

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CARÁTER DE CLASSE DA ESCOLA DO TRABALHO:  
DE INSTRUMENTO DE EQUALIZAÇÃO SOCIAL À FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE  
TRABALHO**

**LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y EL CARÁCTER DE CLASE DE LA ESCUELA DEL  
TRABAJO: DE UN INSTRUMENTO DE ECUANIMIDAD SOCIAL A LA FORMACIÓN  
PARA EL MERCADO LABORAL**

**PROFESSIONAL EDUCATION AND THE CLASS CHARACTER OF THE WORK  
SCHOOL: FROM AN INSTRUMENT FOR SOCIAL EQUALIZATION TO TRAINING FOR  
THE LABOR MARKET**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v16i3.62390>

Deise Rateke<sup>1</sup>

Célia Vendramini<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo propõe analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, a formação dos jovens da classe trabalhadora forjada no ensino técnico e nas instituições de educação profissional e tecnológica da rede federal de ensino, ao longo de mais de 100 anos. O estudo aponta que no país se criaram mecanismos para apartar os jovens da classe trabalhadora de uma formação profissional integral, mediante um conjunto de leis e políticas públicas que conformaram para a manutenção da dualidade educacional. Nesse sentido, quando a classe trabalhadora teve acesso às instituições de educação profissional, essa formação foi sempre muito estreita, fragmentada e privatista.

**Palavras-chave:** Dualidade Educacional. Ensino Técnico. Educação Profissional. Classe Trabalhadora. Rede Federal de Ensino.

**Resumen:** El artículo se propone analizar la formación de jóvenes de clase trabajadora forjada en la educación técnica y en las instituciones de educación profesional y tecnológica de la red educativa federal, a lo largo de más de 100 años. El estudio señala que en el país se crearon mecanismos para separar a los jóvenes de la clase trabajadora de una formación profesional integral, a través de un conjunto de leyes y políticas públicas que configuraron el mantenimiento de la dualidad educativa. En este sentido, cuando la clase trabajadora tuvo acceso a las instituciones de educación profesional, esta formación siempre fue muy estrecha, fragmentada y privatizada.

**Palabras clave:** Dualidad Educativa. Educación Técnica. Educación Profesional. Clase Obrera. Red Educativa Federal.

**Abstract:** The article intends to analyse the history of training working class youths in Technical Education and in the Institutions of Professional and Technological Education of the Federal Education System, over the course of the last century (over 100 years). The study states that there were nationwide schemes created to segregate working-class youths from a Complete Professional Training by a set of laws and public policies, which formed and perpetuated a two-tiered educational system duality. In this context, when the working-class students gained access to Professional Education Institutions, these training courses were always very restricted, fragmented and privatised.

**Keywords:** Educational Duality. Technical Education. Professional Education. Working Class. Federal Education Network.

### Introdução

O artigo examina aspectos da formação profissional no Brasil e a composição social dos estudantes que ingressam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Seu intuito é resgatar, por meio de retrospectiva crítico-histórica, as concepções e práticas presentes na educação profissional para além das observadas e anunciadas pela orientação hegemônica, a fim de compreender a dualidade estrutural presente entre o ensino propedêutico e a formação para o trabalho. O sociólogo Luiz Antônio Cunha (2000a, 2000b, 2000c, 2000d) realizou longo estudo sobre o tema, cuja tese central parte da forma como a concepção do trabalho manual se instaura no Brasil Colônia e “contamina” o sentido que até hoje atribuímos a esse tipo de trabalho. O estudo de Cunha nos proporcionou compreender o lugar ambíguo que ocupam, nesta análise, as escolas técnicas federais de nível médio e, conseqüentemente, a problemática do ingresso/acesso, permanência e êxito dos estudantes nessas instituições. E, segundo o autor, os cuidados para não transpor mecanicamente para a realidade brasileira o modelo europeu de ensino que seguiu uma trajetória linear são: que a educação artesanal, manufatureira, não passe à industrial, uma vez que temos as marcas de uma estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia, escravocrata e de capitalismo dependente.

Buscamos localizar a finalidade das escolas profissionalizantes, desde seus tempos mais remotos, como instrumento de equalização social para preparar os “desvalidos da sorte” para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas consideradas mais rebaixadas e de pouco prestígio social. Da mesma forma, objetivamos identificar a finalidade dessas escolas de reforçar as desigualdades sociais, com a criação em território nacional de um sistema diferenciado de ensino – a escola do trabalho. Assim, o intuito é evidenciar o fio, nem sempre visível (RUGIU, 1998), entre a origem das escolas profissionalizantes como *locus* de assistência social para, na instauração do modo de produção propriamente capitalista e, com ele, do processo de industrialização, voltar-se para a formação do trabalhador assalariado.

O crescimento das forças produtivas e a própria necessidade que o sistema capitalista tem de um contínuo progresso técnico-científico compeliu à maior abertura e extensão da escolarização às camadas dominadas da população (ROMANELLI, 2009). Dessa forma, os motivos da expansão do sistema de ensino brasileiro, a partir de 1940, a uma parcela da população remetem ao início da institucionalização dos princípios de racionalização do processo produtivo, por intermédio de procedimentos técnicos e organizacionais próprios do período histórico de consolidação das bases industriais e da reprodução ampliada do capital. A partir desse momento, se consolidou também a *teoria do capital humano* que, centrada na relação entre desenvolvimento (crescimento econômico), educação, ascensão social (mobilidade social) e melhoria da qualidade de vida (principalmente pela via do esforço pessoal), contribui para instaurar a ideia de que é a educação, ou a escassez de educação, a causadora das desigualdades sociais (BRUNO, 2011). No Brasil, devido à sua estrutura capitalista dependente, a “teoria” teve profundo impacto, ancorada na visão reducionista de desenvolvimento, assim como hoje o fazem as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e da empregabilidade, influenciando na concepção, na política e nas práticas educativas, sobretudo com o objetivo de ajustar a educação dos países periféricos aos interesses do capital.

A essência desse ajuste se fez presente em vários períodos, como na Reforma Universitária de 1968, na criação do Sistema “S”, na Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), no Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), entre outros, e mais recentemente na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que implementou a Reforma do Ensino Médio. Tais medidas, destacamos, são parte de um projeto de reforma do estado brasileiro e de acirramento da perspectiva neoliberal que impõe os interesses do capital e fragiliza, ainda mais, os direitos sociais e o processo de redemocratização da educação escolar, bem como de superação da dualidade educacional.

Em um primeiro momento a trama por onde procuramos estabelecer os limiares da educação da classe trabalhadora brasileira, na educação profissional, decorre do estudo das origens e do desenvolvimento do ensino de ofícios para trabalhadores das manufaturas e indústrias. Para tal abordagem, utilizamos das contribuições de autores como Luiz Antônio Cunha, Sonia Maria Rummert, Mario Manacorda, Acácia Kuenzer, Otaíza Romanelli, Silvia Maria Manfredi e Domingos Leite Lima Filho. Posteriormente, nos reportamos à consolidação do modelo de acumulação flexível (reestruturação produtiva) e às interferências desse processo nas instituições de educação profissional visando a consolidação de novos padrões necessários à sociabilidade burguesa exigida para o trabalhador no século XXI. Para esta discussão, além dos autores supracitados, recorreremos também a autores como Gaudêncio Frigotto, Celso Ferreti, Lucia Neves, Marcela Pronko, entre outros.

