, ao mesmo tempo, pode ser politicamente ainda mais aceitável do que a proliferação de instituições vocacionais estritamente especializadas ou de treinamento de professores de qualidade questionável. (Idem, p. 116)

Depreende-se com base nas citações anteriores que as instituições “estritamente especializadas” a que se referem os autores neste último excerto são as escolas de formação profissional com pouca diversificação de cursos e currículos com cargas horárias consideradas altas para disciplinas como Literatura, História e Artes (que são características da tradição humanística e potenciais contribuintes, com o devido tratamento didático, para a formação politécnica).

Atribuindo ao desenvolvimento industrial a garantia de ordem nacional absoluta, chega-se a dispensar preocupações políticas para o planejamento e para a efetivação da educação nas escolas.

Fica evidente que a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 5.692, de 1971, foi concebida e promulgada de acordo com as orientações liberais e fielmente representa o conjunto de obras nacionais e estrangeiras que faziam a apologia do capitalismo e lançavam as bases neoliberais de pensamento e de produção econômica.

3.2- A IDEOLOGIA CAPITALISTA NAS GRADES CURRICULARES

A ideologia capitalista se fez notar pela organização de seus currículos.

Pode ser através da instituição escolar que muitos dos alunos brasileiros despertem para a realidade objetiva, que é histórica, do país. Com esta preocupação é que se defende a educação politécnica, pois sem uma formação de fato ou próxima da consciência politécnica, estaremos longe da aproximação de um processo de desenvolvimento do povo na sua totalidade.

Ao contrário, o que temos, podemos atribuir “[...]um grave retardamento do processo brasileiro, justamente porque esse processo depende, para a sua aceleração, do grau de consciência a que atinge, em dado momento,” (VIEIRA PINTO, 1956, p.12) e esta circunstância acontece em conjunto dentro da “[...] comunidade nacional, e essa consciência só se revela a si mesma mediante um conjunto de conceitos lógicos e estruturas de idéias” (Idem 1956, p.12) em que a escola pode contribuir.

É dentro deste processo que na sua maioria uma dinâmica oculta se explica, que os conteúdos nos currículos são carregados teorias que não são

[...] dados inocentes do panorama social, mas, ao contrário, constitui um dos fatores essenciais, por serem as idéias capazes de porem a seu serviço forças consideráveis, as forças com as quais somos obrigados a contar quando pretendemos compreender a realidade nacional ou concebermos qualquer projeto de modificá-la. (VIEIRA PINTO, 1956, p.17)

É neste sentido que a preocupação com este colégio, inserido num contexto mais amplo, buscou defender caminhos, possibilidades, identificar ideologias, pois sem isso o colégio aqui identificado seria como uma Nação que

[...] está como emudecida, que sente dentro de si o tumulto das forças criadoras e presentes a grandezas dos seus destinos, mas não tem palavras para exprimi-las, porque as palavras só tem sentido num contexto lógico, ou em temporal só têm sentido quando interpretados, quando passam do plano do empírico, do dado como dado, ao plano do expressivo, do significado. (Idem 1956, p.12)

As considerações sobre os currículos neste momento da dissertação procura cumprir o movimento dialético que permite verificar em situações o máximo concretas, as formas assumidas pela orientação ideológica conferida à educação.

Assim, os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular. Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para avaliação e análise pública de uma escolarização. (GOODSON, 2001, p. 17)

Estando claro que a ideologia capitalista perpassa toda a história moderna da educação, alcançando os espaços escolares mais específicos, e que o objetivo principal de tal ideologia é o de promover a alienação do trabalhador, o currículo pode ser entendido como uma prescrição capitalista em formato mais amiúde.

O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado. (GOODSON, 2001, p. 31)

Nos colégios que ofertaram cursos profissionalizantes, os currículos foram compostos de acordo com as orientações emanadas de instâncias superiores. A especial importância de se estudar os currículos resulta do fato de as instituições escolares de 2º grau terem sido grandes formadoras, senão as principais, de mão-de-obra para os setores da economia brasileira. Assim, cada colégio se configurou como centro irradiador da ideologia capitalista com considerável alcance geográfico. Ou seja, pelos colégios os teorizadores do currículo capitalista conseguiram dar cumprimento prático ao processo de educação contrário às orientações socialistas.

