

Maria Geralda Oliver Rosa

**CONCEPÇÕES E PROPOSTAS PARA UNIFICAR
A ESCOLA MÉDIA NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas em Educação
Orientadora: Prof^a Dra. Rosemary Dore Heijmans

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Maria Geralda Oliver Rosa

**CONCEPÇÕES E PROPOSTAS PARA UNIFICAR
A ESCOLA MÉDIA NO BRASIL**

Belo Horizonte
2008

Dissertação apresentada, em 2008, para a banca examinadora

constituída pelos professores:

Prof^a Dra. Rosemary Dore Soares - UFMG

Prof^o Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo - UFMG

Prof^o Dr. Justino de Sousa Junior - UFMG

Agradecimentos:

À professora Rosemary Dore pela paciência que teve comigo, pelos ensinamentos e instruções de pesquisa e pelas horas de leituras investidas no meu trabalho.

Aos professores e funcionários da FaE/UFMG que muito contribuem para o sucesso do Programa de Pós-graduação em Educação.

À minha família, em especial ao meu marido e aos meus filhos Bruno, Rafael e Alice pelo apoio e pela paciência durante esses dois anos de pesquisa, por estarem sempre ao meu lado, compreendendo minhas ansiedades e me estimulando a conquistar meus sonhos.

Às colegas Juliana Brito, Núbia Duarte, Nini e Marlene pela amizade, carinho e atenção a mim dispensados.

A DEUS pela sua presença constante em minha vida.

Dedico este trabalho ao Centro de Ensino Superior de Itabira - CENSI -,
Instituição que me recebeu de braços abertos e me apoiou no término
deste trabalho.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares.

É o tempo da travessia; e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fernando Pessoa

RESUMO

Nosso objetivo, com esta pesquisa, é o de analisar concepções e propostas para unificar a escola média no Brasil, abrangendo o período de 1930-2004. Nesse período, predomina uma estruturação dualista da escola média, oferecendo uma formação geral, de caráter propedêutico (formação de intelectuais para ocupar cargos de direção e comando), e outra técnica (formação de quadros instrumentais para o mercado de trabalho). No entanto, também surgiram no mesmo período diversas proposições para unificar a escola média, desde aquelas dos Pioneiros da Escola Nova, uma perspectiva liberal emersa nos anos trinta, até as que diziam se inspirar no pensamento de Marx ou de Gramsci, que apareceram por ocasião da discussão da Constituição Brasileira, nos anos oitenta.

Frente ao debate a respeito da dualidade escolar versus unificação escolar, optamos por fazer um estudo que demonstrasse o problema da dualidade da escola e as formas para suprimi-la. Desse modo, organizamos nosso estudo em três capítulos. No primeiro deles, focalizamos as discussões que se deram no Brasil sobre a dualidade da escola, na segunda metade dos anos setenta, quando circularam as teorias de autores que analisaram a dualidade predominantemente sob o paradigma da “reprodução” das relações de produção. Seguindo essa direção, abordamos no segundo capítulo as propostas para unificar a escola que surgiram tanto no campo liberal quanto no campo socialista. Finalmente, no terceiro capítulo, procuramos investigar as propostas para unificar a escola média, surgidas no Brasil, no período que vai de 1930 a 2004. Nesse sentido, selecionamos seis momentos nos quais identificamos propostas de unificação entre o ensino secundário e o ensino profissionalizante: 1) na década de trinta, as propostas de unificação da escola média surgidas com o movimento dos Pioneiros da Escola Nova; 2) nos anos quarenta, com as leis orgânicas do ensino, a incorporação do ensino profissional ao sistema regular de ensino, que dá um passo na direção da proposta de unificação apresentada pelo programa da Escola Nova; 3) a unificação apresentada na década de sessenta, quando foram equiparados os diferentes ramos de ensino da escola média por meio da equivalência, dando aos egressos da escola técnica a possibilidade de continuar seus estudos em nível superior (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 4024/61); 4) a unificação da escola média pela sua inteira profissionalização, ocorrida no início da década de setenta (Lei nº 5.692/71); 5) a proposta de unificação da escola média pela sua configuração como escola de formação geral (Lei 9394/96) e, finalmente, 6) a “unificação” pela integração da escola média com a educação profissional (Decreto nº 5.154/04). Nosso estudo põe em evidência que, embora a unificação da escola se relacione à própria unificação da sociedade, uma sociedade sem divisões entre governantes e governados, não podemos esperar que caia o capitalismo para começarmos a luta para unificar a escola. Lutar pela supressão do dualismo escolar, ainda na sociedade capitalista, é lutar pela unificação do gênero humano, como diz Gramsci, é lutar por uma nova sociedade. No entanto, como também mostra o nosso estudo, ainda existem muitas confusões teóricas nesse campo.