### ***Criação das escolas de Aprendizizes e Artífices***

Ao tratar da proveniência das escolas de “Aprendizes e Artífices” e de onde se demarca tradicionalmente a origem da educação profissional, achamos necessário salientar que a abordagem não conseguirá, dados os limites do texto, destacar os vários e amplos aspectos (social, cultural, político, econômico, nacional e internacional) que desvendam a formação histórica da educação escolar brasileira. Assumimos aqui, contudo, a intencionalidade de expor as contradições do tipo de formação profissional ofertada à classe trabalhadora e de refletir sobre o contexto histórico, social e político que demanda na atualidade a reserva de vagas (cotas) nos Institutos Federais (IFs). Para isso, foi priorizada a abordagem da temática presidida por períodos. Aspectos pontuais da história da educação profissional do Brasil Colônia, Império e Primeira República, salvaguardando a compreensão de que existe um processo histórico não linear, foram apresentados de forma sintética e sistematizada, sem abandonar a totalidade dos fatos. Nesse sentido, a exposição é a de uma periodização que, além de validar os fatores internos à educação, considere os múltiplos fatores determinantes (LOMBARDI, 2008).

### ***O lugar do trabalho manual***

Herdamos, conforme Cunha (2000a), da antiguidade clássica, dos colonizadores ibéricos e da ação pedagógica dos padres jesuítas um forte preconceito no que se refere ao trabalho manual, visto nesses primórdios como inferior e indigno para um homem livre. O inventário da cultura ocidental esclarece como

não se conferiu ao trabalho manual sempre o mesmo valor e que essa rejeição nem sempre foi comum em todas as épocas e culturas. Mas, no Brasil, desde o início da chegada dos europeus, as relações escravistas de produção, que colocaram os índios e africanos a executarem atividades manuais, afastaram a força de trabalho “livre” do “saber-fazer”. Conforme síntese de Cunha (2000a, p. 16): “Mostrar-se livre era distanciar-se o mais possível do lugar social do escravo”. Nesse sentido, discriminar o trabalho manual significava não ter confundida sua condição social à daqueles que habitualmente o executavam: “É por isso que considero mais correto dizer que foi a rejeição do trabalho *vil* (isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame) que levou ao preconceito contra o trabalho manual.” (CUNHA, 2000a, p. 23).

### ***A manufatura e o saber teórico-prático***

Uma primeira iniciativa formal para o ensino de profissões, datada dos primórdios da colonização brasileira, foram as chamadas *Corporações de Ofícios*. Estas organizações, formadas por trabalhadores que operavam um mesmo ofício, exerciam o duplo papel de produção e formação profissional, tendo como principal objetivo a regulamentação do processo produtivo artesanal. Elas que primeiro demonstraram preocupação com a formação de seus seguidores e sustentavam um patrimônio cultural e pedagógico dotado de particularidades técnicas e de transmissão (RUGIU, 1998). No Brasil, como o “homem livre” desejava distanciar-se dessa relação servil diante dos senhores, as corporações não tiveram aqui o mesmo desenvolvimento que apresentaram em outros países, por isso tomaram forma própria, assim como em virtude da existência de uma rudimentar indústria caseira e das condições econômicas então existentes. As corporações foram extintas no ano de 1824, em especial por “[...] se constituírem em empecilho à plena vigência das relações de trabalho próprias da sociedade capitalista, por não permitirem a livre contratação entre empregadores e trabalhadores.” (CUNHA, 2000a, p. 54). O processo de “desmanche” das corporações ocorreu, mundialmente, juntamente com o processo de industrialização, valorização e intervenção da ciência baseada nas máquinas, uma vez que a arte dos artesãos já não possuía a mesma importância.

A partir da revolução industrial, a organização do trabalho antes dispersa entre os artesãos passa da cooperação simples para a manufatura, ocorrendo a divisão social do trabalho, a qual “[...] é uma criação absolutamente específica do modo de produção capitalista.” (MARX, 2017, p. 433). Com base em Marx, afirma-se: “A manufatura ou introduz a divisão do trabalho no processo produtivo ou a aperfeiçoa; o resultado final é sempre o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos.” (KUENZER, 2011, p. 39). Segundo Manacorda (1989), essas transformações no mundo do trabalho alteraram os costumes da época e deslocaram a população das oficinas artesanais para a fábrica e a população do campo para a cidade. A mudança criou imensos conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais. A perda dos conhecimentos do artesão gerou a desarticulação do saber teórico-prático, levando a implicações significativas na formação técnico-profissional, pois “[...] [o trabalhador da manufatura] é apenas um acessório que, separado de seus colegas de trabalho, vê-se privado de toda capacidade e

independência e é forçado a aceitar a lei que se julgue correto lhe impor.” (STORCH, 1815 *apud* MARX, 2017, p. 435).

### *A estrutura do ensino formal*

A aprendizagem sistemática de ofícios foi incorporada à realidade brasileira com a criação do Colégio das Fábricas em 1809. Documento do Ministério da Educação (MEC) sobre referenciais nacionais para a educação profissional de nível técnico classifica esta como “[...] a primeira intervenção governamental em direção à profissionalização de jovens.” (BRASIL, 2000, p. 78). Foi nesse período que se gestou a formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, que persistiu por mais de um século (CUNHA, 2000a). Ressaltamos dois elementos importantes do período. Primeiro, o deslocamento e a perda de poder dos jesuítas no campo do ensino, passando assim a constituir-se um aparelho estatal e secular de ensino. Surgem as primeiras instituições de ensino não teológicas ligadas ao aparelho escolar do Estado destinadas a ministrar cursos de ensino superior. Além de formarem especialistas necessários à guerra e à produção, formavam prestadores de serviços para as classes dominantes locais. Somente em 1874 foi criada no Rio de Janeiro a escola politécnica, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de engenheiros não militares (CUNHA, 2000a). A característica principal desse tipo de formação realizada em instituições isoladas de ensino superior e específicas de uma área do saber (exemplo também do Direito e da Medicina) foi a formação para o trabalho complexo (NEVES; PRONKO, 2008). E, em segundo, ressaltamos o surgimento de um segmento da classe trabalhadora, atuante no espaço urbano e acentuado pelo incremento do mercado interno com a economia de mineração, cuja atividade estava ligada ao artesanato, ao pequeno comércio, à burocracia, e cuja participação na vida social passou a ser mais ativa sobretudo pelo comprometimento político. Esse novo segmento da classe trabalhadora desempenhou papel importante na evolução política do país e o fez utilizando como instrumento de afirmação a educação escolarizada (ROMANELLI, 2009).

O Estado procurou paralelamente “[...] desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário propedêutico e superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.” (CUNHA, 2000a, p. 71). Assim, apareceram no governo provincial vários estabelecimentos de ensino (instituições de ensino de ofícios manufatureiros) com a manutenção de objetivos segregacionistas e de cunho correccional para meninos que vivessem na mendicância (os miseráveis, pobres, órfãos, indigentes), como as chamadas Casas de Educandos Artífices (1840 a 1856) ou o Asilo dos Meninos Desvalidos (1875). Surgiram também iniciativas da sociedade civil destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres nos denominados liceus de artes e ofícios (1858). Cunha (2000a) reporta-se também ao ensino de ofícios dos estabelecimentos militares que se desenvolveu após a independência e levou à ampliação dos arsenais de guerra existentes. Estes foram os primeiros a evidenciar os menores órfãos, pobres ou desvalidos como “[...] matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais.” (CUNHA,

2000a, p. 112). As práticas educativas promovidas durante o Brasil Império identificam na essência do ensino profissional ofertado às massas uma:

Natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial (MANFREDI, 2002, p. 78).

