

OS PROCESSOS QUE ORGANIZAM A ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E A CONFORMAÇÃO DA ESTRUTURA DUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERESA CRISTINA NERIS MENDES*

Colegio Estadual Thales de Azevedo

<https://orcid.org/0000-0002-7437-7017>

JOSÉ HUMBERTO DA SILVA**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-7437-7017>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo de pesquisa analisar a questão histórica e estrutural das políticas educacionais no Brasil, com ênfase na escolarização da classe trabalhadora, especialmente quanto à formação profissional de jovens e adultos. Para tanto, realiza-se uma pesquisa exploratória, quanto aos seus objetivos, e se estrutura, do ponto de vista procedimental, como uma pesquisa bibliográfica à luz de estudiosos correlatos que ocupam em analisar as categorias teóricas que circunscrevem esse trabalho, a exemplo de Frigotto (2006, 2008, 2014); Ramos (2014); Ciavatta (1998); Ventura (2001). Filia-se ao materialismo histórico e dialético, como método de análise, para responder às questões da organização da educação escolarizada das classes trabalhadoras, suas normatizações legais associadas ao projeto político e econômico. Nesse processo, verificar as determinações da educação dual e desigual presentes nas normatizações propostas para atender os interesses da elite proprietária do capital-acumulado do capitalismo dependente de desenvolvimento associado e combinado. Uma educação dividida, para formação de mão de obra e formação de intelectuais, respectivamente determinada para as classes trabalhadora e dominante.

Palavras-chave: educação escolarizada da classe trabalhadora; educação dual e desigual; capitalismo dependente.

* Graduada em História e em Pedagogia. Mestre em Educação (MPEJA-UNEB). Professora da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa FORTIS-Formação, Trabalho e Identidades. E-mail: teresaneris@gmail.com

** Doutor em Educação – UNICAMP. Pós-Doutorado em Educação – UNICAMP. Professor titular da Universidade Estadual da Bahia-UNEB, Campus I/DEDC. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). E-mail: jhsilva@uneb.br

ABSTRACT

THE PROCESSES THAT ORGANIZE THE SCHOOLING OF THE WORKING CLASS AND THE CONFORMATION OF THE DUAL STRUCTURE OF BRAZILIAN EDUCATION

This article aims to analyze the historical and structural issue of educational policies in Brazil, with emphasis on the schooling of the working class, especially regarding the vocational training of young people and adults. To this end, an exploratory research is carried out, as to its objectives, and is structured, from the procedural point of view, as a bibliographical research in the light of related scholars who occupy in analyzing the theoretical categories that circumscribe this work, such as Frigotto (2006, 2008, 2014); Ramos (2014); Ciavatta (1998); Ventura (2001). It is affiliated with historical and dialectical materialism, as a method of analysis, to answer the questions of the organization of school education of the working classes, its legal norms associated with the political and economic project. In this process, verify the determinations of dual and unequal education present in the normatizations proposed to meet the interests of the elite owner of the capital-accumulated dependent capitalism of associated and combined development. A divided education, for labor training and intellectual training, respectively determined for the working and dominant classes.

Keywords: school education of the working class; dual and unequal education; dependent capitalism.

RESUMEN

LOS PROCESOS QUE ORGANIZAN LA ESCOLARIZACIÓN DE LA CLASE TRABAJADORA Y LA CONFORMACIÓN DE LA ESTRUCTURA DUAL DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

El objetivo de investigación de este artículo es analizar la cuestión histórica y estructural de las políticas educativas en Brasil, con énfasis en la escolarización de la clase trabajadora, especialmente en lo que respecta a la formación profesional de jóvenes y adultos. Para ello, se realiza una investigación exploratoria, en cuanto a sus objetivos, y se estructura, desde un punto de vista procedimental, como una investigación bibliográfica a la luz de estudiosos afines que analizan las categorías teóricas que circunscriben este trabajo, como Frigotto (2006, 2008, 2014); Ramos (2014); Ciavatta (1998); Ventura (2001). Se afilia al materialismo histórico y dialéctico, como método de análisis, para responder preguntas sobre la organización de la escolarización de las clases trabajadoras, sus regulaciones jurídicas asociadas al proyecto político y económico. En este proceso, verificar las determinaciones de educación dual y desigual presentes en las regulaciones propuestas para satisfacer los intereses de las élites propietarias del capital acumulado del capitalismo dependiente del desarrollo asociado y combinado. Una educación dividida, para la formación de trabajadores y para la formación de intelectuales, determinada respectivamente para las clases trabajadoras y dominantes.

Palabras clave: escolarización de la clase trabajadora; educación dual y desigual; capitalismo dependiente.

INTRODUÇÃO¹

Esse artigo propõe analisar a questão histórica e estrutural das políticas educacionais no Brasil, com ênfase na escolarização da classe trabalhadora, especialmente quanto à formação profissional de jovens e adultos e a sua inserção no mundo do trabalho. Sem a intenção de esgotar o tema, o estudo explicita recortes históricos das políticas educacionais do período republicano do século XX e suas bases para o século XXI, presentes na literatura, refletindo os modos, formas e reformas instituídas na formulação da educação da classe trabalhadora.

Essa análise sobre a escolarização da classe trabalhadora brasileira tem por base o pensamento crítico dos teóricos e pesquisadores Moacir Gadotti (2001), Gaudêncio Frigotto (2001, 2006, 2008), Maria Ciavatta Franco (1998), Marise Nogueira Ramos (2014), entre outras referências, na tentativa de compreender, no processo histórico e político, a institucionalização da escolarização da classe trabalhadora de jovens e adultos, no Brasil no período republicano do século XX, sustentadas por legislações reguladoras do ingresso da classe trabalhadora de jovens e adultos na educação brasileira nos diversos períodos da nossa história.

Assim, essa análise busca responder a seguinte indagação: como se desenvolveu no processo histórico e político a institucionalização da escolarização da classe trabalhadora de jovens e adultos, no Brasil no período republicano do século XX? Para responder esse problema, outros questionamentos emergem: como as legislações normatizavam o ingresso da classe trabalhadora de jovens e adultos na educação brasileira? Como a normatização de uma política pública é determinada por fatores econômicos e políticos? E, o que é a educação dual e como essa estrutura impacta na forma-

ção da classe trabalhadora de jovens e adultos?

Responder essa problemática possibilita a compreensão das condições desiguais da estrutura da educação para a classe trabalhadora brasileira nessa quadra atual de 2021, em que a pandemia do Covid 19 descobriu e expôs todas as fragilidades da educação da classe trabalhadora que estavam embaladas no campo do direito, em promessas de políticas públicas que pouco se concretizam na realidade, pela fragmentação, descontinuidade e por falta de financiamento, tornando a formação escolar do estudante da classe trabalhadora, jovem, adulta e idosa, precária, desigual, acrítica, inconclusa, incompleta e distante de ser uma educação para a cidadania e emancipação humana.