Palavras chave: escola única, escola dualista, hegemonia, políticas públicas

ABSTRACT

Our aim in this research is to analyse conceptions and propositions to unify high school in Brazil, during the period 1930-2004. In this period a dualistic structure in the organization of high school in Brazil prevailed, offering a general education (preparing intellectuals who could be integrated in the political leadership) and a vocational education (preparing a qualified staff for the labour market). Although, in this period also appeared several proposals in order to unify high school, including those presented by the “Pioneiros da Escola Nova” – a liberal perspective which was brought about in the thirties – as well as those based on Marx’s or Gramsci’s thinking, which appeared in the eighties, when the Brazilian Constitution was been discussed and elaborated.

In view of the debate concerning the organization of high school, either dualistic or common (unified), we chose to show what problems the dualistic structure of school can bring to society and the strategies to build a common school. With this intention, we organized our studies in three chapters. In the first one, we focus on the discussions about the dualistic organization of the school which took place in Brazil during the second half of the seventies. Then, were diffused in Brazil many theories of authors who analysed the dualistic organization of school based on the paradigm of “reproduction” of the relationship of social production. In the second chapter, we approach the proposals to unify the school that were presented in the liberal field as well as in the socialist field. Finally, in the third chapter, we investigate the propositions to unify high school which appeared in Brazil, from 1930 to 2004. We selected at least six moments in which we can identify proposals in order to unify secondary education and vocational education: 1) in the decade of thirty, the proposals to create a common school, presented by the “Pioneiros da Escola Nova” movement; 2) in the forties, a set of local laws, called “leis orgânicas do ensino”, whose intention was to insert the vocational education in the regular educational system, advancing a step in the direction enunciated by the “Pioneiros da Escola Nova” program; 3) the unification presented in the sixties, when the different branches of high school became finally equivalent among each other, giving to the people who completemented vocational education the possibility to prolong their studies at the superior level (Law n.º 4.024/61); 4) the unification of high school by modelling it just as a vocational education, as it occurrend in the seventies (Law n.º 5692/71); 5) the proposal to unify high school by shaping it just as a general formation (Law n.º 9394/96) and, finally, 6) the “unification” by the integration of general and vocational education (Decree nº 5.154/04). Our study puts in evidence that, however the unification of school is related to the unification of society, that is, a society without divisions between rulers and ruled, we should not wait that capitalism falls so to begin to fight in order to build a common school. To fight against the dualistic structure of school, still in the capitalistic society, is to fight to unify humanity, as Gramsci says, is to fight for a new society. Nevertheless, as our study shows, there is still much theoretical confusion concerning this subject.