A classe oligárquico-rural contratava preceptores para a educação de seus filhos com a finalidade de se firmar como classe dominante ou os enviava para estudarem no exterior, e um determinado segmento considerado intermediário da classe trabalhadora buscava acessar a escola a fim de assegurar o *status* a que aspirava, visando exercer cargos de comando político ou da administração financeira do país. Concomitantemente, às crianças e jovens pobres restava o ensino das primeiras letras, atrelado ao trabalho braçal, indesejado, pesado e mal remunerado, reforçando a (des)qualificação para o trabalho manual em detrimento da formação intelectual e de preparação para o ensino superior. Dessa forma, o surgimento ou o crescimento de um determinado segmento da classe trabalhadora que forçava a abertura de uma educação escolar e assumia o “espírito burguês” – se identificando com as ideias liberais de abolição da escravatura, proclamação da República e implantação do capitalismo industrial – estavam alinhados com o modelo de ensino das velhas elites oligárquicas. Os “emergentes” exacerbaram a aversão a todo tipo de educação para o trabalho considerado degradante. A educação escolar que se firmou no Brasil foi, portanto, a educação símbolo de uma classe, a dominante visando cumprir as estreitas necessidades de cada classe fundamental (ROMANELLI, 2009).

### ***Escolas de Aprendizizes e Artífices***

A origem das instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica situa-se tradicionalmente nos marcos do Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), assinado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha (1909/1910). O decreto foi o instrumento legal por meio do qual se criaram, à época, 19 escolas de “Aprendizes e Artífices” mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Como escolas de “Aprendizes e Artífices”, estas instituições educativas serviram de instrumento político para atender às demandas das “classes desprovidas”, sob o argumento de não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico-intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastaria da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime, visto que um dos primeiros deveres do Governo da Primeira República (1889-1930) seria formar cidadãos úteis à nação (BRASIL, 1909, p. 1).

As escolas de “Aprendizes e Artífices” nos seus primeiros anos constituíram-se como um modelo de educação tipo manufatureira, ministravam um ensino “[...] orientado tanto para atividades artesanais, como a sapataria; e industriais, como a torneira mecânica. A serralheria é outro ofício cujo ensino poderia servir tanto a umas quanto a outras formas de organização da produção.” (CUNHA, 2000a, p. 3). Elas



tinham “[...] prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar.” (CUNHA, 2000d, p. 94). Ainda conforme o autor, dois objetivos de cunho ideológico, um mais conservador e outro progressista, convergiram para a criação dessas escolas. Primeiro, conter um possível movimento de contestação social e política do proletariado brasileiro, num período de surto de industrialização, com a influência gerada pela agitação (paralisações ou greves) dos imigrantes estrangeiros que constituíam boa parte do operariado. Segundo, atribuir à indústria valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. O ensino profissional era interpretado como um poderoso meio para a solução dos problemas de cunho social. A localização das escolas nas capitais dos estados, tendo em vista que a população não estava concentrada nesses locais e tampouco a atividade manufatureira, é um ponto a ser abordado. Segundo Cunha (2000d) essa característica das escolas denotava uma preocupação muito mais política do que econômica. Dessa forma, as escolas de “Aprendizes e Artífices” constituíram uma *presença* do governo federal nos estados. Sobre os ofícios ensinados, podemos destacar que nas escolas eles eram mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que, de certa maneira, mostrava uma distância da realidade e dos propósitos industrialistas, já que “[...] poucas eram as escolas de aprendizes artífices que tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado.” (CUNHA, 2000d, p. 96).

Num primeiro momento, as escolas profissionais cumpriram principalmente a função assistencial e ocupacional do que propriamente a técnica-educacional. Contextualizadas em um período em que o desenvolvimento industrial no Brasil era extremamente incipiente e desigual, localizando-se particularmente em São Paulo, essas escolas tinham basicamente a finalidade moral de educar pelo trabalho. Contudo, o crescimento das escolas de “Aprendizes e Artífices” objetivava mais que atender às “classes desprovidas”, visto que transformações sociais e na estrutura produtiva nacional, ao longo dos anos de 1920 e 1930, determinaram alterações nos objetivos, no funcionamento e no acesso a essas escolas, adequando-as aos interesses e às necessidades de “mão de obra” requerida pelo processo de industrialização e urbanização (LIMA FILHO, 2002). Os destinatários passam a não ser apenas os pobres e desafortunados, mas sim aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados.

### ***O acesso da classe trabalhadora ao Ensino Profissional***

A escola não tinha, até a Revolução de 1930, sido chamada a exercer papel fundamental na formação e na valorização da força de trabalho. Mas o desenvolvimento do capitalismo industrial demarcou a constituição do aparato educacional visando a formação do proletariado brasileiro. Houve um crescimento sensível da demanda e da oferta de educação escolar e o incremento do papel do Estado como o condutor dessa oferta. A expansão, contudo, sucedeu de forma marginalizada e desigual, uma vez que apenas se desenvolveu nos centros onde a indústria se estabeleceu com força. A disparidade existente na oferta de ensino gerou uma pressão social pela democratização da educação, mas à época de Getúlio Vargas (1930-

1945) apenas se contiveram as exigências oferecendo escolas limitadas e mantendo o caráter elitizante marcado por uma herança cultural academicista e aristocrática (ROMANELLI, 2009). Nesse sentido, o contexto de criação de um sistema de ensino profissional em conjunto com as mudanças ocorridas na indústria e na divisão internacional do trabalho produziram como efeito na realidade nacional o surgimento de um sistema de ensino diferenciado. O objetivo desse sistema foi desenvolver cursos de aprendizagem básica e aperfeiçoamento de operários para o trabalho simples e os de ensino técnico industrial que tinham como vertente as escolas profissionais para formação de operários, assim como as escolas de engenharia (CUNHA, 2000c).

O ensino profissional no Brasil constituiu sua identidade das necessidades que emergiram e das transformações que ocorreram no processo de produção com a introdução da maquinaria. Assim, enquanto expressão do processo de transformação no modo de produzir, a educação profissional aparece extremamente limitada em termos de formação humana, uma vez que: “Para trabalhar com máquinas, o trabalhador tem de começar sua aprendizagem muito cedo, a fim de adaptar seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autômato.” (MARX, 2006, p. 480), ou seja, a aprendizagem nessa perspectiva é sinônimo de adaptação. Adaptação às exigências do mercado de trabalho e, conseqüentemente, “[...] a profissionalização é 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, 2007, p. 161). Salienta-se que a marca dual não se constitui uma exclusividade dos países de capitalismo dependente, tampouco do período histórico que se inicia com a primeira Revolução Industrial. Como nos mostrou Manacorda (1989), a dualidade educacional se constrói como parte dos processos de organização das sociedades de classes, não é, de fato, uma invenção perversa do sistema educacional, nem própria do modo de produção capitalista. Entretanto, a dualidade se agudizou sobremaneira no âmbito desse modo de produção e assumiu, em nosso caso, caráter extremamente cruel desde a formação da sociedade brasileira (RUMMERT, 2005).

### *Escolas de Aprendizizes e Artífices pós 1930*

Como abordamos anteriormente, a formação técnico-profissional até a década de 1930 foi se constituindo de forma desorganizada e com o objetivo de “assistir” os considerados incapacitados e menores abandonados. Esse objetivo conferiu a esse tipo de formação, no contexto de uma economia predominantemente agroexportadora, um caráter moralizador que posteriormente se estendeu aos filhos das camadas populares. A partir da Revolução de 1930, houve um processo intensivo de modernização, com crescimento demográfico, urbanização, substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização, acarretando a complexificação da sociedade civil que exigiu a definição de uma organização educacional nacional, uma vez que até mesmo o trabalho simples passou a requerer graus crescentes de sistematização.