Dado o predomínio da ordem política e econômica com ideologias associadas, fica claro para que direção irão se encaminhar os teóricos do currículo. A tarefa deles será proporcionar uma série de objetivos que o sistema patrocine, comprove e realize. Exige-se, também, uma “ciência da educação” que sustente a administração científica do sistema. O imperativo da administração e o apoio que a mesma oferece na manutenção da legitimidade e do controle do *status* que tornam-se evidentes. (GOODSON, 2001, p. 48 – 49)

Na década de 1970, a ordem política e econômica se caracterizou pela tecnoburocracia, com o lema do desenvolvimento com segurança, tendo, na verdade, como se viu nesta dissertação, a submissão dos países periféricos frente aos de capitalismo central, que eram mais ricos e desenvolvidos.

Importou-se na relação tecnoburocrática com países centrais, o modelo de educação profissional para os setores secundário e terciário.

É evidente que, neste contexto, a educação devia sofrer profunda reorientação. Tão logo se instalou o novo regime, foram assinados no Brasil uma série de convênios com a USAID⁶⁶, para assistência técnica e financeira à reorganização do sistema educacional brasileiro. São os famosos acordos MEC-USAID. Em função dessa assistência estrangeira, a política educacional foi levando a medidas mais permanentes, consideradas necessárias à adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento adotado. Várias reformas do ensino foram então aprovadas e implantadas, ao lado de medidas práticas tomadas para enfrentar a crise educacional que o país vivia e das medidas de repressão para conter a contestação estudantil. (SEVERINO, 1986, p. 90)

O arranjo curricular que resultou das orientações capitalistas revela em aspectos quantitativos dos vários cursos ofertados, os esforços para direcionar o ensino para a capacitação instrumental sem preocupação com a formação cultural mais refinada e sobretudo com a formação política mais crítica.

As grades curriculares eram compostas por duas partes básicas, atendendo o disposto no artigo 4º da lei número 5692/71:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

No terceiro parágrafo deste mesmo artigo, revela-se a quem compete a fixação mínima para as habilitações profissionais contidas na parte diversificada do currículo: “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”.

⁶⁶ USAID – *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

A estrutura curricular fica assim delineada:

Núcleo Comum: compreende as partes de a) Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira moderna e Literatura Brasileira), b) Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil - OSPB) e c) Ciências (Matemática, Física, Química e Biologia);

Parte Diversificada: compreende as disciplinas profissionalizantes.

Os currículos dos cursos profissionalizantes apresentavam também uma terceira parte: **Artigo Sétimo**, compreendendo Educação Moral e Cívica – EMC, Educação Artística, Programação de Saúde, Ensino Religioso e Educação Física.

Assim, as estruturas das grades curriculares privilegiavam com cargas horárias mais elevadas, disciplinas da Parte Diversificada, de conteúdo técnico, observando em segundo lugar as matérias do chamado Núcleo Comum que dessem mais suporte e substância aos conteúdos profissionalizantes. Por fim, com menores cargas horárias se ofertavam disciplinas com conteúdos revestidos de certa neutralidade, como Educação Artística e Educação Física.

A formação política dos alunos se dava sobretudo pelas orientações do Artigo Sétimo da lei número 5.692 que preservava a Educação moral e cívica tal qual havia sido instituída como disciplina obrigatória no Artigo Primeiro do Decreto-lei número 869, de 12 de setembro de 1969: “É instituída , em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino de todo o País”. No Artigo terceiro deste mesmo decreto, observa-se que “Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de Organização Social e Política Brasileira”, que em linguagem corrente se apresenta por suas iniciais OSPB.

Foi criada pelo Decreto-lei 869/69 (Artigo Quinto), a Comissão Nacional de Moral e Civismo, responsável pela organização das disciplinas de Educação Moral e Cívica em todo o território nacional. Essa comissão verificava, entre outras coisas, a adequação de livros didáticos aos princípios da moral e do civismo que eram próprios do regime militar (Artigo Sexto), bem como influenciava e convocava

[...] a cooperação , para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de

televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade.

