

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: uma trajetória de dualidade e exclusão**PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL: a trajectory of duality and exclusion**

Erickson Faustino da Nóbrega¹
Francisco das Chagas Silva Souza²

RESUMO:

Neste artigo, abordamos o uso da educação, no Brasil, como estratégia histórica de dominação, submissão e exclusão de classes. Tem, como elemento central, o dualismo da educação brasileira, ou seja, a separação entre a formação geral, destinada às elites, e a profissional, voltada para as camadas populares. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a história da Educação Profissional no Brasil. Estabelecemos como limite temporal a criação da Lei 5.692/71, pelo fato desta ter possibilitado o fim ou redução do dualismo ao instituir a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau. Entretanto, apesar desse aspecto positivo, essa lei, como outras ações do Estado ao longo do século XX, constituiu-se numa alternativa para o aumento da produtividade econômica e para a contenção das camadas populares, não representando uma democratização do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho, Educação Profissional, dualidade, Lei 5.692/71.

ABSTRACT:

This paper deals with the use of education in Brazil as a historical strategy of domination, submission and class exclusion. It has the dualism of Brazilian education as its central point, in other words, the separation between the general formation, designated to the elites, and the professional training, designated to the lower class. This paper is a bibliographic research about the history of Professional Education in Brazil. The creation of the Law 5.692/71 was established as a time limit due to the fact that it has enabled the end or the reduction of dualism by instituting the mandatory professionalization in high school teaching. However, despite this positive aspect, this law, as well as other State actions throughout the XX century, has constituted an alternative for the increase of economic productivity and for the contention of the lower class, not representing a democratization of education.

KEYWORDS: Work, Professional Education, Dualism, Law 5.692/71

¹ Bacharel em Serviço Social (UERN) e aluno do curso de especialização em Educação e Contemporaneidade (IFRN), Campus Mossoró. erickson_nobrega@hotmail.com

² Doutor em Educação (UFRN). Professor do IFRN, Campus Mossoró e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (IFRN/Natal). chagas.souza@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Ao adentrar no campo das políticas educacionais brasileiras, e, especificamente, no campo da Educação Profissional, faz-se necessário compreender em que bases e se constituíram e moldaram a nossa educação. Para isto, devem ser levados em consideração o contexto social e o modo de produção hegemônico, bem como as influências destes sobre as políticas educacionais praticadas pelos governos. É importante destacar elementos basilares desse processo, como o trabalho como princípio educativo em contraponto ao preconceito com relação ao trabalho manual. Neste aspecto, afirma Fonseca (1961, p. 18): “O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com estigma de servidão o início do ensino industrial no nosso país”.

É a partir desse preconceito que se fundam as origens históricas da dualidade na educação brasileira. Assim, para Manacorda (1989, p.38), “os primeiros modelos de escolas tradicionais básicas tinham por objetivo educar a massa analfabeta e marginalizada, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução”.

Nesse sentido, o ensino técnico contrapunha-se ao ensino propedêutico. Somente com a industrialização, a necessidade de mão-de-obra cada vez mais qualificada e a influência internacional movida pelos preceitos da teoria do capital humano, difundiu-se a ideia de que a educação faria do homem um cidadão necessário à vida econômica do país. O ensino técnico-profissional passa a ser visto como capaz de formar mão-de-obra especializada em um país que objetivava o progresso e a modernidade por intermédio do desenvolvimento industrial.

Este artigo tem como objetivo discutir alguns elementos que marcaram a história da Educação Profissional no Brasil, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Em face da extensão do assunto, limitamos este texto até a criação da Lei 5.692/71, a qual, diante do cenário político e econômico da Ditadura Militar, abriu a possibilidade de pôr fim na dualidade estrutural na educação brasileira ao instituir a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau.