Key words: common school, dualistic school, hegemony, education policies

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPCs	Centros Populares de Cultura
Cruzada ABC	Ação Básica Cristã
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIESP	Federação da Indústria do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IHL	Instituto Herbert Levy
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Sem Terra
OERLAC	Oficina Regional de Educação para a América Latina

PIB	Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UDR	União Democrática Ruralista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
CAPÍTULO I.....	8
DUALIDADE E UNIFICAÇÃO DA ESCOLA.....	8
1.1 A noção da escola reprodutora	8
1.2 Qual a alternativa para superar a dualidade da escola?	17
CAPITULO II.....	19
UNIFICAÇÃO DA ESCOLA: PERSPECTIVAS LIBERAL E SOCIALISTA.....	19
2.1 Perspectiva liberal para a unificação da escola	20
2.2 Unificação da escola: a perspectiva socialista	25
CAPÍTULO III	39
UNIFICAÇÃO E DUALIDADE DA ESCOLA MÉDIA BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS	39
3.1 Unificação da escola média no programa dos Pioneiros (1932): a concepção da escola nova	65
3.2 Unificação da escola pela incorporação do ensino profissional ao sistema regular de ensino (1942-1946): as leis orgânicas do ensino.....	74
3.3 Unificação pela equivalência dos ramos de ensino da escola média (LDBEN nº 4.024/61)	81
3.4 Unificação pela profissionalização da escola média (Lei nº 5.692/71)	91
3.5 “Unificação” pela configuração de toda a escola média como escola de formação geral, apresentada pelas reformas da educação nos anos noventa (LDBEN nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97)	104
3.6 “Unificação” pela integração da escola média com a educação profissional, apresentada nos anos dois mil (Decreto nº 5154/04)..	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

INTRODUÇÃO

A dualidade escolar tem caracterizado a história da escola média brasileira. Ao lado de escolas de formação geral, que visam à formação de intelectuais para ocupar cargos de direção e comando, estão as escolas que visam estritamente à formação de quadros instrumentais para o mercado de trabalho. Não obstante a existência de propostas para unificar a escola, pelo menos desde o início do século XX, a sua dualidade persiste e continua a ser objeto de questionamentos e de críticas.

Com o escopo de discutirmos a dualidade que caracteriza a escola média brasileira, bem como as propostas para unificá-la, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o problema, abrangendo o período que vai de 1930 a 2004. O ponto inicial é 1930 porque foi quando apareceu no Brasil um importante movimento educacional, liderado pelos Pioneiros da Escola Nova, que criticava a dualidade da escola e defendia a “escola única”. O recorte final em 2004 se deve ao fato de que foi nesse ano, e é bem recente, que o governo Lula emitiu um decreto para unificar a escola média. São, assim, setenta e quatro anos de mobilizações sociais, de políticas públicas, de leis e regulamentações que tratam do perfil dualista da escola média sem resolver a questão. Embora seja um recorte histórico que pode ser considerado longo, limitamos nossos estudos a uma revisão bibliográfica com um objetivo bem preciso: identificar críticas à dualidade escolar e propostas para unificar a escola. Como ponto de partida, decidimos examinar o teor das críticas à dualidade escolar que apareceram no Brasil nos anos setenta e a análise que então foi desenvolvida pelos setores progressistas sobre a falsa “unificação” da escola. O resultado da pesquisa

realizada é apresentado nesta dissertação, que está estruturada em três capítulos.

No capítulo I, identificamos as críticas à dualidade escolar que passaram a ser difundidas no Brasil, em meados dos anos setenta, quando – ainda sob o clima da ditadura militar – passou a circular uma bibliografia que analisava a organização da escola no capitalismo. Nosso objetivo foi o de responder às seguintes questões: quais eram os fundamentos para sustentar a noção de que a escola se organiza, no capitalismo, de forma dicotômica? Como a dicotomia da escola é relacionada ao sistema capitalista? A crítica ao dualismo escolar levava a proposições para unificar a escola? Se não levava, por que isso ocorria?