Fica evidente que do ponto de vista formal não havia possibilidade de confecção de material didático e nem de formação pedagógica de orientação crítica para emprego nos cursos profissionalizantes, sendo somente cabível, por orientação institucional, o que se adequasse aos regimentos do Artigo Institucional número 5 e da orientação econômica de então. Assim, os conteúdos do Núcleo Comum e da Parte Diversificada dos currículos profissionalizantes não contavam com orientação para que superassem os aspectos factuais, sendo desprovidos de interpretações críticas sob pena de reprovação pela Comissão Nacional de Moral e Civismo. Assim se dava a orientação oficial para a formação cultural e política dos alunos.

3.3- O CARÁTER LIBERAL DO SUPORTE PEDAGÓGICO

Os cursos de formação profissional, com o seu suporte pedagógico de orientação liberal, serviram aos propósitos de alienação.

Considerando que é “na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa existência externa a essa existência que se descobre o que o homem é” (SAVIANI, 2005, p. 228), logo, que é na *praxis* que se encontra o substrato humano pelo trabalho, a formação profissional ofertada pelos colégios de 2º grau imprimiram, por sua orientação liberal, as características liberais nos sujeitos educados.

Ora, sendo o trabalho uma ação que forma dialeticamente o homem, passando a pertencer por vias pedagógicas ao seu cérebro e a pautar as suas ações e visões de mundo, o trabalho que aliena forma o sujeito alienado de si mesmo, em nível pessoal, e dos seus pares humanos, em nível social. Para SAVIANI, na fase mais madura do pensamento de Marx

[...] o conceito de essência humana passa a coincidir com a *praxis*, ou seja, o homem é entendido como ser prático, produtor, transformador. Em consequência, o conceito de alienação deixa de desempenhar o papel central que desempenhava nos *Manuscritos*. Em lugar de ser o fundamento

explicativo da situação humana, passa a ser considerado um fenômeno social que, por sua vez, é fundamentado e explicado por outro fenômeno histórico, a saber, a divisão do trabalho. (2005, p. 228)

É sabido que a escola se constitui como importante instituição formadora com grande alcance quantitativo e qualitativo de seus instrumentais metodológicos, e que a qualidade do ensino que oferta se mede na proporção da ideologia que a orienta. Sendo a escola uma instituição de orientação liberal com seguro de alcance ideológico, o caráter da mercadoria (e lembre-se: para Marx o sujeito se transforma ele mesmo em mercadoria pelo trabalho alienante) “liga-se, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista que outra coisa não é senão uma sociedade produtora de mercadorias”. (SAVIANI, 2005, p. 229)

A despeito de qualquer vislumbamento de uma educação emancipadora a partir dos textos legais que a orientam,

[...] a função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais. (SAVIANI, 2005, p. 230)

Importantes relações sociais dos trabalhadores formados pelos cursos profissionalizantes de 2º grau se deram entre estes e seus empregadores, com todas as relações alienantes ligadas à troca de trabalho por salário. Sobre a alienação, neste nível de relações sociais,

[...] na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo. (SAVIANI, 2005, p. 230)

Com a submissão do Estado ao capital e a decorrente constituição da escola burguesa unificada,

[...] a classe que lhe dá sustentação – a burguesia – formula em termos universais os seus interesses particulares o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção. (SAVIANI, 2005, p. 230)

Logicamente, a orientação tecnicista da educação é devedora das tendências educacionais que a antecederam. Assim, tem-se o tecnicismo como expressão maior na parte especial (profissionalizante) do currículo, e as tendências tradicional e escolanovista a darem tintas na constituição do núcleo comum curricular. Ora, tais tendências têm os seus projetos de formação pautados por uma concepção essencialista de homem. Assim, foi o sujeito essencialista o resultado da educação profissionalizante.

Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do sujeito egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto. (SAVIANI, 2005, p. 232)

Objeto central dos cursos profissionalizantes, o trabalho,

Que constitui a atividade tipicamente humana por meio da qual o homem produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da existência humana, em negação de sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador. (SAVIANI, 2005, p. 232)

3.4- A FORMAÇÃO CULTURAL DOS ALUNOS DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES

Sobre a formação cultural dos alunos dos cursos profissionalizantes, tem-se que os conteúdos de Artes e de Literatura, por exemplo, seriam responsáveis pela lapidação do espírito e pela educação da sensibilidade. Todavia, com orientação

liberal, o chamado Núcleo Comum do currículo contribuiu para a alienação cultural dos sujeitos:

A contradição entre o homem e a cultura contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao desenvolvimento cultural. (SAVIANI, 2005, p. 233)

O ensino da cultura de maneira factual implica na alienação social dos sujeitos.