O contexto do desenvolvimento industrial brasileiro se deu em plena crise mundial – possível pela acumulação de capital, ampliação do mercado interno, baixa do setor agrícola e incremento da área industrial



e do setor terciário. Surgia uma estrutura de novos interesses e um reajustamento do Estado ligado, até então, predominantemente aos interesses dos latifundiários, a partir do qual se percebe claramente uma mudança social e uma maior participação da população no debate e nas decisões políticas e econômicas (ROMANELLI, 2009). O Estado passa a ter papel central na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro somado ao desejo de superar o passado em nome de finalmente se delinear o “espírito nacional” (GOMES, 1998). Entre 1930 e 1940, a ideia de desenvolvimento avançou com força na América Latina como uma forma de “[...] enfrentamento dos problemas imediatos e severos da ‘grande depressão’ dos anos 1930, associada à concepção de modernização dos setores produtivos e sociais como forma de transição ao capitalismo avançado.” (MOTTA, 2011, p. 2). Surge, assim, um importante traço ideológico por trás do capitalismo dependente – o desenvolvimentismo, cujas principais ideias-força que o sustentam são:

1) A industrialização é a via da superação da pobreza e do subdesenvolvimento; 2) um país não consegue industrializar-se só através dos impulsos do mercado, sendo necessária a intervenção do Estado (intervencionismo); 3) o planejamento estatal é que deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos necessários; 4) a participação do Estado na economia é benéfica, captando recursos e investindo onde o investimento privado for insuficiente. (PEREIRA, 2011, p. 122).

A força de trabalho para atuar na indústria nascente foi buscada no exterior, porém essa solução acarretou “inconvenientes” aos industriais e ao governo, como a elevação do preço do trabalho desenvolvido pelo operário estrangeiro que exercia o monopólio da operação das máquinas e as ações e ideias trazidas por eles reivindicando melhores condições de trabalho, aumento de salário e organização sindical. Isso desencadeou no país uma ideologia atrelada ao projeto de desenvolvimento nacionalista, de valorização do “elemento nacional” (CUNHA, 2000c). A aptidão manual e a qualificação profissional passaram a ter um valor diferenciado e a ser algo que dignificava o trabalhador e que ele desejava que seus filhos acessassem. O ensino profissional deixava, portanto, de ser destinado simplesmente aos miseráveis, abandonados ou delinquentes. A mudança não só ideológica, mas do próprio processo produtivo, exigiu a busca por métodos de ensino racionais e elaborados visando a formação e a origem desse novo operário, assim como a imposição de processos de seleção aos ramos profissionais do ensino médio, ou seja, houve uma mudança na qual “[...] a pobreza ou o ‘menor favorecimento’ poderia ser uma condição conjuntural, mas não era mais suficiente para o ingresso num curso profissional.” (CUNHA, 2000c, p. 7).

Em 1937 as escolas de “Aprendizes e Artífices” foram transformadas em liceus profissionais destinados ao ensino profissional em diferentes níveis. Sob a égide do trabalho como restaurador e mantenedor da ordem e das virtudes nacionais, foi efetivada em 1942 a “Reforma Capanema” ou “Leis Orgânicas”, cujo objetivo principal foi organizar o sistema de educação do país com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social e reforçar a dualidade. Até esse momento, o ensino industrial permanecia confuso e diferenciado, contando com a experiência do governo federal nas escolas de “Aprendizes e Artífices”, distintas das escolas industriais mantidas pelos estados. Havia ainda as instituições privadas, laicas e religiosas e a das forças armadas, instaladas nas fábricas de material bélico e estaleiros (CUNHA, 2000c). Mediante a instituição das Leis Orgânicas, os liceus profissionais (escolas de “Aprendizes e Artífices”) foram

transformados em escolas técnicas federais ou escola industrial, e, através do Decreto nº 4.048/42 (BRASIL, 1942) dessa Reforma, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com o objetivo de formar mão de obra para a indústria. As escolas técnicas federais, pouco tempo depois de sua criação, ganharam *status* de autarquias com autonomia didática e de gestão por meio do Decreto nº 47.038, de 16 de novembro de 1959 (BRASIL, 1959a). Esse mesmo decreto, ao regulamentar a Lei nº 3.552/1959 (BRASIL, 1959b), determinou que as escolas técnicas federais passariam a compor a Rede Federal de Ensino Técnico (GAMA, 2015, p. 180). A partir da Reforma Capanema, o ensino secundário se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares, ocorrendo o deslocamento de todo o ensino profissional.

### ***O Sistema “S” na oferta de educação profissional***

O protagonismo estatal foi o elemento característico da política educacional para o ensino profissional no período marcado pelo chamado Estado Novo (CUNHA, 2000c, 2000d). A centralidade do Estado instaurou o corporativismo e uma estrutura de interpenetração entre o público e o privado, bem como uma relação contraditória entre o Estado, o empresariado e os demais segmentos da sociedade civil. Nesse sentido:

O Estado assumindo o papel de protagonista privado na economia, que constringe a livre manifestação do empresariado, mas é também capaz de induzir a iniciativa privada e até mesmo de preencher seu lugar quando ela falta; O Estado como protetor de interesses econômicos privados, tanto na preservação dos setores tradicionais diante das mudanças no mercado interno e externo, quanto na promoção dos setores modelos, em especial a industrialização; O Estado como lugar de representação de interesses privados, assim como local de resolução dos conflitos desses interesses; O Estado como árbitro dos conflitos entre patrões e empregados, seja favorecendo os primeiros mediante privilégios na representação e na *negociação bipartite*, seja prejudicando os últimos na subordinação de suas organizações a um esquema tutelado verticalista. (CUNHA, 2000c, p. 5, grifo do autor).

Baseadas na estratégia nacional-desenvolvimentista, as ações centralizadoras e reguladoras do Estado sobre o mercado davam alguns indícios de que seguiam os interesses dos trabalhadores da área urbana, incorporando muitas das suas reivindicações, assim como protestos da burguesia industrial e comercial, com a criação do Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio. Por conseguinte, mantinha-se o elemento de continuidade de alinhamento aos interesses do capital, em especial via controle social por meio dos sindicatos transformados em apêndices do Estado. Essa particularidade gestou uma novidade política e institucional, perpetuada até os dias atuais no mundo do trabalho e no seio das políticas sociais: “[...] a regulação e o controle estatal nas relações entre capital e trabalho.” (D’ARAÚJO, 2007, p. 217). A montagem do sistema corporativista de representação sindical favoreceu a construção de um sistema educativo que, paralelamente à iniciativa pública, foi organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o Sistema “S”. As escolas técnicas federais, em conjunto com as iniciativas indiretas do Estado no fomento aos centros de formação do SENAI, de 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), de 1946, culminaram na decadência de outras propostas privadas de ensino profissional.