Para tanto, a análise desenvolvida tem como aporte metodológico o materialismo histórico dialético, a partir de uma breve revisão bibliográfica, baseada em estudos correlatos, de referenciais teóricos que estão filiadas a esse campo epistemológico. O materialismo histórico e dialético permite uma análise crítica, pois busca nas relações sociais, políticas e econômicas que determinam a escolarização da classe trabalhadora nos tempos históricos, em seus limites e suas circunstâncias, as explicações para a sua constituição.

Esta investigação é importante por contribuir com a compreensão da manutenção da estrutura dual, desigual e precária nos processos de reformulação de políticas para a educação e escolarização da classe trabalhadora, no projeto de universalização do ensino no Brasil, a partir da Constituição de 1988 e na LDBN nº 9394 de 1996. As formulações são resultantes das disputas entre as propostas que afirmam o ideário liberal, no formato neoliberal atual, que se contrapõem às visões progressistas que ingenuamente contribuem para a sua manutenção, por meio de reformas da educação que garantem apenas modificações para os ajustes do capital, sobretudo, entre aquelas que radicalizam a crítica e propõem uma saída,

1 O presente trabalho compõe a segunda seção, da dissertação de mestrado, do programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação Campos I, da Universidade Estadual da Bahia-UNEB.

para a formação da classe trabalhadora, fora do modelo capitalista, ou seja, uma educação integral, humanista, unitária, politécnica e omnilateral², para um projeto de sociedade igualitária e democrática de fato e de direito. (FRIGOTTO, 2008; RAMOS, 2014).

A análise, aqui apresentada, foi sistematizada em três estudos sequenciados, partindo das temporalidades históricas, organizados nos seguintes tópicos. No primeiro - “Da exclusão dos espaços formativos a estrutura dual” - analisa as relações políticas, econômicas, sociais, religiosas e raciais que engendraram as formulações da educação da classe trabalhadora diferente da classe dominante.

Na sequência, o segundo “[...] Quando a estrutura dual da educação brasileira se materializa em políticas”, analisa o período compreendido entre o início da República e o período ditatorial dos anos de 1964-1985, um período mais curto que os 210 anos de investimento jesuítico, mas rico em complexidades pelas diferentes formas sobre o entendimento de educação e escolarização e os múltiplos formatos da sua institucionalização. Nesse momento, a condição econômica avança para a consolidação do capitalismo, que se estrutura pelo modelo de capitalismo dependente de desenvolvimento associado e combinado, embora o sistema agrário exportador se mantenha em

vigor até hoje, influenciando as determinações do modelo societário e as políticas públicas educacionais que melhor se adequam a sua manutenção.

No terceiro e último estudo, intitulado “A Redemocratização do País e as Bases para a Formação Emancipatória e Profissional da Classe Trabalhadora, no Século XXI”, o campo da análise, circunscreve aspecto da redemocratização até a formulação da LDB n. 9394 de 1996, para entender as novas políticas normatizadas pela Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996, documentos que expressam a vontade formal de democratização dos processos instituídos para a escolarização educacional, tendo em vista o desenvolvimento de cidadania e formação emancipatória.

DA EXCLUSÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS A ESTRUTURA DUAL

A exclusão escolar da classe trabalhadora se evidencia em todos os momentos de estruturação das políticas de escolarização para esse conjunto de homens e mulheres, jovens e adultos, indígenas, negros e seus descendentes que compõem a massa trabalhadora no Brasil, estando escravizados ou não. No período colonial, o ensino dos filhos dos colonos, dos indígenas e africanos e seus filhos escravizados foi diferente. Entre 1549 a 1759 os jesuítas instalaram o projeto de ensino em nosso território “[...] ensinando os índios não só a ler e escrever, mas especializar-se em diversas artes e ofícios mecânicos, além, é claro, de submetê-los à conversão religiosa [...]”. (ARANHA, 2006, p.164).

No entendimento da autora, a escolarização dos indígenas servia para “catequizar”, “pacificar” e torná-los “dóceis para o trabalho” e a formação dos filhos dos colonos e da elite proprietária e dirigente, atingia outros estágios mais avançados, preparando os últimos para concluírem os estudos na Europa. Ainda segundo a autora (2006), os jesuítas, promoveram a catequese de indígenas, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos

2 Sobre a concepção de educação omnilateral, ver Educação omnilateral, de Gaudêncio Frigotto (FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022. Ver também, O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?, de Maria Ciavatta (CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

religiosos, da elite intelectual e controlaram a fé e a moral dos habitantes da nova terra, por 210 anos. O impacto da imposição do ensino religioso, que durou mais de dois séculos, em nossa sociedade garantiu a exploração, a opressão, a violência, o aniquilamento de culturas, a formação do latifúndio, a produção de riqueza e as desigualdades. Inicia nesse período a educação jesuítica “[...] transformada em educação de classe” definindo as devidas distinções entre elas [...]”. (ROMANELLI, 1986, p. 35).

Fora do projeto jesuítico estiveram os escravizados africanos e seus descendentes, “por serem muitos e provocarem arruaças” (ARANHÁ, 2006, p. 165). Contrariando essa versão, institucional religiosa, a historiografia atual evidencia que os negros foram construindo por meio das redes de solidariedade entre eles a organização dos espaços de estudo e formação. No texto, *Uma Discussão sobre a História da Educação da População Negra da Bahia*, Santos (2018, p. 23) adverte, “[...] mesmo diante de tanta exclusão e negação de cidadania de forma declarada ou velada, muitas dessas pessoas, através da escola ou não, tiveram acesso ao letramento e a outros níveis de estudo [...]”.

Segundo Santos (2018), essa forma de sociabilidade criada por laços de fraternidade, comum entre a população negra e seus descendentes, juntou esforços para organizar espaços de formação em lugares diferentes como via de sobrevivência, enfrentamento ao racismo e a escravidão. A autora mapeia em sua pesquisa dissertações de mestrado e teses de doutorado com diversas experiências, cujos achados demonstram como a educação dessa população negra, essencial para a construção desse país, se desenvolvia na segunda metade do século XIX e início do século XX, contrariando a lógica formal.

Os trabalhadores, homens e mulheres, negros e negras e seus descendentes construíam espaços de formação para o desenvolvimento das suas capacidades, não como outros sujeitos que partem de outras realidades, que tem o direito em seu favor. Uma constatação da

existência de realidades distintas, marcada pela garantia da escolarização para as classes dominantes e dirigente e as restrições da outra classe, explicada por Romanelli (1986, p. 36), “[...] a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público [...]”.