TRABALHO E EDUCAÇÃO, UMA RELAÇÃO DUAL

Conceber conhecimentos, no que tange à constituição da Educação Profissional, exige primeiramente a compreensão da relação estabelecida entre homem e trabalho, haja vista que, segundo Marx e Engels em *A ideologia alemã* (1979), o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas. Nesse sentido, podemos suscitar que, ao contrário dos outros animais, que agem instintivamente com a finalidade de garantir sua sobrevivência perante a ordem da natureza, os homens, pela sua capacidade intelectual e racionalidade, apropriam-se da natureza com o objetivo de transformá-la, moldando-a aos seus interesses, perpassando isso aos seus semelhantes. Saviani (2007, p. 154) explicita que:

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem

é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Assim, o trabalho é produtor dos meios de vida, não somente nos aspectos materiais, mas também culturais. É um princípio educativo capaz de desenvolver todas as potencialidades do ser humano, de criação material e simbólica, e formas de sociabilidade. Somente o ser humano é capaz de estabelecer essa relação ontológica entre educação e trabalho, modificando o meio em que vive, como também, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Pode-se dizer que os homens ditos “primitivos” - no caso do Brasil, os índios - foram os primeiros a iniciar esse processo de integração entre saberes e práticas, suscitando, mesmo de forma involuntária, a “gênese” da Educação Profissional. De acordo com Manfredi (2002), as práticas educativas dos indígenas, em geral, e o preparo para o trabalho, fundiam-se com as práticas cotidianas de socialização e de convivência. A aprendizagem se dava mediante a observação e participação direta nas atividades como a caça, a pesca, o plantio, a confecção de ferramentas e objetos. É possível afirmar que, mesmo de forma bastante arcaica e artesanal, esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios.

Durante vários séculos, a economia brasileira se pautou no uso da mão-de-obra de negros africanos e índios nativos. Esse trabalhadores tinham aprendizagem e qualificação de maneira informal, no próprio ambiente de trabalho, sem padrões ou regulamentações (CUNHA, 2005).

Sobre isso, Santos (2011, p. 205) comenta:

A inserção da mão-de-obra escrava como um dos pressupostos básicos da dinâmica do modelo econômico brasileiro implantado no período colonial influenciou decisivamente a formação da nossa força de trabalho, determinada pela própria sociedade, a partir do momento em que esta passou a classificar os ofícios segundo o critério que se fundamentava na relação entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres.[...] Assim sendo, a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si.

Nesse momento histórico, já é possível identificar o início da separação entre os ensinamentos destinados à elite (homens livres e brancos) para desempenhar as altas tarefas de controle, condução da economia e do Estado, e à classe não-proprietária dos meios de produção (escravos, negros e índios). Aos primeiros, uma educação de excelência fundamentada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios de caráter lúdico ou militar. Aos segundos, uma educação puramente técnica, manual e assimilada no decorrer do processo de trabalho. Observa-se nitidamente a divisão entre trabalho manual e intelectual e o preconceito a essa primeira forma, derivante desse processo de exclusão.

Conforme Cunha (2005, p. 3), “a vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura”. Por conseguinte, nesse contexto, o trabalho deixa de ser visto como princípio educativo, como gerador de potencialidades humanas e culturais, para ser parte do processo de produção e geração de riquezas a determinada classe em ascensão, portanto, um elemento de distinção social.

É dentro dessa dualidade que se estrutura a educação no Brasil. A partir da vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, criam-se as primeiras instituições públicas de educação, de ensino superior destinadas à formação daqueles que exerceriam as funções qualificadas no Exército e na Administração do Estado. Os demais níveis, o primário e o secundário, serviam como

propedêuticos à Educação Superior. Paralelamente a isto, o Estado buscava promover a formação da força de trabalho ligada à produção.

Outras iniciativas partiram de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), do cruzamento de grupos da sociedade civil com o Estado, buscando envolver o trabalho e a aprendizagem compulsória, ensinando ofícios aos menores e jovens dos setores mais pobres e marginalizados: os órfãos e desvalidos.

Conforme Manfredi (2002, p. 76-77):

Entre 1840 a 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio.