A descentralização do ensino profissional, uma concessão importante do governo naquele momento, e a ambiguidade entre o público e o privado foram as marcas da criação do SENAI (o processo de constituição de todo o sistema “S” remonta à sua criação). A campanha a favor desse serviço produziu um discurso hegemônico que contribuiu para mudar os rumos da instrução profissional no Brasil e configurar “[...] a composição forçada de duas modalidades excludentes de formação profissional [...]” (CUNHA, 2000d, p. 96), uma delas que consistia em treinamento por troca de salário na própria empresa, muito mais atrativo aos segmentos mais empobrecidos e populares. Cabe observar que, com o surgimento do Sistema “S”, o Estado, ao descentralizar sua responsabilidade frente à formação e qualificação profissional do trabalhador, incumbiu ao próprio empregador o papel de investir na qualificação de seus empregados. Dessa forma, a duplicidade pública e privada do SENAI é decorrência do corporativismo do Estado Novo, que antes mesmo do empresariado observou na formação de força de trabalho a necessidade do capital para a sua reprodução ampliada (CUNHA, 2000c). Do ponto de vista de sua constituição, as instituições do Sistema “S” são públicas, criadas por decreto-lei e confirmadas por inúmeras e importantes legislações desde então, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre elas. A sua existência movimenta um significativo fundo público, mas, do ponto de vista do poder institucional e de gestão de recursos, são instituições privadas (CUNHA, 2000c), sendo esta uma condição em si que justificaria repensar a função social do Sistema, já que prevalece a prestação de serviços pagos em detrimento da oferta pública e gratuita.

O Sistema passou por um conjunto de mudanças desde sua criação, acompanhando as modificações do processo produtivo. Seu auge sucedeu-se no governo militar e na extrema afinidade entre este e a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Essa sintonia ficou bem evidenciada com a aplicação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), já que a legislação previa a equivalência dos cursos do SENAI aos cursos do ensino regular. Em anos mais recentes e sob o impacto da flexibilização, o SENAI perdeu a hegemonia conquistada no campo da educação profissional e precisou se prevenir dos conflitos com o Estado e com os sindicatos de trabalhadores, cuja razão principal está ainda hoje alojada no repasse, divisão e direção dos recursos públicos e na pressão, por parte do empresariado, para a extinção ou a redução das contribuições compulsórias (CUNHA, 2000d). A própria justificativa de criação dessas instituições – os cursos de aprendizagem – não possuem mais a mesma centralidade. O Sistema “S” caminha na atualidade para o fomento de cursos de baixa qualificação de nível básico ou inicial, treinamentos e capacitações, bem como opta pela perspectiva de se tornar uma “Unidade de Negócios”, que promove a expansão para o nível superior e para a pós-graduação de caráter privado e elitizado (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010). Contudo, por meio de acordos e convênios, o Estado mantém o estímulo às parcerias público-privadas. Além da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no governo de Dilma Rousseff, que implicou na transferência de um volume significativo de recursos, a regulamentação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e o lançamento do MédioTec – ação que visa a oferta de cursos técnicos concomitantes para o estudante matriculado no Ensino Médio regular nas redes públicas (ações do governo de Michel Temer) – facultaram novo impulso aos serviços nacionais de aprendizagem.

### *A educação profissional e os destinatários*

A Reforma Capanema rearranjou a estrutura moderna do ensino secundário brasileiro estabelecida desde a Reforma Francisco Campos de 1931 (DALLABRIDA, 2009). Gustavo Capanema, idealizador da reforma de 1942, empreendeu uma revalorização do ensino humanístico e a ênfase nos conteúdos nacionalistas. Entretanto, as leis da reforma tinham a clara intenção de favorecer grupos políticos, com tendência voltada para agraciar empresários, em prejuízo daqueles que pertenciam às camadas mais pobres da população (MANFREDI, 2002). Os currículos foram redefinidos de tal forma que o ensino secundário ficou em oposição ao profissional, uma vez que o curso secundário foi eleito para formar os dirigentes da nação e dar acesso ao ensino superior. Desse modo, após a Reforma Capanema, a educação brasileira denominada regular ficou estruturada em dois níveis, educação básica e superior. A básica foi dividida em duas etapas: primário e secundário. O secundário “normal” era composto do ginásial (primeiro ciclo) e do colegial ou complementar (segundo ciclo). A vertente profissionalizante do ensino secundário era constituída pelos cursos do primeiro ciclo: normal, básico industrial, básico comercial e básico agrícola; e do segundo ciclo: normal, industrial técnico, comercial técnico e agrícola técnico. A Reforma Capanema prevaleceu até a publicação da Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961).

Embora o capitalismo industrial tenha crescido e incentivado a busca pelo ensino e legitimado o desempenho escolar como aquele que posicionava os indivíduos nas diferentes classes sociais (CUNHA, 1980), ou melhor, nas duas classes fundamentais, criou-se no Brasil uma situação de contradição com o velho sistema latifundiário, que persistiu retendo sua própria cultura e valores, preconizando a ignorância das massas, contrário ao que vinha apregoando a ideologia liberal. A estrutura escolar no Brasil não sofreu alteração capaz de gerar uma mudança quantitativa e qualitativa na oferta da educação. O equilíbrio da sociedade dualista fortaleceu o enfoque do ensino primário para preparar o pobre para o mercado de trabalho e do ensino secundário (ginásio e colegial) para preparar a elite para ingressar no ensino superior. Assim, a educação no país avançou atingindo um número maior de pessoas, porém sobre as marcas da separação entre as classes, ou seja, sem promover uma reforma em sua estrutura que pudesse realmente representar uma democratização do ensino (essa realidade histórica também atingiu outros países da América Latina).

A Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968) e a expansão das vagas ao ensino superior mereceriam um destaque à parte, mas por motivos de delimitação do tema não abordaremos a discussão. Ressaltamos, contudo, os aspectos relativos à articulação do ensino superior com os ramos profissionais do ensino médio. Cada lei orgânica referia-se à articulação dos ramos de ensino em questão com o ensino superior, até então não havia a possibilidade de os estudantes dos ramos profissionais do primeiro ciclo se candidatarem ao exame vestibular. Depois da reforma, com acesso muito restrito, relacionado aos cursos que já haviam feito, os egressos desse ciclo puderam acessar o nível superior. Entretanto, somente em 1961, após amplo debate e num contexto de conflitos entre modelos distintos de desenvolvimento, a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) foi promulgada e nela se manifestou, pela primeira vez, a articulação completa entre os ramos secundário e profissional, para fins de acesso ao ensino superior, sem a necessidade de

exames e provas de conhecimento, visando a equiparação. Formalmente, se colocava um fim na dualidade de ensino. Porém, toda estrutura social e escolar, até mesmo os currículos, mantiveram a segmentação, uma vez que os processos seletivos de acesso à educação superior priorizavam os conhecimentos propedêuticos, e nos cursos profissionalizantes estes conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do trabalho (MOURA, 2007).

Em síntese, compreendemos que o destinatário da educação profissional mudou com a introdução do capitalismo industrial, e um dos meios de realizar a mudança foi a implementação da Reforma Capanema. A escola do trabalho, que no início tinha forte caráter assistencialista, ainda distante da produção, se transformou com as mudanças do processo produtivo. Além do dualismo educacional, esse momento foi marcado pela adequação da oferta escolar ao sistema das classes sociais evidenciando os “[...] elos das ‘relações de produção’, definidos pela produção de riquezas, e as ‘relações de reprodução’, nas quais a escola distribui escalonamentos e oportunidades.” (DUBET, 2003, p. 31). A partir da Reforma Capanema, o ensino primário, tomado como comum a todos, diferenciou-se pelo padrão de conteúdo entre instituições públicas e privadas. O ensino secundário dividido em dois ciclos se distinguiu entre dois ramos, o secundário destinado aos futuros dirigentes para o acesso ao ensino superior, e o profissional destinado à classe trabalhadora, muito embora também subdividido, mas não entre a clássica concepção trabalho manual e intelectual. As escolas industriais que abrangiam o segundo ciclo dos ramos profissionais também incluíam a categoria trabalho intelectual, assim como o secundário propedêutico e o ensino superior. Contudo, mesmo ao lado do trabalho intelectual, o segundo ciclo dos ramos profissionais era considerado um ensino de segunda classe. Já o primeiro ciclo dos ramos profissionais estava destinado a formar o trabalhador manual das classes menos favorecidas “[...] e o ensino normal estava colocado também no lado do trabalho intelectual, destinando-se a formar não só trabalhadores para o próprio aparelho de ensino como, também, as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes.” (CUNHA, 2000c, p. 42).