A realidade apresentada na narrativa historiográfica da pesquisa de Jucimara Cerqueira dos Santos (2018) revela a exclusão dos negros do processo formal de escolarização já traçado pela Constituição de 1824, “[...] no artigo 179, o qual declarava que somente cidadãos poderiam se matricular em escolas públicas. Nesse período, ser escravizado (a) era apenas ser indivíduo e não cidadão (ã) [...]”. (SANTOS, 2018, p. 29). A lógica escravagista da primeira Constituição imperial impunha a exclusão daqueles e daquelas que eles determinaram como não cidadãos, a população negra, indígena e mestiça.

No período oitocentista, o caráter classista da educação se acentua com o crescimento dos “colégios secundários”, estruturados “em mãos de particulares” para a formação dos filhos das “famílias de altas posses”, causado pelo abandono do ensino primário e secundário por falta de recursos das províncias, quando assumem essa responsabilidade. A partir da descentralização instituída pelo Ato Institucional de 1834, os colégios particulares garantem a continuidade dos estudos dos filhos da “classe dominante” que continua com a formação em “cursos superiores”, enquanto “a educação popular estava abandonada” (ROMANELLI, 1986, p. 40-41). A privatização do ensino, iniciado nesse período, se torna ao longo do tempo outro fator gerador de desigualdade na educação, pois significativos contingentes da classe trabalhadora não têm como arcar com esses custos (RAMOS, 2014).

Chegamos até aqui com a compreensão da exclusão da classe trabalhadora dos espaços de formação e escolarização implantados desde os primórdios, com os jesuítas, e depois deles. Uma exclusão escolar mantida após a

Independência, em 1822, depois da abolição da escravidão, em 1888 e nas primeiras décadas da República, entre 1889-1930, ditado por emendas supressivas. A partir da década de 1930, as reformas educacionais se sucedem e não alcançam as classes trabalhadoras, pois os projetos de educação que estão vinculados ao projeto de sociedade, são indivisíveis e ambos geram exclusão e conseqüente desigualdade.

QUANDO A ESTRUTURA DUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA SE MATERIALIZA EM POLÍTICAS

O capitalismo na República brasileira se estrutura e reestrutura para atingir a “modernização tecnológica” pela via da influência “estrangeira” (FERNANDES, 2006 apud RAMOS, 2014, p. 13). Inicia e segue com o “desenvolvimento nacionalista em alguns períodos” entre “1930-45; 1951-54; 1961-64”, uma fase vencida pela reestruturação do modelo capitalista, que passa, para a próxima fase “de desenvolvimento dependente e associado, predominantemente nos anos de 1946-50; 1955-60”, em um “tenso equilíbrio” que “foi rompido e deslocado em favor do capital estrangeiro no governo JK”, e, mesmo, com as “contratendências” da passagem abreviada” do governo João Goulart, a associação ao capital estrangeiro se consolidou a partir da ditadura civil-militar (IANNI, 2009 apud RAMOS, 2014, p. 13). A industrialização promove um certo desenvolvimento, mas mantém a classe trabalhadora no lugar da exclusão, sem direitos e sem oportunidades concretas.

O Estado e seus governantes, nos diversos períodos da história do Brasil, estiveram presentes apoiando e amparando o desenvolvimento da economia. O capitalismo iniciado no período varguista favoreceu o capital nacional por adotar políticas intervencionistas que garantiram as condições para o seu desenvolvimento. O capitalismo dependente inicia no governo de Juscelino Kubitschek -JK (1956-1960) e avança durante a ditadura civil militar, para atender os interesses do capital nacional

e internacional (RAMOS, 2014). Essa relação entre o Estado e o capital a moda brasileira tem gerado todas as formas de desigualdades presentes na estruturação da nossa sociedade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) se ampara nas análises de Florestan Fernandes (1975-1981) para explicar o capitalismo dependente,

Conclui ele que a burguesia brasileira não pautou as formas clássicas de revoluções burguesas. Enquanto estas construíram os estados nacionais e sociedades, mesmo nos marcos do capitalismo, onde o acesso aos direitos básicos e sociais, destacando a educação, foram garantidos à população, outras as de capitalismo dependente se ergueram sobre a superexploração do trabalho, necessária para que a burguesia local pudesse dividir o excedente com a burguesia internacional, à qual a primeira se associou de forma subordinada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 69).

Os vinte anos de ditadura civil militar (1964-1985) reforçou a abertura para o capital internacional e o plano de educação tecnicista com a Lei n. 5692 de 1971. A redemocratização pelas vias indiretas eleva José Sarney à presidência da República quando sanciona a Constituição cidadã de 1988. Fernando Collor é eleito pelas vias diretas e inicia o processo de privatização das empresas nacionais. Como seu impeachment, Itamar Franco mantém o esforço para esse projeto se firmar. Fernando Henrique Cardoso, assumi em 1995 e intensifica a privatização e descentralização dos serviços públicos favorecendo os setores privados. Na educação esse movimento resulta na ampliação dos cursos técnicos para atender a competitividade, requalificação profissional em nome da ideologia da empregabilidade. (RAMOS, 2014). Foram mais de 30 anos de desmonte para atender o capital nacional e internacional.

Para entender as formulações das políticas educacionais para a classe trabalhadora, nesse cenário, se faz necessário esmiuçar as relações entre as fases da reorganização do capitalismo nacional e dependente e as propostas de escolarização, determinada em cada momento, pela necessidade de um rearranjo que vai servir de

apoio ao modelo econômico e que, ao mesmo tempo, não interfira no seu avanço. Não é à toa a presença do Banco Mundial em nosso país, e países da América Latina, em determinados momentos.

Segundo Ramos (2014, p. 9),

A história da educação no Brasil e a respectiva legislação – dimensão jurídica da condensação da correlação de forças que se instaura no mercado ampliado - são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional.

a) Análise histórica da estrutura dual da educação brasileira

Na passagem do século XIX para o século XX ocorreram duas mudanças importantes na estrutura econômica e política brasileira sem impactos sociais que beneficiassem a classe trabalhadora. A abolição da escravatura, em 1888, concretizou a formalidade da passagem da escravidão para a configuração do trabalho livre concomitante à criação da República em 1889. Os arranjos dados às novas estruturas econômicas e políticas não asseguram oportunidades de mudança de vida para a classe trabalhadora, população eminentemente negra e mestiça, e, em relação a sua formação, se manteve com mínimas condições de educação formal.

Na explicação de Romanelli (1986, p. 41), “A Constituição da República de 1891” em suas proposições traz em si “[...] a consagração dual do sistema de ensino, que se vinha mantendo desde o Império”. Com essa legislação oficializa o que já ocorria na realidade, uma “[...] educação da classe dominante (escolas secundárias, acadêmicas e superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional) [...]”, estrutura que representa a “dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira” (ROMANELLI, 1986, p. 41).