É nítida a função assistencialista de tais unidades, com a finalidade de impedir a marginalidade na metrópole e dar uma ocupação aos “desvalidos da sorte”, mesmo que tal ocupação fosse ainda desprestigiada, devido ao preconceito contra o trabalho manual. Conforme aponta Ciavatta (2009, p. 175-176):

Por terem sido, no Brasil, as condições de trabalho sempre extremamente adversas, excludentes (dos benefícios sociais gerados pelo próprio trabalho), também os processos educativos foram discriminadores e excludentes. O trabalho e o assistencialismo são pilares de processos educativos associados à “escola do trabalho”, segundo dois eixos: a regeneração pelo trabalho e o trabalho para a modernização da produção.

Assim, o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil foi lento e estava diretamente relacionado às necessidades impostas pela produção. Ainda no século XIX, objetivando fornecer uma instrução mais teórica e prática para o ensino industrial, são criados entre 1858 e 1886, os liceus de artes e ofícios no Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). (CUNHA, 2000, p.122).

Em princípios do século XX, por intermédio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, houve a criação da rede de escolas de aprendizes artífices como resposta à questão social expressa no desamparo dos trabalhadores e de seus filhos e na ausência de uma política efetiva de educação primária. Conforme esse documento, diante do aumento constante da população da cidade, “(...) se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (sic)” (BRASIL, 1909).

Cabe ressaltar que essa expansão do ensino técnico visava responder a uma demanda advinda do modo de produção capitalista que, a partir de então, ao assumir o estágio monopolista, passa a exigir uma formação cada vez mais técnica dos trabalhadores, visando a implantação de novas tecnologias, reorganização do mercado e do sistema produtivo intermediado por grandes operações comerciais, financeiras, industriais, nacionais e estrangeiras.

Mészáros (2008, p. 17), expressa seu pensamento da seguinte forma: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. Assim, podemos situar a industrialização brasileira ocorrida durante as décadas de 1920 e 1930 frente à necessidade de consolidar o capitalismo monopolista, como marco, para o estabelecimento da “escola do trabalho”, termo utilizado para definir o processo de surgimento, crescimento e transformação de várias instituições educacionais da época em função das necessidades impostas pelo crescimento econômico e produtivo. Esta escola, de acordo com Ciavatta (2009, p. 219), mantinha o curso primário (denominado primário de adaptação, elementar, com três séries), o pré-profissional (com duração de um ano e ênfase no ensino de desenho e trabalhos manuais) e o profissional (de quatro anos, que habilitava para diversos ramos profissionais).

No governo Vargas (1930-1945) ocorreram iniciativas de intervenção nas questões sociais geradas pela relação entre capital e trabalho e, por conseguinte, como uma forma de atender as reivindicações do operariado por direitos sociais. Foram garantidos alguns direitos trabalhistas e empreendidas políticas de amparo à prole, ao menor trabalhador e à sua formação profissional.

A escola brasileira assumia então o desafio de transformar a nação. Houve, cada vez mais, o ideário de que a educação faria do homem um cidadão necessário à vida econômica do país, a partir do ensino técnico-profissional capaz de formar mão-de-obra nacional especializada em um país que objetivava o progresso e a modernidade por intermédio do desenvolvimento industrial.

Até a consolidação do estágio monopolista do capital, o Brasil deparou-se com o acirramento da luta de classes, a passagem do Estado, em sentido estrito, para um Estado ampliado e o processo de socialização da política. A política educacional acompanhou o movimento das políticas sociais em geral e se desenvolveu em diversos níveis. Houve a criação de novas escolas técnicas e maior número de vagas, oferta de ensino noturno e implantação de legislações específicas, tais como a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, e o Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).

Entretanto, o que impulsionou, de fato, a expansão do ensino profissional no Brasil foi a industrialização intensificada no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). A economia do país passa por um processo de reestruturação. O lema “50 anos em 5”, força a abertura ao mercado internacional, a instalação de indústrias, e, logicamente, solicita mão-de-obra cada vez mais especializada. O crescimento do parque industrial, por exemplo, exigiu maior demanda da mão-de-obra operária, que, até então, pouco tinha acesso à Educação Profissional.