Dentro dessa perspectiva, examinamos as formulações de Althusser (1974), Establet e Baudelot (1975), Poulantzas (1971, 1973), Bourdieu e Passeron (1982), Bowles e Gintis (1981), Carnoy (1977,1993). Uma noção comum a esses estudos, de resto já bastante conhecida na historiografia educacional, é a de que a escola atua no sentido de reproduzir as relações sociais do capitalismo. Reproduz, assim, relações sociais desiguais que mantêm as divisões de classes sociais que caracterizam a produção capitalista. Entretanto, nenhum dos teóricos estudados propõe uma alternativa para suprimir a dualidade escolar. A “escola única” é, para eles, uma falsa proposição que não poderia ser ponto de partida, sequer estratégico, para um movimento social no âmbito do capitalismo. Como sabemos, somente a partir dos anos oitenta, depois da anistia política, a crítica ao dualismo escolar deu ensejo a proposições para unificar a escola. Iniciava-se no Brasil uma tímida discussão sobre a “escola unitária”, uma reflexão crítica da esquerda brasileira influenciada pela leitura das obras de Antônio Gramsci. A luta pela unificação da escola passa a se inserir no

quadro mais amplo da formulação de estratégias de luta pela democracia e pelo socialismo, num contexto de redemocratização do país.

E para compreender melhor o confronto entre as idéias para a unificação da escola emergidas no campo liberal e no campo socialista, realizamos um estudo sobre o assunto o qual é abordado no Capítulo II. No campo liberal, uma das principais propostas para unificar a escola foi consubstanciada no programa da Escola Nova, um movimento que se expandiu nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX. Trata-se, portanto, de um movimento que tem repercussões mundiais. Embora dentro dele tenham convivido diversas tendências pedagógicas, existe um aspecto que foi dominante: a crítica à dualidade escolar e a proposta da "escola única". Já no campo socialista, verificam-se controvérsias quanto ao papel da educação e da escola no processo de transformação social, devido à relevância dada à economia em detrimento da cultura e da política. Assim, o enfoque de tipo não dialético, que dá primazia à estrutura econômica, por um lado, favorece a crítica ao dualismo escolar, mas, por outro lado, apresenta problemas para a elaboração de propostas para unificar a escola. Isso vai aparecer, por exemplo, nas análises dos autores que examinamos no Capítulo I.

Finalmente, no Capítulo III, procuramos investigar as propostas para unificar a escola média, surgidas no Brasil. Nesse sentido, identificamos seis momentos de unificação entre o ensino secundário e o ensino profissionalizante: 1) na década de trinta, as propostas de unificação da escola média surgidas com o movimento dos Pioneiros da Escola Nova; 2) nos anos quarenta, com as leis orgânicas do ensino, a incorporação do ensino profissional ao sistema regular de ensino, que dá um passo na direção da proposta de unificação apresentada pelo programa da Escola Nova; 3) a unificação apresentada na década de sessenta,

quando foram equiparados os diferentes ramos de ensino da escola média por meio da equivalência (Lei nº. 4.024); 4) a unificação da escola média pela sua inteira profissionalização, ocorrida no início da década de setenta (Lei nº 5.692/71); 5) a proposta de unificação da escola média pela sua configuração como escola de formação geral (Lei 9394/96) e, finalmente, 6) a “unificação” pela integração da escola média com a educação profissional (Decreto nº 5.154/04).

Nosso estudo põe em evidência que, embora a unificação da escola se relacione à própria unificação da sociedade, à busca de uma sociedade sem divisões entre governantes e governados, não podemos esperar que caia o capitalismo para começarmos a luta para unificar a escola. Lutar pela supressão do dualismo escolar, ainda na sociedade capitalista, é lutar pela unificação do gênero humano, como diz Gramsci, é lutar por uma nova sociedade. No entanto, como também mostra o nosso estudo, ainda existem muitas confusões teóricas nesse campo.

Nas considerações finais de nossa pesquisa, ressaltamos que as críticas à dualidade escolar e as propostas de unificação, apresentadas no período de 1930 a 2004, indicam que o problema, objeto de estudo desta dissertação, se mantém. Além disso, ainda existem muitas confusões teóricas no campo socialista que prejudicam a construção de uma perspectiva forte para romper o dualismo escolar e caminhar na direção de uma sociedade sem divisões entre governantes e governados, uma sociedade em que se concretize a escola unitária.