Uma sociedade fundada no ordenamento jurídico colonizador mercantilista não tem

espaço para direitos. Um modelo que avança para o liberalismo, não nos moldes originais, pois o capitalismo fundado em nosso território recusa os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade para o público adotado em países europeus. A República brasileira, decorrente dos moldes de produção agrário-exportador/aristocrático e industrial/burguês engendrados politicamente no ideário liberal, não avançou para todos. O segundo modelo substituiu o primeiro, sem que o primeiro seja excluído definitivamente até hoje. Avança “ocultando a violência” para a sustentação da “exploração do trabalho pelo capital” (SAVIANI, 2013, p. 30). As desigualdades nessa sociedade livre justificam a acumulação de bens pela capacidade dos indivíduos (SAVIANNI, 2013).

A desigualdade educacional na década de 1930 se organiza com a instauração do “modo de produção propriamente capitalista” com “o processo de industrialização” que justifica “a formação dos trabalhadores” decorrente da “necessidade econômica” (RAMOS, 2014, p.14). Nesse momento, o projeto de educação se reorganiza, e, para Maria Ciavatta Franco (1998, p. 123),

Mantendo a dualidade intrínseca à formação social brasileira, entre trabalho manual e trabalho intelectual, a Constituição de 1937 destina a formação profissional para ‘as classes menos favorecidas’ (art. 129) e serve de base para a organização dualista do sistema nacional de ensino: o ensino primário e profissional para as classes trabalhadoras e o ensino secundário e a formação geral ou intelectual para as elites.

Para Ciavatta (1998), ainda na era Vargas (1930-1945), o projeto constitucional ganha forma em 1942, ao criar o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), sobretudo por viabilizar a formação de força de trabalho exigida pela indústria. Com “a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942)”, acentua-se “a velha tradição do ensino médio secundário, propedêutico e aristocrático” e a regulamentação do “ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal”, conso-

lidando as determinações da Constituição de 1937 para a sistematização do “ensino industrial” com subsídios para os Estados, Municípios, associações particulares e profissionais e às indústrias e sindicatos econômicos atribui o dever de criar “escolas de aprendizes” para os filhos dos “operários” ou dos “associados”, assim, a estrutura dual se mantém e ganha outros espaços (RAMOS, 2014, p. 26).

A organização curricular expressa a particularidade de uma educação voltada para o mercado de trabalho. Na descrição de Ventura (2001, p. 4), “[...] As reformas do ensino primário e médio, que a promulgação das Leis Orgânicas efetiva, fez com que o ensino técnico-profissional passasse a ser organizado segundo as áreas da economia (ensino industrial, ensino comercial e ensino agrícola)”.

Decorrente dessa normativa e pelo reduzido esforço de expansão e atendimento da educação profissional, pelo poder público, além do já mencionado SENAI, em 1946, cria-se o “Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)”, para as formações do setor comercial e o “Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)”, destinado à formação para atividades do setor rural (VENTURA, 2001, p. 5). A escola e os outros espaços se tornam o palco da formação industrial, formalmente institucionalizada, ofertada pelo poder público e por agências privadas, ou seja, “[...] um aparelho de reprodução da mão-de-obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classes”. (GADOTTI, 2001, p. 118).

Para além da formação da força de trabalho destinada aos jovens e adultos trabalhadores, inicia o movimento para a alfabetização de adultos trabalhadores. Após a Segunda Guerra Mundial, “a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU)”, estimula campanhas educativas para os adultos em países periféricos, como o Brasil. No final da década de 1940 e início da década de 1950, essas campanhas de alfabe-

tização são organizadas a partir de políticas públicas de educação para a população adulta trabalhadora. (VENTURA, 2001).

Contudo, as políticas de educação para os adultos trabalhadores não alfabetizados, são medidas paliativas, fragmentadas e descontínuas que se somam nas seguintes políticas: previsão no artigo 150 da Constituição de 1934, o ensino primário gratuito, extensivo aos adultos; o Decreto nº 4958 de 1942, criou o Fundo Nacional de Ensino Primário, prevenindo a destinação de parte dos recursos a serem aplicados na educação primária de adolescente e adultos analfabetos em cursos supletivos; em 1947, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi lançada e teve o seu período próspero entre 1947 e 1953.

Ainda sobre as campanhas, entre 1952 a 1963 estava prevista a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que teve o seu lançamento no 1º Congresso de Educação de Adultos, em 1952; em 1958, no 2º Congresso Nacional de Adultos, sob a influência da concepção de educação de Paulo Freire, reconhece o fracasso dos programas e campanhas de alfabetização de adultos desenvolvidas até ali (PAIVA, 1987; VENTURA, 2001). Foram propostas que surgiam no arroubo das circunstâncias políticas e econômicas de cunho eleitoreiro e de formação de mão de obra e findavam sem deixar resultados ou mudanças visíveis para a classe trabalhadora.

Na fase seguinte, o Plano de Metas (1956-1960), do Governo JK, estabelece na Meta 30 a proposta de educação para a formação de técnicos. O ensino técnico industrial se redimensiona com a determinação de uma nova organização escolar pela Lei n. 3.552 de 1959, regulamentado pelo Decreto nº 47.038/1959, que inaugura a rede federal de ensino técnico com as Escolas Técnicas. Esse período é marcado por disputas entre as escolas públicas e particulares.

Para Ramos (2014), o cenário de desenvolvimento mobilizou contingentes da população urbana para a reivindicação de criação de

escolas públicas estaduais secundárias, pois a crescente procura por progressão na escolarização vinha de um público que não podia arcar com os custos dos cursos em estabelecimentos particulares. Nesse período, a organização dos cursos formatava o ensino ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos e ambos compreendiam o ensino médio e ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) uma equivalência estabelecida pela Lei nº 4.024/61, que permitiu aos concluintes dos cursos técnicos se candidatarem ao ensino superior. (RAMOS, 2014).

Com o golpe civil militar de 1964, e nos anos seguintes, uma nova fase de desenvolvimento do capitalismo e regularização do ensino se associam como instrumento garantidor da produção e acumulação de capital para as empresas nacionais e internacional. Ocorreu a entrada de multinacionais e empréstimos vindos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) para financiar programas internos e da educação. Para o convencimento da população defendiam que os empréstimos, geravam endividamento, mas se revertiam no crescimento do país.

A participação de intelectuais representantes externos, estava firmada desde 1946 (PAIVA, 1987), pelo acordo Brasil e Estados Unidos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e a Aliança para o Progresso, marcou presença nesse momento de redefinição dos projetos educacionais. A composição da Comissão Brasil-Americana de Educação Industrial (CBAI) é um exemplo dessa participação, que veio para orientação técnica, assistência financeira e fornecimento de equipamento. A propaganda de crescimento do país e a possibilidade de emprego estimulava a formação qualificada de uma parcela da classe trabalhadora e a busca pela escola. (RAMOS, 2014).