A política econômica nacional se insere no contexto de expansão do capitalismo mundial. A grande influência dos Estados Unidos no processo de desenvolvimento do país teve, como uma de suas diretrizes, a formação do trabalhador, buscando conduzi-lo, acima de tudo, para a aprendizagem do trabalho puramente técnico, favorável à produção do lucro e ao desenvolvimento do mercado. De acordo com Frigotto (1993, p. 41):

Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Ou seja, na lógica do capitalismo, o salário é o preço “justo” do trabalho do indivíduo, e, caso este trabalhe mais, irá, por conseguinte, ganhar mais, e como os ganhos são individuais, se não obtiver renda satisfatória, também foi decisão do indivíduo ganhar pouco. A proposta desse regime de acumulação é que as instituições de ensino passem a ser decisivas quanto aos salários, mobilidade e ascensão social, e que cabe ao indivíduo capacitar-se e constantemente adequar-se

às novas exigências de produção. Além disso, o sistema ainda supõe que fatores como acesso e permanência nas escolas são explicados justamente pelas condições sociais e financeiras dos indivíduos. Assim, conforme Lombardi (2003, p. 85):

Semelhante às fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada “capital humano”. Sob essa ótica fabril, os métodos pedagógicos têm a pretensão de objetivos neutros e científicos, buscando a eficiência instrumental, sendo que a didática se reduz à operacionalização de objetivos de instrução, mecanizando os processos de ensino-aprendizagem.

Estamos, portanto, diante de um conceito denominado “capital humano”, em que a educação é o principal formador deste capital, haja vista ser geradora da capacidade de produção, impulsionando o trabalho. É a absorção do discurso economicista na educação, ou, como aponta Frigotto (1993, p. 54), da “subordinação das estruturas de ensino aos interesses dos círculos conservadores atrelados aos da burguesia internacional”. Lombardi (2003, p.100) corrobora com tal consideração e acrescenta:

A Educação, entendida no ideário iluminista como um direito para todos e uma forma de construção das sociedades nacionais, [...] passa a ter sentido como um investimento nas habilidades e competências técnicas dos indivíduos, visando seu melhor desempenho no mercado de trabalho, ou como um bom negócio para os investimentos capitalistas na venda de uma nova mercadoria para a qual, potencialmente, tem uma grande massa de consumidores necessitados de treinamento técnico-profissional.

Tal acontecimento acentua o processo de separação dos trabalhadores, afastando aqueles que possuem maior conhecimento intelectual daqueles que enfrentam, das mais variadas formas, a precarização. Destarte:

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais “intelectual” (sempre entre aspas). E, de outro, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, precarizado, ou mesmo vivendo o desemprego estrutural (ANTUNES, 2005, p. 32).

A tendência das instituições foi incorporar as novas gerações de jovens desempregados em um novo tipo de formação, incluindo alfabetização e educação primária, mão-de-obra para pequenas empresas e para o mercado informal, artesanato etc.

É importante destacar que, devido ao período de Ditadura Militar, as escolas eram extremamente reguladas em relação a conteúdo, castigando severamente aqueles que se propusessem a intervir em seus comandos e interesses. Os professores, obrigados a aderir ao modelo ditatorial, passaram a assumir a postura de ditadores em sala de aula, silenciando e doutrinando alunos como máquinas, que apenas devem obedecer e servir aos comandos.

Esse processo prolongado, sob a hegemonia política e cultural dos países desenvolvidos, gerou também uma área de estudos puramente “técnicos” que alimentaram as políticas educacionais dos países latino-americanos e a produção de uma literatura técnica e didático-descritiva, elaborada pelos organismos internacionais e pelas próprias instituições de formação

profissional. Desse modo, o Brasil, foi progressivamente incorporando os ditames da profissionalização compulsória nos anos 1970.

A necessidade de mão-de-obra cada vez mais especializada e as exigências postas pelas novas tecnologias impulsionaram medidas que pudessem responder a estas demandas. Por isso, em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a Reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 5.692/71.