### ***Expansão da educação***

No período posterior ao chamado Estado Novo até o golpe de 1964, que deu início à ditadura empresarial militar, o Estado se manteve perpetuando o estilo de governo nacionalista e populista. Juscelino Kubitschek (1956-1961) acentuou as contradições do denominado “desenvolvimentismo” brasileiro, implantando a indústria nacional e permitindo a entrada de capital estrangeiro. O governo militar (1964-1985) fortaleceu a abertura do comércio à industrialização multinacional, alinhando-se à teoria da interdependência nacional (FERRETI, 2016). Do cenário de intensificação da industrialização e aumento de capital internacional, emerge um contexto nacional propício para o aumento da demanda por educação, porém a estrutura escolar à época não correspondia às necessidades colocadas pela relação entre capital e trabalho. Desse modo, apesar de o sistema de ensino ter se expandido no Brasil por razões do intenso crescimento demográfico e aceleração do processo de urbanização, a política educacional adotada não atendia à demanda social pela expansão da rede escolar. A estrutura dual do ensino não foi alterada, contudo a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) proporcionava a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio

educacional e, principalmente com a ascensão dos militares, favorecia o Sistema “S” e a privatização do ensino. O Estado passou a institucionalizar mecanismos sutis de proporcionar às classes privilegiadas aquilo que alegava não poder oferecer a todos igualmente. Com efeito, “financiava” o ensino particular com recursos que deveriam ser canalizados às instituições públicas de acesso universal, por meio de diversos mecanismos: imunidade e incentivos fiscais, “[...] garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, mediante bolsas de estudo distribuídas pelo poder público, e até mesmo a inibição de iniciativas governamentais de criação e/ou ampliação de escolas, para disporem de uma espécie de reserva de mercado.” (CUNHA, 2007, p. 812). O debate entre o público e o privado foi intenso durante a tramitação da Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), mas o produto do embate resultou em uma legislação educacional que serviu para a ampliação da concepção de responsabilidade do Estado. Porém, e ao mesmo tempo, permitiu, especialmente pela falta de regulamentação adequada, ao setor privado operar com bastante liberdade na educação brasileira (SOUZA; TAVARES, 2014).

A junção de um sistema econômico e social dependente e de ensino dualista levou a uma significativa defasagem educacional que foi se acentuando gradativamente no país e que encontrou, depois de 1970, graus maiores de complexidade devido às crises do sistema produtivo (taylorista/ fordista). A defasagem do sistema de ensino no Brasil criou uma expansão que, muito embora tenha efetivamente ocorrido, foi, além de insuficiente em termos quantitativos, estruturalmente deficiente. Os motivos para que isso ocorresse estavam na ordem de três fatores: deficiência da oferta, seletividade do sistema de ensino e discriminação social. Segundo pesquisas de Romanelli (2009), em 1970, mais de 30% de crianças de 7 a 14 anos estavam fora da rede escolar de ensino, das quais 74,40% moravam no campo. Conforme dados do MEC o baixo rendimento escolar em 1971 ficava evidenciado no não acesso ao ensino superior de mais de 900 crianças de 1.000 que ingressaram na primeira série primária. Mas, foi a discriminação social o elemento que melhor traduziu as deficiências da expansão do ensino. Uma vez demandada a educação pelas camadas populares em busca de *status* social e melhor posição na cadeia produtiva, a outra ponta, a elite, tencionava o movimento pró-expansão, mantendo a escola “dentro” dos padrões que só à elite beneficiava. Autores como Cunha (1980), Frigotto (2010) e Ferreti (2016) também reforçam o privilégio de classe, problematizando o importante papel desempenhado pela burguesia local em nome do *apartheid* educacional e da não distribuição dos direitos sociais universais.

### ***O enfoque na educação profissional***

O discurso da racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica, fundamentado na *teoria do capital humano* e no ideário dos militares, apontava para a baixa produtividade e para a inadequação da proposta educacional do país em relação ao momento histórico denominado de milagre econômico (1968-1972). Seguindo essa lógica, a maioria dos cursos ofertados eram considerados “excessivamente acadêmicos” e não atendiam nem mesmo às necessidades do mercado de trabalho para o exercício das funções produtivas, fator que era explicativo para a crise econômica (KUENZER, 1991). Assim, a reforma do ensino secundário e fundamental, mediante a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971),



surgiu para reestruturar o ensino em todos os níveis, se constituindo em fator de desenvolvimento individual e social, através da constituição de um sistema educacional que diminuísse a demanda pelo ensino superior, isto é, fosse previsto para habilitar profissionalmente (com terminalidade) e dar maior integridade curricular entre conteúdo geral e técnico. Porém, apesar de estabelecer a profissionalização universal e compulsória, o caráter terminal do ensino de segundo grau, que conferia aos estudantes uma habilitação profissional de técnico ou de auxiliar técnico, objetivava que estes pudessem sair do sistema educacional mais cedo e ingressassem no mercado de trabalho, diminuindo a procura pelo ensino superior. Isso também ficava evidenciado na equiparação dos cursos do SENAI aos do ensino regular.

A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) não obteve êxito, por uma conjuntura de fatores desfavoráveis. Entre eles, se destacaram: as desigualdades do acesso; à ausência de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta; os professores pouco qualificados; as dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática; bem como a indefinição na lei sobre o sentido da integralidade e dos termos-chave “humanismo” e “conhecimento científico”. Além disso, houve queixas dos estudantes que não receberam a profissionalização universal e compulsória com bom grado, pois ela representou uma redução da educação humanista, priorizada nos exames de seleção. Também foi registrada a pressão das escolas privadas contra a medida e, o mais importante, o desinteresse dos empresários em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, afirmando ser mais econômico formar seus próprios trabalhadores (KUENZER, 1991). Nas escolas técnicas, a implementação da lei encontrou inúmeros problemas, como reclamação dos professores das áreas profissionais pelo aumento da carga de trabalho, já que precisavam atender aos estudantes de outras instituições, além do receio dos professores do ramo propedêutico de perderem prestígio, o receio da desvalorização da profissão de técnico e o temor da redução dos orçamentos e subordinação aos sistemas estaduais de ensino que viessem a representar um retrocesso na autonomia das escolas técnicas conseguida em 1959 (CUNHA, 2000c). Depois de sofrer várias alterações desde sua promulgação, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) foi substituída pela Lei nº 7.044, de 1982 (BRASIL, 1982). Contudo, seu legado deixou uma série de problemas, em especial para o ensino de 2º grau. Este se tornou ambíguo e precário, pois, além de o ensino técnico ofertado pela rede estadual ser totalmente desestruturado, gerou a fusão de duas etapas muito distintas de ensino, o primário com o ginásio. Assim, as escolas que, antes da reforma,

Ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral, em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade. (KUENZER, 1991, p. 10).