As discontinuidades nas políticas educacionais persistem com propostas que carregam contradições, exclusão, mais garantias de financiamento externo e endividamento,

embora o discurso e as propostas previssem o desenvolvimento do país e os cursos técnicos eram determinantes. Com essa intencionalidade, a da Lei 5.692 de 1971, tornou compulsória a profissionalização de todo ensino de 2º grau com formação propedêutica do ensino técnico, contrapondo a abrangência do acesso ao ensino superior conquistada anteriormente.

Nesse momento as Escolas Técnicas Federais criadas em 1959 foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), projeto implementado com recursos financeiros de financiamento externo. Uma fração da classe média, insatisfeitas com cursos técnicos em escolas sem tradição, recusou os limites de acesso ao ensino superior e como consequência foi sancionada a Lei nº 7044 de 1982 que extinguiu a profissionalização obrigatória e manteve as escolas técnicas federais cumprindo o seu papel econômico e social de referência. Nesse período, a Teoria do Capital Humano³ é mais difundida, reforçando os princípios da economia na educação. (RAMOS, 2014).

As contradições são instaladas na dinâmica das políticas e da economia local e internacional que alteram algumas peças do jogo para montar as estruturas de poder governamental: ora autoritário, ora democrático. Conjuntura que permite, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 70), “[...] compreender o ciclo de ditaduras e inúmeros golpes institucionais, com interferência consentida ou planejada

3 A teoria do capital humano afirma que “uma educação adicional elevará os rendimentos futuros, e, neste sentido, a aquisição de educação é da natureza de um investimento privado em rendimentos futuros” (BLAUG, 1971, p. 21). Assim, segundo Silva (2012), aumentando a educação dos jovens, estes terão suas habilidades e conhecimentos melhorados e, por conseguinte, terão maior produtividade no trabalho. Essa maior produtividade, por sua vez, geraria maior competitividade e, assim, maiores rendas para o indivíduo. Nessa perspectiva, além de serem os jovens o grupo que mais se encontrava/encontra desempregado, são aqueles que reúnem potencial para aprender em um contexto cuja característica-chave é a possibilidade de “aprender a aprender”. É desse modo que os jovens passam de “problema social” a sujeito de “potencial e capital humano”.

em aliança das burguesias locais com o imperialismo[...]”. Essa submissão ao capitalismo internacional impõe as classes trabalhadoras uma luta dupla e permanente em defesa de melhores condições de vida, incluindo, entre outros direitos, o direito a educação, “[...] contra as burguesias locais e contra o imperialismo do qual são sócios”.

As políticas públicas sociais fragmentadas e descontínuas asseguram a estrutura desigual entre a elite e os trabalhadores, e mantém cada classe em seu lugar. Segundo os autores (2014, p. 73), “A política pública, portanto, está longe de se voltar para a solução dos problemas fundamentais da população [...]”. A estruturação da escola acompanha esse movimento de manutenção das dualidades e desigualdades. Uma realidade expressa por Kuenzer (2000, p. 28), ao destacar as ideias de Gramsci (1978, p. 136) reitera que

[...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, ‘desinteressados’, ou técnico-profissionalizantes, ‘interessados’ -, mas, por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores.

A autora sinaliza as mudanças nas políticas que se apresentam, “por meio de uma nova pedagogia”, e responsabilizam a escola para resolver questões históricas, frutos da dualidade estrutural, como “ingenuidade ou má-fé”; acrescenta que “a unilateralidade” não encontra condições no modelo brasileiro que separa capital e trabalho, “a não ser em outro modelo de sociedade”. (KUENZER, 2000, p. 21). Nesse período analisado a dualidade se revela, mesmo com as alterações pretendidas nos momentos democráticos que prevê direitos iguais como condição intrínseca ao liberalismo, muito embora “de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade”. (SAVIANI, 2013, p. 26).

Para Saviani (2013, p. 26)),

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse

caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço do interesse da classe dominante. E será outra, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores.

A estruturação da educação dual em nosso território perfila uma educação para a elite e outra para a classe trabalhadora, ainda deixando de fora dos processos de formação escolar, em todas as faixas etárias, um grande contingente daqueles que vivem exclusivamente do trabalho, homens e mulheres, majoritariamente negros, indígenas e seus descendentes, sem outras garantias, oportunidades e direitos. Na crítica de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 73), “Somos uma sociedade onde o poder hegemônico dos latifundiários e dos empresários alimentaram a dualidade de classes sociais na repartição da renda, do trabalho manual apartado da formação intelectual e de todos os benefícios da riqueza social”.

Uma proposta de sociedade diferente não coaduna com o modelo de capitalismo dependente brasileiro, mas se mantém ativa nas disputas e enfrentamentos ao longo do século XX, defendendo uma sociedade igual, justa e conseqüentemente mais humana. Com essas bandeiras a população vai às ruas pela redemocratização do país, mais coordenadamente nos anos de 1980, até que se deu o arranjo negociado, para o desmonte da ditadura civil-militar que se manteve entre 1964 até 1985, alimentando o capital e aprofundando as desigualdades entre brasileiros, em especial as desigualdades educacionais.

A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E AS BASES PARA A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA E PROFISSIONAL DA CLASSE TRABALHADORA, NO SÉCULO XXI

Na retomada da democracia é importante identificar/reconhecer os avanços que a

educação da classe trabalhadora logrou com uma legislação mais abrangente com a oferta de Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental, a progressão do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA e a Educação Profissional (a serem regulamentadas) compõem a Educação Básica. Aqui nos interessa uma breve análise de escolarização de nível médio voltada para a EJA e a formação profissional de jovens e adultos da classe trabalhadora, suas reivindicações, as conquistas e o porvir a partir dos fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, n. 9394 de 1996.

Nesse momento, estão em jogo a conquista de direitos e o pleno exercício de cidadania após a superação de um longo período de controle, quando os frágeis direitos políticos e civis existentes foram cerceados. A passagem da mudança de regime ditatorial se dá pela forma de governo eleito indiretamente para construir a transição, uma fase conturbada pelas perdas de duas lideranças que mobilizaram a população para a reabertura política, Tancredo Neves e Ulisses Guimarães.