A Lei nº 5.692/71 satisfazia os interesses da época ao estabelecer uma interação direta entre formação educacional e mercado de trabalho, buscando superar a dualidade estrutural do sistema educativo brasileiro por intermédio da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau. Alinhava, assim, as políticas educacionais aos interesses internacionais que emergiam nesse momento. Cunha (2000, p. 181) resume as principais mudanças trazidas por essa lei:

Expressa na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, na nomenclatura da LDB-61. Assim, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados de *profissionalizantes* – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico + científico) não teriam mais lugar nesse grau de ensino. (Grifo do autor).

Com vistas a responder ao acelerado crescimento do país e atender as exigências do mercado, a referida Lei propunha o aumento do ensino de 1º grau para oito anos, e, para o 2º grau, a obrigação da qualificação técnica profissional. O objetivo era fornecer, ao maior contingente possível, uma profissionalização unindo os ramos propedêutico e profissional do 2º grau em um único sistema. Além disso, seria possível vislumbrar um maior número de egressos aptos a se inserir no mercado de trabalho e, conseqüentemente, gerar uma menor demanda ao Ensino Superior.

A terminalidade seria a característica básica de um curso de 2º grau, capaz de fornecer aos seus egressos um benefício imediato, que, anteriormente, sem a junção dos ensinos médio e técnico não seria possível. Na concepção dos defensores da reforma, os concluintes teriam agora a possibilidade de alcançar ocupações melhores e ascender econômica e socialmente. As alíneas a e b, do parágrafo 2º do artigo 5º dessa Lei dispõem sobre isto:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

É notória a tentativa proposta pela Lei n. 5.692/71, de superação da crise educacional no Governo Médici, pela crítica da educação geral propedêutica à educação superior, e o reconhecimento da educação técnica, pois, determinava-se que ao término do ensino profissionalizante em nível médio seria possível o ingresso imediato no mercado. Isso diminuiria a pressão exercida pelos grupos militantes estudantis por mais vagas no Ensino Superior e combateria também a frustração daqueles que desejavam se inserir no mercado de trabalho e não queriam ou podiam ingressar nos cursos superiores. Sobre esse processo, Queiroz e Moita (2007, p.11), expõem:

A Lei nº 5692/71, ao propor a universalização do ensino profissionalizante, pautada pela relação de complementaridade entre ideologia tecnicista e controle tecnocrático, almejou o esvaziamento da dimensão política da educação, tratando-a como questão exclusivamente técnica, alcançando, ao mesmo passo, a contenção da prole trabalhadora em níveis inferiores de ensino e sua marginalização como expressão política e reivindicatória.

O discurso posto na Lei 5.692/71 era de que iria se formar o cidadão para o trabalho, para o crescimento econômico e social, além de deixá-lo livre para pôr em prática sua cidadania. Entretanto, o processo que ocorreu mais se assemelha a um processo de adestramento de capacidades para suprir a demanda do mercado de trabalho, que hora iria rejeitar o alto contingente de profissionais que estava se formando.

Além disso, ao contrário do que se apregoava à época, a realidade foi construída de forma distinta, logo, contrária à democratização da educação. Na prática, a compulsoriedade se restringiu às instituições de ensino público nas redes estaduais e federal. Paralelo a isso, “as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites” (MOURA, 2007, p. 12).

Para Moura (2007), a profissionalização compulsória, nos sistemas estaduais de ensino, foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Uma das razões era o empobrecimento que trouxe para a concepção curricular: a formação geral do estudante perdia espaço em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Conforme Cunha (2000), as críticas à Lei 5.692/71 vinham de todas as direções: dos estudantes, dos administradores educacionais e dos empresários de ensino. Diante dessas pressões, teve início uma série de reformas na referida lei, no intuito de flexibilizá-la. Nessa direção, em 1975, o Parecer 76/75, do Conselho Federal de Educação (CFE), defendeu não ser viável, nem desejável, que todas as escolas de 2º grau se transformassem em escolas técnicas. As razões eram várias, segundo (CUNHA, 2000, p. 202):