CAPÍTULO I

DUALIDADE E UNIFICAÇÃO DA ESCOLA

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.
(Drummond, No meio do caminho).

O objetivo deste capítulo é o de mostrar as críticas à dualidade da escola que chegaram ao Brasil na segunda metade dos anos setenta. O contexto em que as críticas à dualidade da escola foram difundidas em nosso país ainda era o da ditadura militar, instituída com o golpe de 1964.

A repressão militar impediu o debate sobre a escola inviabilizando a clara crítica à organização dualista da mesma. Esse impedimento contribuiu para a reprodução do capitalismo operada pela instituição escolar. Para compreender o fundamento dessa relação de reprodução, focalizamos as análises de Althusser (1974), Establet e Baudelot (1975), Poulantzas (1971, 1973), Bourdieu e Passeron (1982), Bowles e Gintis (1981) e Carnoy (1977, 1993).

1.1 A noção da escola reprodutora

Na segunda metade da década de setenta, começaram a surgir movimentos pela redemocratização do país, contexto que também deu lugar a discussões sobre o papel da escola na sociedade capitalista. Tem início, então, a circulação de uma bibliografia, principalmente de origem francesa, que passa a criticar a organização da escola no capitalismo. Uma referência para a crítica da escola, de destaque nesse período, é o conceito de "Aparelho Ideológico de Estado", desenvolvido por Louis Althusser (1974). Para explicar o referido

conceito, Althusser parte da definição do conceito de ideologia na sociedade capitalista. Para ele, ideologia é uma "distorção das relações reais" de existência dos indivíduos (Cf. DORE SOARES, 2006, p. 332).

Os «aparelhos ideológicos do Estado» são, segundo o autor, instituições que realizam em sua prática a reprodução das relações de produção do capitalismo. Ao mesmo tempo, porém, camuflam essa prática pela ideologia. Daí serem "aparelhos ideológicos". São diferentes dos "aparelhos repressivos do Estado" porque estes funcionam pela violência, assegurando o domínio da classe dominante pela repressão, tais como o são os tribunais, a polícia, dentre outros (ALTHUSSER, 1974, p. 38). Para o autor, a escola é concebida como um "aparelho ideológico do Estado". Aliás, é o "Aparelho Ideológico de Estado" número 1, dominante nas sociedades capitalistas (ALTHUSSER, 1974, p. 62). Assim, ao mesmo tempo em que reproduz as desigualdades sociais do capitalismo, a escola camufla essa atuação pela ideologia. A dominação ideológica do Estado, na sociedade capitalista, se faz por meio de leis que são instituídas com o intuito de apresentá-las como universais. Por isso, embora seja apresentada como uma instituição universal, que atenderia aos interesses de todos, a escola asseguraria apenas os interesses dos grupos dominantes (ALTHUSSER, 1974, p.20-22). Para o autor, as diversas instituições sociais, não importa se públicas ou privadas, funcionam sob a força da ideologia dominante que é a ideologia da classe dominante.

No Brasil, o conceito de "Aparelho Ideológico de Estado" provocou diversas discussões e foi reforçado com a difusão dos estudos de Bourdieu e Passeron (1975) sobre o sistema educacional francês. Os dois sociólogos identificam uma estreita relação entre reprodução do sistema capitalista e a reprodução cultural que é operada pela escola (Cf. DORE SOARES, 2006, p. 332-333).

Para Bourdieu e Passeron (1975), a escola capitalista promove a reprodução das relações sociais, das estruturas de classe por meio da reprodução da cultura, sob a ideologia da classe dominante. Como a característica fundamental da estrutura da sociedade capitalista é a divisão de classes, baseada na apropriação desigual dos meios de produção, os autores atribuem à educação nessa sociedade duas funções: a primeira é a função de reprodução cultural que consiste na reprodução da ideologia da classe dominante; já a segunda é a reprodução das estruturas de classes e consiste na reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20-21). A ação pedagógica da escola, ao longo do percurso da escolarização, impõe ao educando ideologias que criam nos mesmos a predisposição para agir de acordo com o que eles denominam de "arbitrário cultural" (reprodução da ordem vigente pelos agentes educacionais). Dessa forma, os autores mostram como a ação pedagógica se realiza pela violência.