Ora, o nível de desenvolvimento atingido pelas formações sociais contemporâneas em geral e pela formação social brasileira em particular, coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade. (SAVIANO, 2005, p. 234)

É sobre o Núcleo Comum curricular que recai a possibilidade de formação cultural e emancipadora capaz de dar sentido, em cursos profissionalizantes, ao trabalho e por consequência à identidade do trabalhador. Com orientação liberal, os currículos foram portadores, devido à sua orientação liberal, da negação de todo sentido cultural e crítico. Em perspectiva politécnica, tratando-se do currículo, SAVIANI observa que

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade moderna; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, por meio das quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar a definição de direitos e deveres. (2005, p. 234)

Todavia, o que caracteriza a escola liberal, “é uma profissionalização entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo”. (SAVIANI, 2005, p. 236)

CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo dos capítulos anteriores buscou as bases conceituais necessárias à análise do objeto central desta dissertação, que é a formação do trabalhador em nível, entre as décadas de 1970 e 1980. Tais bases conceituais se organizam em torno das categorias trabalho e educação e evidenciam as suas relações tanto no projeto capitalista como no projeto socialista de formação.

O referencial marxista traz imediatamente ligado à categoria trabalho o conceito de alienação. Sendo a alienação resultante da objetivação do trabalho e do próprio trabalhador na mercadoria que produz, entende-se o seu processo como de natureza educacional que envolve fatores econômicos e sociais em amplas e complexas relações que impedem o desenvolvimento dos trabalhadores em sentido político e cultural para mantê-los reduzidos às funções de produção e de consumo. Neste processo destaca-se um elemento importante que é a unilateralização dos sujeitos. As obras de Marx também proporcionam outro importante ponto de toque entre trabalho e educação quando fazem referência ao oposto da alienação, que é a politecnia, conceito basilar em propostas socialistas de educação escolar e de formação profissional.

Ao lado do conceito de politecnia, a proposta de Gramsci de escola unitária faz oposição às diferenças de formação profissional que privilegiam, para as elites, aspectos do trabalho intelectual, e para os mais pobres, as habilidades para o trabalho manual. As críticas marxistas e gramsciana não se detêm à organização do trabalho de maneira isolada no interior da fábrica, mas alcançam as suas causas e efeitos em nível social cuidando do projeto socialista de superação das classes sociais.

Para combater propostas politécnicas e unitárias de educação se levantou, com arranjo e cuidado liberal e burguês, a estratégia de unificação escolar diferenciada que se preocupou com aspectos quantitativos de escolarização para o desenvolvimento de habilidades funcionais tendo em vista o processo produtivo.

Os conceitos estudados nesta dissertação dão movimento às categorias trabalho e educação ao evidenciarem os seus usos em perspectivas opostas e de maneira histórica. Por esta razão o tratamento destes objetos se pautou por uma

exposição orientada pelo modelo dialético, em que se confrontaram as teses capitalistas da alienação e da unificação escolar liberal e a tese socialista da educação politécnica e unitária.

O movimento que levou à configuração dos cursos se revelou como estratégia liberal de antítese à politecnia a partir da consideração das categorias e conceitos estudados no Primeiro Capítulo desta dissertação durante o estudo da caracterização do Estado, do capital e do trabalho na conjuntura histórica que foi marcada por eventos nacionais e internacionais de consolidação do capitalismo industrial, com destaque para o processo histórico hoje conhecido como globalização e que teve a primeira ministra da Inglaterra Margareth Tacher e o presidente dos Estados Unidos da América Ronald Reagan os seus protagonistas. No Brasil, a tecnoburocracia do regime militar foi responsável pelos ajustes finos ao processo capitalista que resultou na triste realidade local de dependência do capital internacional e de perda das possibilidades de se dar à educação escolar finalidades mais abrangentes e críticas do que se previa no tecnicismo implantado nas escolas.