No ensino de 2º grau a função propedêutica prevaleceu, bem como a preparação para os exames vestibulares, que acabaram por direcionar todo o currículo do sistema de ensino visando a sua preparação. Quanto ao ensino de 2º grau ofertado nas escolas técnicas federais a partir da inflexão promovida pela Lei

nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982), a procura efetivamente aumentou, em especial dos estudantes das escolas públicas municipais e estaduais, pois, apesar de sofrerem com o sucateamento, eram as instituições mais adequadas para conferir ao ensino de 2º grau o caráter profissionalizante e conservaram “[...] a imagem historicamente construída de instituições escolares de bom nível.” (FERRETI, 2016, p. 80). A procura pela escola técnica desvinculada da profissionalização no nível do 2º grau, influenciou uma nova mudança no público, que passou a buscar as escolas técnicas como uma alternativa à inserção no ensino superior público (FERRETI, 2016).

### ***Integração entre formação básica e profissional***

A história da educação profissional no Brasil evidencia que houve algumas tentativas de integração ou unificação curricular entre ensino geral e técnico, no entanto essas tentativas sucessivas de integração e unificação não representam tentativas de uma mesma coisa. Para um grupo de autores, a reforma do ensino secundário e fundamental de 1971, principalmente naquilo que correspondeu à concepção do segundo segmento do ensino de 1º grau (atual 5º ao 9º ano do ensino fundamental), reverberou numa dessas tentativas de unificação, inspirada nas escolas técnicas-secundárias do Distrito Federal desenvolvidas por Anísio Teixeira nos anos de 1930, e que fizeram o MEC em 1960 gestar projetos de ginásio denominados “modernos”, “polivalentes” e “orientados para o trabalho”. A experiência de unificação também foi percebida no fim do chamado Estado Novo, pois – apesar do sentido restrito de ensino profissionalizante que a Reforma Capanema conferiu às escolas técnicas, ou seja, da formação de técnicos em nível de 2º grau para atuarem na indústria, agricultura, comércio e serviços – tanto o primeiro quanto o segundo ciclo do ensino secundário foram acrescidos de conteúdo geral, além das medidas legais de equivalência entre os currículos que também vinham oferecendo um caráter (mais) propedêutico aos ramos profissionais (CUNHA, 1998).

A partir da implementação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), a referência para o ensino técnico profissionalizante passou a ser o ensino técnico industrial, porque eram os estudantes de ensino superior oriundos das escolas técnicas industriais que se destacavam dos demais, e eram as escolas técnicas as únicas com condições materiais e objetivas de efetivar a proposta, já que desenvolviam integração entre formação geral e profissional (CUNHA, 2000c). Mas, com o insucesso da lei, a experiência de unificação entre ensino secundário e técnico ficou praticamente limitada às escolas técnicas e agrotécnicas federais e a algumas escolas estaduais, estas últimas com dificuldades de manter e desenvolver seus cursos por falta de estrutura e financiamento. A possibilidade da terminalidade dos estudos na esfera pública de ensino e a articulação dos conhecimentos técnicos e gerais foi uma conquista dentro de um sistema de ensino arcaico e fragilizado, porém o que prevaleceu foi a oferta do ensino médio propedêutico que, desde sua origem, carece de sentido, em especial para as camadas populares.

Perante as bases de uma política de cunho neoliberal do programa de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC/1995-2002), a Reforma da Educação Profissional da década de 1990, via Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), promoveu de forma autoritária e em meio a inúmeras contestações, a

separação entre o ensino médio e o ensino técnico. A reforma já havia sido rejeitada quando da discussão do Projeto de Lei (PL) nº 1.603/1996 (BRASIL, 1996), notadamente combatido no interior do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). O decreto reproduziu as leis orgânicas de 1942 e a Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982), que retirava o caráter compulsório da profissionalização previsto na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), retomando a educação profissional como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior (RODRIGUES, 2005). Nas instituições federais, por meio da Portaria nº 646/1997 (BRASIL, 1997b), também se limitou pela metade a oferta de ensino médio propedêutico, induzindo a abertura de cursos exclusivamente profissionalizantes. Tais fatores ocorreram em meio à perspectiva de uma formação integral não contemplada no texto aprovado pela LDB de 1996, pelo contrário, ao determinar a composição dos níveis escolares em educação básica e educação superior, subentendendo que o caminho estabelecido como sendo “ideal” seria o de cursar uma formação geral: primeiro o ensino fundamental, depois o ensino médio, desenvolvendo as habilidades cognitivas intelectuais e adquirindo conhecimentos e atitudes necessários para qualquer profissionalização.

Esses mesmos discursos e práticas se materializaram em outros documentos legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino médio, de 1998, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 1999 (FERRETI, 2016). Em 2004, com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi retomada a possibilidade de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada, contudo, se manteve a forma desarticulada, concomitante e subsequente, e a opção de cada unidade escolar definir à sua maneira a organização curricular de seus cursos. Com o decreto, se alcançou a redução do conflito social de interesses frente ao ensino médio e sua vinculação com a formação profissional, bem como se atendeu à demanda da flexibilidade, necessária no atual modelo produtivo, ao agregar a formação concomitante, subsequente e integrada (RODRIGUES, 2005). Na conjuntura de um governo que se moveu no âmbito da contradição, o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) teve sua importância, fruto de uma disputa que contou com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais de esquerda (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Por isso, o decreto tem um sentido simbólico e ético-político de luta intenso, mas, por esse mesmo motivo, a timidez e a restrição de seu conteúdo proporcionaram grande decepção aos setores progressistas envolvidos. O documento não expressa toda a riqueza conceitual e o grau de conflitos do processo ocorrido entre 1996 e 2004; por outro lado, é preciso destacar que a retomada da possibilidade de articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio se dá em um patamar (pelo menos do ponto de vista conceitual) superior ao anteriormente praticado nos moldes da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Como se atesta, a perspectiva de desenvolvimento do ensino médio integrado à educação profissional vem resultando em significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional. Da mesma maneira, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) manteve a perspectiva da integração entre formação geral e profissional, garantindo, no mínimo, 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio. Porém, o conteúdo dúbio e incerto da lei abriu margens para as instituições seguirem o caminho desejado, muitas vezes privilegiando o bacharelado e a pós-graduação ou,

ainda, optando pela oferta de cursos de nível médio técnico na forma concomitante. O MédioTec, que surge como um braço do PRONATEC, é parte dessa ação num nítido retorno às intenções do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997a).

### *Considerações*

Concluimos que com relação à composição social e à mudança dos destinatários das escolas técnico profissionais percebidas no último meio século, esta não representou a inclusão dos mais diversos segmentos da classe trabalhadora, pelo contrário, acompanhou as mudanças advindas do processo produtivo e da divisão técnica e social do trabalho, que exige a cada momento novas categorias de profissionais qualificados em processo permanente de competição. A demanda de níveis mais altos de escolarização levou a mecanismos restritivos de acesso ao ensino superior e à destinação induzida às carreiras técnicas e profissionais. Dessa forma, apesar da inserção de um novo segmento da classe trabalhadora nas escolas técnicas de nível médio da rede federal e da intensa ação dos segmentos da sociedade civil pela redemocratização do acesso e pela superação do modelo fragmentado de ensino, a educação profissional e tecnológica ofertada à classe trabalhadora não avançou muito além do adestramento, treinamento e/ou da formação para o mercado de trabalho. A oferta de educação científico-tecnológica mais avançada numa perspectiva de integração entre formação geral e profissional permanece “[...] restrita a um pequeno número de trabalhadores, e, assim mesmo, de forma hierarquizada, com níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação.” (KUENZER, 2000, p. 22). Além disso, os CEFETs e IFs que poderiam ter outra perspectiva de desenvolvimento de educação profissional pública não têm optado pelo fortalecimento e aumento da oferta de cursos integrados.