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica como imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. [...] A AP é objetivamente uma violência simbólica, [...] isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20-21).

O arbitrário cultural pode ser entendido como uma escolha ou opção socialmente necessária que todo indivíduo deve fazer. Essa opção social realizada pelo indivíduo é imposta pela violência simbólica (exercida pelas classes dominantes sobre as classes dominadas) que são imposições de significações que reproduzem e legitimam as desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20-21). A escola, para Bourdieu e Passeron, é uma das mais importantes instituições voltada a transmitir informação, reproduzir o que a classe dominante pensa, como age, seus valores, enfim, legitimando as

desigualdades e deixando de lado a transformação e a democratização da sociedade. Desta forma, a educação perde o papel de transformação e de democratização das sociedades e passa a ser vista como uma instituição por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), na sociedade capitalista as crianças não competem em condições iguais, pois sua bagagem social e cultural é diferenciada. Portanto, o sucesso alcançado na escola pelos alunos não poderia ser explicado por dons individuais, mas sim por sua origem social. Para os referidos autores, o que parece para a criança de meios culturalmente favorecidos uma continuação da educação escolar, para a criança de meios menos favorecidos representaria uma dificuldade, tendo em vista a limitação de acesso aos meios culturais, sociais e econômicos. Mostrando a relação da ação pedagógica com o trabalho pedagógico, os autores afirmam que ambas servem à inculcação da ideologia dominante.

[...] a AP implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável [...]. Pelo fato de que, numa formação social determinada, o modo de inculcação dominante tende a responder aos interesses das classes dominantes, isto é, dos destinatários legítimos, a produtividade diferencial do TP dominante segundo os grupos ou classes sobre os quais ele se exerce, tende a ser função da distância entre o habitus primário inculcado pelo TP dominante (isto é, pelo grau em que a educação ou a aculturação é reeducação ou desculturação segundo os grupos ou classes) (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44 e 56).

Com esse estudo, Bourdieu e Passeron ressaltam a estrutura escolar organizada de forma a reproduzir a divisão da sociedade em classes por meio da inculcação ideológica como estratégia de manutenção dos privilégios sociais dos grupos dominantes.

Outro enfoque que trata da escola como instituição que reproduz o capitalismo é o de Baudelot e Establet (1975). Na perspectiva desses autores,

não existe na França uma escola unificada, mas, ao contrário, uma escola que reproduz a divisão em classes da sociedade capitalista. Assim, para os referidos autores, a organização da escola se constitui em duas redes diferentes. A primeira delas é a "secundário superior" cujo foco é a formação dos quadros dominantes. A segunda, por sua vez, é a "primário-profissional" destinada à formação de profissionais especializados (BAUDELLOT; ESTABLET, 1975, p. 109). A conformação dualista da escola reserva aos trabalhadores uma preparação eminentemente precária, com o objetivo de manter o conformismo e a passividade, a partir do fracasso dos desfavorecidos economicamente em um sistema escolar capitalista. Acreditam que a escola primária francesa não é "unificadora", pois divide a massa escolarizada em partes distintas e opostas. A função da escola, para Baudelot e Establet, é a de produzir a discriminação social.

Demostraremos que, lejos de ser "desigualmente" escolarizadas en una sola y misma escuela, esas dos grandes masas son en realidad repartidas en dos ramificaciones escolares totalmente separadas. [...] Como tal, este aparato contribuye, en cuanto a la parte que le concierne, a reproducir las relaciones de producción capitalista, es decir, en definitiva, la división de la sociedad en clases, en provecho de la clase dominante (BAUDELLOT; ESTABLET, 1975, p. 41).

Os grupos dominantes na sociedade capitalista propagam a "unificação" das redes primário-profissional e secundário-superior que estimulam em suas práticas escolares a cisão entre teoria e prática – trabalho manual e trabalho intelectual.