Após a fase de transição, com o Governo Sarney eleito vice-presidente, pela via indireta, na chapa de Tancredo Neves, Fernando Collor se elege e governa 1990-1992, prometendo “inscrever o país em um suposto processo de modernização globalizada” afinado ao ideário neoliberal, com propostas de “privatização de empresas nacionais” e “extinção de instituições” de relevância histórica, por serem avaliadas como ineficientes. Com a narrativa de modernização, “veio a proclamação da falência do modelo de desenvolvimento brasileiro” causador de “um fraco desempenho social e produtivo” (RAMOS, 2014). Uma avaliação aligeirada sem base histórica com o intuito de naturalizar o problema e adotar medidas que privilegia o setor privado, como foi e se mantém na atualidade, deu lugar ao “deslocamento do público em favor do privado”. (RAMOS, 2014, p. 50).

Com a redemocratização, o campo da educação acompanha as mudanças da Constituição

brasileira. A educação se torna uma garantia para todos prevista no artigo 208 da Constituição de 1988, em conformidade o artigo 4º da LDB n. 9.394 de 1996. Sabendo que a formalidade da lei não garante a implementação dessas políticas, Frigotto (2009), nos alerta sobre a elite brasileira que historicamente organiza a educação como convém e sintetiza o pensamento de Saviani que,

[...] identifica a prática protelatória para assegurar aquilo que a lei obriga em termos de garantia de educação básica, pública, gratuita, laica e universal, a todas as crianças e jovens do país. Primeiro a promessa de cumprir a lei era de cinco anos, depois passou para 10 e agora para 20 anos. (FRIGOTTO, 2009, p. 119).

A história da educação carrega as marcas do adiamento e descontinuidade. A Educação para jovens e adultos percorreu caminhos marginais propostos nos diversos formatos até se tornar uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, integrante da política da Educação Básica em 1996, na LDB nº 9394. O texto da lei inscreve um compromisso com a classe trabalhadora, no parágrafo 2º, do artigo 37, da Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. (BRASIL, 1996).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) nos apresenta em síntese a relação dos projetos políticos da educação da classe trabalhadora, jovem e adulta, sem resultados para o desenvolvimento humano e social para a vida desses sujeitos

Há mais de sete décadas, reiteram se programas de educação de jovens e adultos, **sem se acabar com o analfabetismo e a baixa escolaridade da população**. Igualmente, pelo mesmo período, sucedem se programas de formação profissional para esta população com pouca e precária escolaridade. Tem se, como exemplos, a criação do sistema S no início da década de 1944; o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra Industrial (**PIPMOI**) criado pelo Decreto n. 53.324 de 18 de dezembro de 1963 e, em 1971, transformado em Programa Intensivo de Forma-

ção de Mão de Obra (**PIPMO**), estendido para os demais setores da economia¹²; o Plano Nacional de Formação Profissional (**Planfor**) em 1995; o Plano Nacional de Qualificação (**PNQ**) em 2003 e, finalmente, em 2011, o Pronatec. **Sem o ensino médio de boa qualidade reiteram se castelos em cima de areia.** (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 67-68, grifos nossos).

Reforçando a análise sobre a educação dual, que torna desigual a educação da classe trabalhadora, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 68) que adotam as referências do materialismo histórico dialético, como método de análise, criticam essa realidade e confirmam que, “Ao longo desses anos a estratégia, em diferentes conjunturas, para se enfrentar o enigma ou o nó do ensino médio tem sido reformas curriculares e alteração da legislação que não enfrentam o problema estrutural da educação brasileira: a dualidade e a desigualdade.”

A formulação de novas bases para a educação profissional se assenta nas determinações do ideário neoliberal, para Frigotto (2009) “A globalização excludente e as políticas baseadas na doutrina neoliberal representam a base material e ideológica dominante neste final de século”. O controle passa pelo convencimento da naturalização das desigualdades e pela aceitação das medidas propostas como sendo as únicas possíveis (FRIGOTTO, 2009). O autor afirma que o ajuste do país, “[...] ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação” (FRIGOTTO, 2009, p. 44-45). Mesmo em tempo de democracia, a proposição da educação se alinha ao projeto econômico, que se modificou e tem novas exigências, deixando de lado outras questões sociais, pois a escuta permanente com a sociedade civil organizada e movimentos sociais para compor os seus diferentes interesses, pouco se concretizou.

As disputas travadas na escrita da lei de diretrizes e base que resultou na escolha do texto da LDB aprovada em 1996, mesmo tendo derrotado uma concepção avançada de edu-

cação, “manteve alguns princípios defendidos por educadores progressistas organizados” a respeito da educação profissional, embora insuficientes para uma transformação para uma educação nas bases emancipatórias (RAMOS, 2014, p. 47).

Para Ramos, a educação profissional na Lei n. 9.394/96 assumiu um “processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” de “desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação de educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação” (RAMOS, 2014, p. 47).

O trabalho flexível exigido nessa fase do capitalismo requer uma adaptação na formação dos jovens e adultos trabalhadores. As reformas, que atendam essas especificidades, dão ênfase nas “dimensões cognitivas e comportamentalistas da educação” para atender as demandas do mercado de trabalho em detrimento das “dimensões epistemológicas e sociopolíticas” (RAMOS, 2014, p. 64). Mudanças curriculares relativas aos cursos técnicos em reformas promovidas nos anos 1990 são contabilizadas por Ramos (2014, p. 48),

[...] no lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas.

Ainda em 1994, por meio da Lei n 8.948, o governo Itamar Franco criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica – SNET e às Escolas Técnicas Federais, transformadas em Centros Tecnológicos, demonstração de esforço para tornar a educação profissional uma estratégia para resolver o problema da qualificação da mão de obra brasileira (RAMOS, 2014, p. 52). No discurso da ideologia da empregabilidade a falta de qualificação impede a contratação, e o

contrário reverte o problema em desemprego e subemprego. A busca por formação mínima de qualificação profissional foi estimulada. Esses cursos se expandiram com a instituição do Plano Nacional de Formação Profissional, implantado pelo Ministério do Trabalho, em 1995.

O Governo Itamar Franco prepara o Estado para recuperar a estabilidade econômica. O seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, implantou o Plano Real, cujo êxito, foi o convencimento da população que o elegeu em 1995. Ao assumir o governo, FHC (1995-2003) prioriza o Ensino Fundamental e estabelece o princípio da progressiva extensão da obrigatoriedade com o Ensino Médio. Pela Emenda Constitucional 14, criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, posteriormente regulamentado pela Lei n. 9424/96.

Essa mudança se formula em consonância com os princípios do Banco Mundial que prioriza a educação das crianças e relativiza o dever do Estado com a educação, postulando que todos os setores da sociedade têm a tarefa de assegurar educação (RAMOS, 2014; FRIGOTTO, 2001). Esse princípio de transferência de responsabilidade das obrigações do Estado para sociedade tem como intenção a privatização do ensino e redução de investimentos públicos, um risco ao processo de universalização do ensino que pretende recuperar o acesso e a permanência de toda classe trabalhadora aos espaços escolares como um direito.