A adequação da educação, a partir de seus suportes legais e teóricos, nada mais foi do que uma imposição oficial da adequação muito mais aos propósitos de uma alienação e de uma unilateralização dos sujeitos do que o seu oposto. Sob a ideologia contida na teoria do capital humano e ao mesmo tempo em que se consolidava a dependência brasileira do capital internacional, se intensificavam aspectos ideológicos do capitalismo na educação dos trabalhadores: isto tudo consubstanciou o que se chama de tese capitalista da alienação, na legislação (leis 4.024 e 5.692, já que a história do colégio é marcada pela transição entre as duas leis) e na literatura do período (de flagrante orientação estadunidense), observando que há coerência entre a literatura e a legislação a serviço da tese capitalista.

Em que pese a existência de estudos sobre possibilidades de formação crítica mesmo sob a égide de leis e de regimes avessos ao pensamento politécnico, é fato, e tentou-se mostrar neste trabalho, que de acordo com as orientações oficiais não se permitia qualquer formação que ultrapassasse ou que se contrapusesse ao objetivo de se educar trabalhadores para além das funções produtivas e de consumo. Vale dizer, sob pressão do capital criaram-se formas de se legitimar legalmente e de se propagandear teoricamente uma educação alienadora com

eficientes relações de coerência entre o suporte legal, a configuração curricular e o regime autoritário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Luis Henrique. *Estado deserto: Brasil-Argentina nos anos de 1982 – 1992*. Campinas (SP): Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 1994. Tese de doutorado.

ALVES, Giovanni. *Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos 90*. In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. (orgs.) *Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: As novas determinações do mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 1998. (p.109 – 161)

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964 – 1984)*. Trad. Clóvis Marques. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1989.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: BoiTempo, 2002. (a)

_____. *Trabalho e superfluidade*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.) *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (b)

ARRUDA, Marcos. *A nova ordem global: crise da ética e da racionalidade*. In: *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Articulação trabalho-educação visando uma democracia integral*. In: Carlos Manayo Gomes. *Trabalho e conhecimento: dialética do trabalhador*, 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BERNARTT, Maria de Lourdes. *Educação e trabalho na história do ensino técnico brasileiro: contribuições do CEFET – PR*. Guarapuava (PR), Campinas (SP): UNICENTRO: UNICAMP, 1999. Dissertação de Mestrado.

BOTTMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAVERMAN, Harry . *O Aprendizado e o Treinamento na Indústria*. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. *Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRUM, Argemiro J. *Democracia e partidos políticos no Brasil*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1988.

BRUNO, Lúcia. (org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.

CALAZANS, M. J.; KUENZER, A.; GARCIA, W. *Planejamento e educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes. *O que é capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CATTANI, Antonio David. (org.) *Trabalho e tecnologia – dicionário crítico*. Petrópolis (RJ): Vozes, 199__.

CERDEIRA, José Pedro. “*Disciplinar*” a educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 2, ano XXVIII, p. 243 – 266, 1994.

CESA, Ana Cristina Possapp. *Ensino técnico e educação matemática: um estudo histórico-pedagógico*. Campinas (SP); Guarapuava (PR): Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), 2000. Dissertação de Mestrado.

CHAGAS, Valnir. *Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. n° 5, n° 125, p. 32-58, jan. – mar. 1972.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: Categorias e leis da dialética*. Trad.: Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COSTA, Manoel dos Passos da Silva. *A trajetória de uma unidade educacional: CEFET – Pato Branco – PR*. Campinas (SP); Guarapuava (PR): Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), 1999. Dissertação de Mestrado.

CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 19. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CUNHA, Nádya Franco da. *A democratização do ensino médio e a reforma*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. n° 56, n° 123, p. 57-86, jul. – set. 1971.

DALAROSA, Adair Ângelo. *Estado, Educação e Cidadania*. Campinas (SP); Guarapuava (PR): Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), 1998. Dissertação de Mestrado.

DELUIZ, Neise. *As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido: com seqüências para uma nova relação entre educação geral e formação profissional numa perspectiva de politécnica*. In: MARKERT, Werner (org.). *Trabalho, qualificação e politécnica*. Campinas, Papirus, 1996. p. 117 – 121.

DEMO, P. *Educação profissional: vida produtiva e cidadania*. In: Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, jan./abr., 1998.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 8. ed. São Paulo: EDUSP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2000.