- a formação específica poderia fazer com que os estudantes levassem para as empresas certos vícios resultantes de uma formação que poderia estar divorciada em relação à atividade que iriam efetivamente exercer;
- a formação específica exige que se conheçam dados de difícil obtenção sobre as necessidades do mercado de trabalho, considerando que haveria cerca de mil ocupações que exigiriam escolaridade de 2º grau;
- a formação específica exige que as escolas acompanhem as transformações tecnológicas cada vez mais frequentes, o que é muito dispendioso;
- a formação específica dificulta a adaptação a novas ocupações, havendo o perigo do excedente profissional;
- a formação específica exige a reprodução de todo ambiente das empresas dentro de cada escola, acarretando duplicações que elevariam de muito os custos do ensino.

De acordo ainda com o autor supracitado, esse processo de *reforma da reforma* do ensino profissionalizante no 2º grau teve a sua culminância com um projeto de lei oriundo do MEC, do qual resultou a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Essa lei não representou a retomada

explícita da dualidade, mas também não manteve a profissionalização compulsória. Segundo ela: “A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, *poderá ensinar* habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (CUNHA, 2000, p. 206. Grifos do autor).

Assim, a Lei nº 7.044/82 apresentava um texto dúbio: se, por um lado, não descartava totalmente a profissionalização do 2º grau, por outro, manteve os pareceres elaborados pelo CFE com base na Lei nº 5.692/71. Quatro anos depois, o Parecer nº 785/86 veio reforçar os interesses das instituições privadas de ensino e os setores de alta renda ao considerar a preparação para o trabalho de forma tão ampla que qualquer escola de 2º grau poderia atendê-la, bastava oferecer preparação para os vestibulares, informar sobre cursos de nível superior, promover visitas a empresas, realizar testes vocacionais, dentre outras formas de “preparar” jovens para o mercado de trabalho (CUNHA, 2000, p. 206).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, verificamos as diversas transformações nas políticas de Educação Profissional ao longo dos anos. Constatamos que esse processo ocorreu de forma completamente dual, já que a relação entre trabalho e educação esteve mediada por necessidades impostas pelo sistema econômico e social vigente, descaracterizando assim o caráter ontológico do trabalho.

Evidenciamos que, com a consolidação do estágio monopolista do capital, o acirramento da luta de classes e a necessidade de qualificação profissional para atender a demanda posta pelo acelerado processo de industrialização, fizeram com que a Educação Profissional assumisse um caráter predominantemente tecnicista, norteado pelos princípios da teoria do capital humano.

Desse modo, o Brasil, foi progressivamente incorporando os ditames da profissionalização compulsória nos anos 1970, imposta pela Lei nº 5.692/71, que, no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível médio, acabou por desqualificar o ensino público. A falta de recursos humanos e materiais para a implantação de cursos coerentes com as necessidades do mercado de trabalho foi um problema constante, o que comprometeu a qualidade desta modalidade de ensino, bem como os principais objetivos da Lei: a superação da dualidade na educação por meio da junção dos níveis propedêutico e profissional, e a redução da procura por vagas no ensino superior.

Pouco ou nada havia de preocupação com o processo cognitivo dos alunos, e sim, com o resultado almejado. Os alunos advindos das camadas populares, a maioria que buscava este tipo de ensino, assemelhavam-se a operários em formação, aptos a compor um exército industrial de reserva para atender às demandas do governo, doutrinados por um ensino com características tecnicistas.

Por fim, percebemos que a tentativa de superar a dualidade educacional no Brasil e ampliar a educação técnica junto ao ensino de 2º grau não representou uma democratização da profissionalização, haja vista que a profissionalização compulsória, nos sistemas de ensino, não foi implantada completamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 11 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Estabelece as diretrizes para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 29 ago. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo. Cortez. 1993.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org). **Globalização, pós modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 79-106.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 23, n. 2, p. 4-30, 2007.

QUEIROZ, Cecília Telma A. P.; MOITA, Filomena Maria G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane M. T.;

FARIAS FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr, 2007.

Submetido em: Setembro de 2015

Aprovado em: Dezembro de 2015