Outra reformulação veio com o Decreto n. 2.208/97, para normatizar “os artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB”. Com as mudanças “os níveis da educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico”. O nível técnico tem organização curricular própria, é independente do primeiro, a oferta é concomitante ou sequencial e proporcional a habilitação profissional (RAMOS, 2014, p. 65). Segundo Frigotto (2006, p. 38), “[...] o Decreto n. 2.208/97 regulamentou a educação profissional e sua relação com o Ensino Médio”.

b) A proposta da educação integral rompe com a estrutura histórica da educação dual?

Para pensar a luta em defesa da educação integral, que supere a dualidade histórica da educação e possibilite a emancipação dos jovens e adultos da classe trabalhadora, é necessário a compreensão dos processos que envolveram o segmento de progressista, contra os conservadores, para entender o vai e vem das formulações de políticas públicas educacionais instituídas após o período do governo autoritarista.

Naquele momento a sociedade civil nas disputas em defesa da educação pública e gratuita e da educação dos trabalhadores nos movimentos da redemocratização do país se posicionava em favor da educação politécnica, integral, a ser instituída na educação básica entre todos os níveis de ensino. Em dezembro de 1988 o segmento de educadores progressistas apresenta o primeiro projeto de LDB à Câmara de Deputados, mas sem apoio parlamentar necessário para atender os termos propostos do projeto chegou-se a LDB n. 9394/1996, ao Decreto n. 2208/1997 e à Portaria n. 646/97.

Sobre esses textos, segundo Frigotto (2006, p. 31-32),

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado, o que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional.

As forças políticas dos setores conservadores que defendiam a manutenção do Decreto n. 2.208/97 “Dentre outros argumentos, este grupo proclamava que a LDB era insuficiente para garantir aos sistemas e às instituições de ensino a pluralidade de projetos desenvolvidos

a partir do Decreto n. 2.208/97". (FRIGOTTO, 2006, p. 33).

A luta teórica e política em defesa da educação integral se manteve, envolvendo "[...]educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de diversas ONG e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto n. 5.154 de julho de 2004." (FRIGOTTO, 2006, p. 32). Envolveu uma correlação de forças em um governo que se movimenta no campo da democracia restrita, portanto o Decreto n. 5.154/2004 é um documento que

[...] é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO, 2006, p. 32)

Esse processo sócio-histórico é revelador das disputas teóricas, políticas e econômicas que atuam, de um lado, em defesa de mudanças profundas em favor da formação emancipatória da classe trabalhadora e, de outro, em defesa da manutenção da estrutura capitalista em determinados momentos da conjuntura que se atravessa, para atender a classe proprietária em seu projeto de acumulação.

Para Frigotto, (2006, p. 33),

O avanço na educação mais completa, na formação humana que defendemos para jovens e adultos trabalhadores, não se dará apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentaram durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. Há que se dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo, de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesas, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos.

Neste projeto de sociedade e de educação as necessidades dos trabalhadores não são respeitadas e se constituem em uma realidade a ser superada de forma coordenada por um projeto de "desenvolvimento econômico-social nacionalmente soberano" (RAMOS, 2014, p. 64). No entendimento de Frigotto (2006, p. 34), "Sem a sociedade organizada politicamente nessa direção, a história já nos ensinou qual é o desfecho – uma solução conservadora". O modelo de sociedade que se concretizou no Brasil a partir dos referenciais e imposições internacionais de base capitalista e suas reformulações para superar as crises, a conta gota, vem formulando políticas públicas que asseguram poucos direitos a população trabalhadora e seus descendentes.

Os direitos ampliados no final do século XX com a Constituição de 1988 e no campo da educação, através da LDB 9394/ 1996, são verificados criticamente como um conjunto de formulações a serem implementadas e quando são, pouco alteram a vida dos beneficiários, sujeitos da classe trabalhadora. Essas leis não mudaram as estruturas que determinam as desigualdades evidentes, perpetuadas: desigualdades econômicas, políticas, étnicas, raciais, de sexo e de gênero. Os autores críticos desse projeto societário que se constituiu no Brasil, ao longo do tempo, alertam sobre essas desigualdades e anunciam propostas para uma educação emancipatória, possível em uma sociedade democrática e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar o desenvolvimento da escolarização da classe trabalhadora jovem e adulta, considerando as conjunturas políticas e econômicas, no Brasil até o século XX, uma investigação que se ancora em legislações instituídas em cada período para normatizar o processo de escolarização dos estudantes em cada contexto.

No estudo relativo ao período colonial até o final do período Imperial, analisando os estu-

dos correlatos ao tema, entendemos estar diante de uma engrenagem excludente, e, por não prever o acesso formativo para todos, constatamos a inexistência de uma institucionalização escolar, educativa abrange. O que se organizou de ensino para os escravizados, especialmente os indígenas, foi voltada para o trabalho. Entretanto, encontramos estudos históricos que registram a existência dos espaços formativos que foram sendo constituídos por escravizados em uma rede de sociabilidade fora do projeto mercantilista, experiências que envolviam a população negra e seus descendentes.

Nessa época era garantida a escolarização da classe dirigente com restrições a classe trabalhadora escravizada, como garantia da estruturação da sociedade de classe. O ensino particular inicia a sua organização para atender a parcela da classe dominante, decorrente da falta de investimentos no ensino primário e secundário de responsabilidade das províncias, naquele período. (ROMANELLI, 1986). Esse legado de desrespeito com a formação da classe trabalhadora foi passado para os períodos seguintes.

Na análise relativa às primeiras décadas do século XX, observamos que é nítida a vinculação das políticas públicas educacionais, que foram sendo projetadas, para a formação de mão de obra. Economia e escola andavam juntas, algumas formulações de ensino técnico se dividiam entre o Ministério da Educação e Ministério do Trabalho. Esses cursos eram ofertados para as classes trabalhadoras. O ensino propedêutico ficou restrito as poucas Escolas Técnicas Federal, posteriormente CEFET, as escolas particulares e aos cursos superiores garantidos para as classes dominantes e parcela da classe média. Assim, se estrutura a divisão social e técnica do trabalho em nossa sociedade ao longo da história.

Romanelli (1986) enfatiza a instituição da desigualdade educacional na Constituição de 1891 e Ciavatta (1998), destaca a desigualdade educacional na Constituição de 1937, em síntese, as autoras nos indicam que a formação

da classe trabalhadora, se desenvolve para formação de força de trabalho e para as elites, a formação intelectual. No final da década de 1930, a força do mercado se impõe com as determinações legais e fundamentam a criação do SENAI (1942), do SENAC e do SENAR (1946) para a formação da força de trabalho para a nascente industrialização, para o comércio e ensino agrícola. Com essa conformação, escolas de aprendizes são criadas em sindicatos, indústrias, e associações, reforçando a estrutura desigual de educação em outros espaços. No entanto, muitos ficam de fora desses espaços formativos.