FERRETI, Celso João; FRANCO, Maria Laura P. B.; MADEIRA, Felícia R.; ZIBAS, Dagmar M. (orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. e SILVA Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

FIGUEIREDO, Ireni Marlene Zago. *Políticas educacionais no Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da educação básica”*. Campinas (SP): UNICAMP, 2001. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. In: GOMEZ, Carlos Minayo (et alii). *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (p. 13 – 26)

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Trad. Roque Zimmermann, Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

GALERA, Joscely Maria Bassetto. *A gestão de políticas educacionais como um processo de inovação*. Pato Branco (PR): 2004.

GALVÃO, Jesus Belo. *Programação do ensino e desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

GANDRA, Edgar Ávila; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SILVA, Adnilson José da. *A orientação político-educacional no Populismo e a evolução da estratégia liberal para conter a mobilização operária*. Anais da V Jornada do HISTEDBR. Sorocaba, SP, 2005.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMEZ, Carlos Minayo. *Processo de trabalho e processo de conhecimento*. In: GOMEZ, Carlos Minayo (et alii). *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (p. 43 – 59)

_____. FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; et al. *Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos*. Campinas (SP): Papirus, 1994.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1968.

_____. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1991.

GRINSPUN, Mírian P. S. Z. *A orientação educacional: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

HARBISON, Frederick; MYERS, Charles A.. *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico: Estratégia do desenvolvimento dos recursos humanos*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

HUBERMAN, L. *História da Riqueza do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

JESUS, Antonio Tavares de. *A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. Campinas: UNICAMP, 1985. Dissertação de mestrado.

_____. *Escola e trabalho: aspectos pedagógicos da relação hegemônica em Gramsci*. Campinas: UNICAMP, 1993. Tese de doutorado.

KRUPSKAIA, N. *Sobre a educação comunista*. Moscou: Ed. em Línguas Estrangeiras, s/d.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino médio : construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LACOMBE, Américo J.; CALMON, Pedro. *Presidentes da República, símbolos, hinos e canções*. Brasília: MEC / FAE; Rio de Janeiro: CEDIL / ALHAMBRA, 1989.

LEITE, Márcia de Paula; SILVA, Roque Aparecido da. (orgs.) *Modernização tecnológica, relações de trabalho e práticas de resistência*. São Paulo: Iglu, 1991.

LENINE, Vladimir Ilitch. V. *Sobre a educação*. Lisboa: Seara Nova, 1977.

_____. *O Estado e a Revolução*. Porto, 1970.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2003.

MACHADO, Lucília R de Souza. *A educação e o desafio das novas tecnologias*. In: FERRETI, Celso João; FRANCO, Maria Laura P. B.; MADEIRA, Felícia R.; ZIBAS, Dagmar M. (orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. (p. 169 – 186)

_____. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1994.

_____. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARQUES, Paulo. *Avaliação de programas na área da Educação: o Programa Escola Jovem*. Campinas (SP): UNICAMP, 2000. Dissertação de Mestrado.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. *A ideologia alemã*; (introdução de Jacob Gorender); tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Vol. I. 13. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Vol. II. Trad. Leandro Konder, José Arthur Giannotti e Walter Rehfeld. Org. José Arthur Giannotti. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Vol. I. Trad. Leandro Konder, José Arthur Giannotti e Walter Rehfeld. Org. José Arthur Giannotti. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____ e R. Rosdolski. *Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

_____ ENGELS, Friederich. Trad. e org. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

_____ e Smith, Ricardo. *Considerações sobre a História do Pensamento Econômico*. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

_____. *O dezoito Brumário de Luís Bonaparte*. In: Obras escolhidas (Karl Marx & Friedrich Engels), São Paulo: Alfa Omega, s/d.

MENDONÇA, Sônia. *A industrialização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

NETTO, José Paulo. *O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais*. In: NOGUEIRA Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. (orgs.) *Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná*. Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 2003. p. 11 – 28.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas (SP): Alínea, 2002.

NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania em Antonio Gramsci*. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 81 – 94.

_____, Paolo. *Trabalho e Educação*. In: GOMEZ, Carlos Minayo (*et alii*). *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (p. 27 – 41)

OLIVEIRA, Francisco de. *A Economia Brasileira: Crítica à Razão Dualista*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1988.