Por fim, é importante contextualizar o atual momento histórico, particularmente o brasileiro, em que se percebe que a intenção de manter alguma coesão social, praticamente inexistente. O projeto em curso do Estado capitalista periférico em nome da deseducação da classe trabalhadora se apresenta em várias ações que alteram a vida e a formação escolar dos trabalhadores e das trabalhadoras. Podemos acompanhar esse movimento na atual contrarreforma do ensino médio, que retoma de forma ainda mais perversa a dualidade educacional. Conforme Cunha (2017) a atual reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) é uma nova forma de contenção da demanda do ensino de nível superior, já que produz uma redução na formação geral e uma fragmentação da formação em itinerários, reduzindo as chances dos estudantes de continuidade dos estudos a partir da disputa em processos seletivos. Neste sentido, também a reforma visa baratear os custos com o ensino médio “[...] a partir da lógica de que a educação serve aos interesses do mercado e nós, no Brasil, não temos um mercado que exija para a grande maioria dos trabalhadores uma formação que lhe permita atuar em postos de atividades complexas” (MOURA, 2020, p. 10).

A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada central para a implementação da reforma do ensino médio e que tem como um de seus objetivos impedir, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, e a vinculação da BNCC com a formação por competências (FERRETI; SILVA, 2017). Dessa forma, a

educação técnico profissional associa-se, ainda mais, estreitamente a formação com as exigências do empresariado, não necessariamente formando para o trabalho em si (as ocupações), mas para a resiliência, as habilidades, a capacidade de adaptar-se, de mover-se, de empreender etc. O itinerário formativo, previsto na reforma, da *formação técnica e profissional* revela forte retomada da categoria dualidade estrutural, “[...] para sua implantação, renunciaram-se a parceria público e privado, a contratação de profissionais com “notório saber”, o reconhecimento de experiências do setor produtivo e a sua realização a distância” (CORREA et al., 2020).

Discutimos no artigo que, dadas as características do modo de produção capitalista, o dualismo educacional, agravado nos países de capitalismo dependente, se expressa numa fragmentação do acesso da classe trabalhadora à escola, demarcando trajetórias escolares descontínuas, resultado de mecanismos (políticos, internos, pedagógicos, de seleção etc.) de reprodução das classes sociais. Nesse sentido, os argumentos defendidos no texto evidenciam que, apesar da configuração das escolas técnicas e das diferentes formas como a dualidade educacional se apresentou em relação aos destinatários da educação profissional no Brasil, o dualismo educacional sem ser suprimido ou combatido efetivamente, além de produto, foi e continua sendo funcional à lógica expansiva do capital.

### ***Referências:***

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. (Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI).

BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de novembro de 1959. [1959a].

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. [1959b].

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

BRASIL. Projeto de Lei (PL) nº 1.603/1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. [1997a].

BRASIL. Projeto de Lei (PL) nº 646/1997. [1997b].

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional:** Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. (Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências).

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. [2017a]. (Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161,



de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral).

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v, 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300002). Acesso em: 25 maio 2017.

CORREA, Licinia Maria et al. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro** vol.45 Joaçaba jan./dez 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592020000100208#fn1](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100208#fn1). Acesso em: 28 Junho 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado. **Educação e Filosofia**, v. 12, n. 24, p. 65-89, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br>. Acesso em: 3 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000. [2000a].

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000. [2000b].

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000. [2000c].

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. [2000d].

D'ARAÚJO, Maria Celina. Estado, classe trabalhadora e políticas sociais. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007. p. 2013-239. (O Brasil Republicano, 2 volumes).

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 7 jul. 2017.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul./2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf). Acesso em: 5 maio 2018.

FERRETI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos**, UTFPR, ano 32, v. 6, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 23 set. 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed. 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.



- GAMA, Carlos Alberto Machado da. A Educação Profissional no Brasil: de escolas de aprendizes artífices a Institutos Federais – um longo percurso. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 17, n. 2, p. 173-195, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br>. Acesso em: 5 ago. 2017.
- GOMES, Angela de Castro. A “cultura histórica” do estado novo. **Projeto História**, São Paulo, v. 16, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11191>. Acesso em: 5 ago. 2017.
- GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 271-284.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado em questão**. 2. ed. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/47867917\\_O\\_Ensino\\_Medio\\_agora\\_e\\_para\\_a\\_vida\\_entre\\_o\\_pretendido\\_o\\_dito\\_e\\_o\\_feito](https://www.researchgate.net/publication/47867917_O_Ensino_Medio_agora_e_para_a_vida_entre_o_pretendido_o_dito_e_o_feito). Acesso em: 12 out. 2017.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2002.
- LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na História da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 200-209, dez. 2008. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14\\_32.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14_32.pdf). Acesso em: 10 ago. 2016.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 24. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Livros I e III, volumes 1, 2, 4 e 6.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MOTTA, Vânia Cardoso da. Mudanças no pensamento sobre desenvolvimento: o novo-desenvolvimentismo brasileiro. V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5. Campus Universitário do Bacanga, São Luís/MA, 23 a 26 de agosto de 2011. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/DESAFIOS\\_E\\_DIMENSOES\\_CONTEMPORANEAS\\_DO\\_DESENVOLVIMENTO\\_REGIONAL/MUDANCA\\_S\\_NO\\_PENSAMENTO SOBRE\\_DESENVOLVIMENTO.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/DESAFIOS_E_DIMENSOES_CONTEMPORANEAS_DO_DESENVOLVIMENTO_REGIONAL/MUDANCA_S_NO_PENSAMENTO SOBRE_DESENVOLVIMENTO.pdf). Acesso em: 1º set. 2018.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 5 ago. 2017.
- MOURA, Dante Henrique. Olhar sobre a reforma do ensino médio e suas implicações no processo formativo dos filhos e filhas da classe trabalhadora. [Entrevista concedida a] Adriana Souza. **Revista Debates Insubmissos**. Caruaru, PE, Brasil, Ano 3, v.3, nº 10, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/>. Acesso em: 8 Junho 2017.
- NEVES, Lucia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- PEREIRA, José Maria Dias. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p. 121-141, jul./dez. 2011. Disponível em: [http://www.centrocelsofurtado.org.br/arquivos/image/201111011216170.CD9\\_artigo\\_5.pdf](http://www.centrocelsofurtado.org.br/arquivos/image/201111011216170.CD9_artigo_5.pdf). Acesso em: 1º set. 2018.

AUTORA. **As contradições em torno do acesso e da permanência de estudantes da classe trabalhadora por meio da implementação da lei de cotas nos cursos de ensino médio integrado do IFSC - Campus Florianópolis**. 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2018.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 259-282, Rio de Janeiro, set. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462005000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200002). Acesso em: 1º set. 2018.

ROMANELLI, Otaíza. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. México, D.F.: Universidade Nacional Autônoma de México. Centro de Estudos Sobre a Universidade, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto escola de fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-322, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9757>. Acesso em: 1º set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 1º set. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v. 30, n. 2, p. 269-285, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53674>. Acesso em: 1º set. 2018.

---

### **Notas**

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Técnica em Assuntos Educacionais (UFSC). Coordenadora do Grupo de Estudos em Gerontologia Educacional - GEGE/UFSC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6194978383442659>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7393-6219>. E-mail: [deise.rateke@ufsc.br](mailto:deise.rateke@ufsc.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFSCar. Professora no Departamento de Estudos Especializados em Educação - UFSC. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho - TMT/UFSC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7441375272877530CV>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9600-2868>. E-mail: [celia.vendramini@ufsc.br](mailto:celia.vendramini@ufsc.br).

Recebido em: 09 de jul. 2024

Aprovado em: 18 de out. 2024