Ainda na década de 1940, no pós-guerra, e nas décadas seguintes, verificamos o surgimento das campanhas de alfabetização, CEEA (1947-1953) e CNER (1952-1963) estimuladas pela UNESCO, em nome do desenvolvimento do país, cujo desdobramento se efetiva na parceria Brasil/EUA, MEC/USAID. Ao final, as campanhas, serviram de formação de força de trabalho sem resultar em mudanças concretas para os trabalhadores adultos tão pouco para a realidade que o cerca. É possível destacar que a redução do financiamento, tornaram as campanhas como medidas paliativas, de cunho eleitoreiro e como mais uma marca da fragmentação e descontinuidade da estrutura educacional (PAIVA, 1987).

No contexto do final da década 1950, início da década de 1960, outra proposta é criada. O governo federal inaugura a rede federal de ensino técnico, com as escolas técnicas. Nesse momento, reascende a disputa das escolas públicas e particulares (RAMOS, 2014). Ao mesmo tempo, se intensifica a mobilização de um contingente da população urbana reivindicando a criação de escolas públicas secundárias, por não poder arcar com os custos das escolas particulares. Uma reivindicação nutrida pela possibilidade de obter a progressão da escolarização do ensino secundário, ginasial ou colegial a candidatura ao ensino superior. Esse movimento não abrange a todos.

Verificamos que, a partir de 1964, novas

legislações são instituídas para atender ao projeto de desenvolvimento econômico das empresas nacionais e internacionais. A parceria Brasil/EUA, MEC/USAID e CBAI se ocupam dos projetos educacionais e orientação de financiamento. Para tanto, entram em cena o Banco Mundial e o BIRD, garantidores de financiamento e consequente endividamento do país. Mais estímulo para formação profissional, propedêutica e técnica obrigatória, instituída na Lei 9652/71, descontinuando a política anterior que separava a formação técnica e propedêutica. O resultado é uma formação técnica voltada para o mercado de trabalho.

Outras alterações são criadas com a Lei 7044/82 que extingue a profissionalização obrigatória, no entanto, as escolas técnicas federais mantêm o seu papel de alinhamento com o desenvolvimento econômico do país. As bases da Teoria do Capital Humano se difundem dando outro contorno aos princípios da economia na educação. Nesse cenário a submissão ao capitalismo internacional e suas doutrinas se firmam. Essas mudanças dão provas da descontinuidade e da fragmentação do projeto educacional no Brasil, que se arrasta historicamente para atender os interesses do jogo econômico, jogado pelas elites. O processo de desigualdade se consolida em todas as áreas (KWENZER, 2000). A dualidade educacional é resultado de um projeto desigual de sociedade, ou seja, duas escolas, duas classes sociais, cada uma preparada para ocupar o seu devido lugar.

Por fim, nessa seção, constatamos que a luta para a superação da ditadura e a consolidação da democracia estão expressas nas normas da Constituição de 1988 e na LDB 9394/1996, com as garantias de educação para todos com previsão de creche, educação infantil e educação básica, profissional e educação de jovens e adultos. As garantias da oferta e da permanência, dessas leis, implicam a EJA. A proposta da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 são provas contundentes da mudança da estrutura da educação escolarizada brasileira, para uma educação inclusiva.

Nesses documentos o direito a educação se manifesta como garantia. Entre outras garantias normatizadas, é defendida a especificidade da EJA e a formação do professor, no Parecer nº 11/2000 e no documento PNE (2014) propõe-se a educação profissional integrada a EJA. Tal proposta se concretiza com a criação do PROEJA, na nº 5.840/2006, orientada no Documento Base (BRASIL, 2007). Chegar a essa política, muitas disputas foram travadas entre quem defende a educação dual e quem defende a educação emancipadora.

Os estudos refletem as disputas por interesses antagônicos travados, nos diferentes contextos, para a manutenção do poder econômico e político, centrados no capitalismo, cujas formas e reformas se materializam, entre outros projetos sociais, na criação e implementação de políticas educacionais para formação tecnicista da classe trabalhadora.

Concluimos que as diversas propostas de institucionalização da educação nacional traduzem e perpetuam a exclusão e as desigualdades históricas presentes na sociedade, formando a estruturação dual de educação, uma que é técnica para a classe trabalhador e outra propedêutica para a classe dominante. Ambas, em certa medida, embasadas nas orientações e ideologia estadunidense.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria L. Arruda. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 abr. 2021.
- BRASIL. Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e

no Decreto Federal nº 2.208/97. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Lei imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. (Coleção de leis Império do Brasil do ano de 1834).

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: Revista Extensão em Foco | v.8 | n.2, 2020 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 20 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Rio de Janeiro. 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o regulamento do ensino industrial, 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d47038.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1982). Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera Dispositivos da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Referentes A Profissionalizaçãodo Ensino de 2º Grau. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 21 out. 2021

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 20 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1891). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.28442-28444.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23de julho de 2004. Regulamentao §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a. Disponível em: <www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_10172.pdf. Acesso em: 14 março 2022.

CIAVATTA, Maria. Formação Profissional para o Trabalho Incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final do Século. Rio de Janeiro: Vozes, p. 100-137.1998.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf). Acesso em: 14 dez. 2022.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emanipadora. Perspectiva: Florianópolis, V 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun.. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ANOS 1980 E 1990: A Relação entre o Estrutural e o Conjuntural e as Políticas de Educação Tecnológica e Profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no Ensino Médio. Brasília: INEP/MEC, p. 25-53, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projetos Societários em Disputa no Brasil e a Juventude com Vida Provisória. In: RUMMERT, Maria Sonia; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Políticas de Formação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Editora da UFF, p. 107-124, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 6, p. 65-76, 2014.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IANNI, Octávio. Estado e Planejamento econômico no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1991.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em 30 mar. 2021.

PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

RAMOS, Marise N. História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROMANELLI, O. Otaíza. História da Educação no Brasil (1930/1973). Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SANTOS, Jucimar Cerqueira dos. Uma Discussão sobre a História da Educação da População Negra da Bahia. In: PINHEIRO, Bárbara C. S; Rosa, Katemari. (Orgs.). Descolonizando Saberes: A Lei 10.639/2003 no Ensino das Ciências. São Paulo: LF Editorial, 2018, p. 23-38.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5. N. 2, p. 25-46, dez. 2013.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores,2001> (Artigo - página web). Acesso em: 30 mar. 2021.

*Recebido em: 11/4/2023
Aprovado em: 15/12/2023*