OLIVEIRA, Ramon de. *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vítor H. *Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. In: FERRETI, Celso João; SILVA Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.) *Trabalho: formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. (p. 101 – 120)

PEREGRINO, Maria Graziela. *O currículo e a implantação da reforma*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. n° 5, n° 125, p. 59-69, jan. – mar. 1972.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*. MEC: Rio de Janeiro, 1956.

PLANALTO EDITORIAL. *Enciclopédia de Biografias*. Nova Friburgo: Planalto Ed., 1984.

POIGNANT, Raymond. *Determinação dos objetivos quantitativos do plano educacional*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. n° 56, n° 123, p. 96-111, jul. – set. 1971.

RACHID, Cora Bastos de Freitas. *Habilitações profissionais da área terciária*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. n° 5, n° 125, p. 97-109, jan. – mar. 1972.

REALE, G; ANTISERI, D. *História da Filosofia: do Romantismo até nossos dias*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 1991.

REZENDE, Cyro. *Economia Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Contexto, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. 16. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 26. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.) *Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Marxismo e teoria da revolução proletária*. São Paulo: Ática, 1986.

SANTOS, Jailson Alves dos. *A trajetória da educação profissional*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2003. p. 205 – 224.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Saberes escolares e o mundo do trabalho*. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. (p. 63 – 74)

SANTOS, Theotônio dos. *Evolução Histórica do Brasil: da Colônia à crise da “Nova República”*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

SAPELLI, Marlene Lúcia S. *Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)*. Cascavel (PR): Gráfica Igol, 2003.

SARAIVA, Maria Terezinha Tourinho. *A implantação da nova lei*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. n° 5, n° 125, p. 70-77, jan. – mar. 1972.

SAVIANI, Dermeval. *Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas (SP): Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (p. 223 – 274)

_____. *Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. (orgs.) *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas (SP): Autores Associados: HISTEDBR, 2002. (p. 13 – 24)

_____. *Escola e democracia*. 35. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

_____. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. 7. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

_____. *A nova lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

_____. *Política e Educação no Brasil*. 4. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

_____. *Educação brasileira: Estrutura e Sistema*. 7. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

_____. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETTI, Celso João; FRANCO, Maria Laura P. B.; MADEIRA, Felícia R.; ZIBAS, Dagmar M. (orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. (p. 151 – 168)

_____ e LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.) *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

SCHIPANSKI, Carlos. *Quatro décadas de ensino agrícola profissionalizante em Guarapuava (1954 – 1994)*. Guarapuava (PR): Universidade Estadual de Campinas; Universidade Estadual do Centro-Oeste, 1996. Dissertação de Mestrado.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Adnilson José da; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A educação pública nos governos democráticos (1982 a 1996)*. Anais da IV Jornada do HISTEDBR: História e Historiografia da Educação: Abordagens e Práticas Educativas. Maringá (PR): UEM, 2004.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo Branco a Tancredo*. 7. ed. Trad. Mário Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (p. 15 – 39)

SODRÉ, N. W. *Fundamentos do Materialismo Histórico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1964.

TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TOMMASI, Livia De. *Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação*. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: A escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

_____. *Capitalismo e escola no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1990.

WARDE, Mirian Jorge; RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *O contexto histórico da evolução educacional no Brasil*. In: GARCIA, Walter E. (coord.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1995. (p. 211 – 222)

ZAN, Clacy. *Currículos profissionalizantes do ensino de 2º grau: uma contribuição para sua análise*. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos: 1980. Dissertação de Mestrado.

Fontes Primárias (documentos)

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer número 75/72*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. nº 61, nº 137, p. 89-112, jan. – mar. 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer número 45/72*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. nº 5, nº 125, p. 120-143, jan. – mar. 1972.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução número 02, de 27/01/1972. Anexa ao Parecer número 45/72*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. nº 5, nº 125, p. 144 -177, jan. – mar. 1972.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei número 5.692: Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. nº 56, nº 123, p. 114-129, jul. – set. 1971.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Diretrizes e Bases da Educação*. In: BREJON, Moysés. (org.) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus: Leituras. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, s/d.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Relatório do Grupo de Trabalho: Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. nº 56, nº 123, p. 130-168, jul. – set. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Uma nova opção para o ensino profissionalizante: a habilitação básica*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

PARANÁ. DETEPAR / DEPIT. *Boletim Informativo*. Curitiba, dezembro de 1985.