Existen dos redes de escolarización opuestas porque la división social del trabajo, que se presenta por lo general bajo las apariencias de una división puramente técnica de las "funciones" y de las "competencias" o "calificaciones", en realidad está directamente determinada por la división de la sociedad en clases antagónicas, por las exigencias de la explotación del trabajo en la producción, y fuera de la producción propiamente dicha. En particular, la división de las redes está directamente determinada por la división del

trabajo “manual” y del trabajo “intelectual”, que se producía en toda a la sociedad y que constituye uno de los principales resortes de la explotación del trabajo (BAUDELLOT; ESTABLET, 1975, p.109).

A diferenciação social e escolar, para os autores, está regida pelas lógicas implacáveis do capitalismo que, por meio de duas redes de escolarização opostas, distinguem trabalho manual de trabalho intelectual, reproduzindo e legitimando a desigualdade social. Baudelot e Establet (1975) acreditam que, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975), essas contradições não são possíveis de serem explicadas, pois Bourdieu e Passeron adotam uma concepção burguesa na análise da escola, não conseguindo perceber nas classes populares mais do que indivíduos portadores de desvantagens culturais.

Quando Establet (1974, p. 106) relaciona a situação de luta de classes à reprodução dualista da escola, ele diz que a luta de classes não acontece dentro da escola, mas fora desse espaço. Segundo Dore Soares (2006), Baudelot e Establet (1975) afirmam que as ideologias burguesas e proletárias se enfrentam “fora” da escola, isto é, na economia das relações capitalistas de produção. Enfrentam-se, portanto, na estrutura econômica. Não na escola. Nesta, o máximo que se percebe é a resistência (Cf. DORE SOARES, 2006, p. 334).

Um outro estudo sobre a dualidade escolar é apresentado por Poulantzas (1971, 1973). Tal como Baudelot e Establet (1975), ele também associa a organização da escola capitalista à divisão social do trabalho. No Estado capitalista, afirma Poulantzas, a luta entre as classes dominantes e as classes dominadas se passa entre as instituições do Estado e a escola (POULANTZAS, 1971, p. 9-10). A estratégia do Estado capitalista, para o autor, é contraditória. Com relação às classes dominadas, o Estado capitalista impede a sua organização política ao mesmo tempo em que trabalha permanentemente para a organização política das classes dominantes (POULANTZAS, 1971, p. 9-10).

A contradição maior do Estado capitalista, diz Poulantzas, é a de apresentar-se como uma organização social sem divisão de classes, criando uma imagem de que todos fazem parte desse Estado e dessa classe, a classe dominante. No entanto, o Estado capitalista representa os interesses políticos da classe dominante. Assim, afirma o autor

A respeito das classes dominadas, a função do Estado capitalista é impedir a sua organização política, a qual sobrepujaria o seu isolamento econômico, mantendo-as nesse isolamento que é em parte o seu próprio efeito. [...] Em contrapartida, a respeito das classes dominantes, o Estado capitalista trabalha permanentemente para a sua organização em nível político, anulando o seu isolamento econômico, o qual é também efeito dele próprio assim como do ideológico. [...] esse Estado existe como Estado das classes dominantes ao mesmo tempo em que exclui do seu seio a “luta” de classes (POULANTZAS, 1971, p. 9-10).

As funções da escola, para Poulantzas (1971, 1973), só podem ser analisadas em função das classes sociais às quais ela dirige sua ação e não em função dos sistemas escolares. O papel da escola capitalista é o de desqualificar o trabalho manual, qualificando somente o trabalho intelectual. Mas Poulantzas (1971) assinala que as relações de produção não se reduzem às relações econômicas, pois as disposições ideológicas comuns unificaram a pequena burguesia tradicional e os assalariados não-manuais em uma nova classe categorizada como nova pequena burguesia. Também para Poulantzas, a luta de classes ocorre fora do espaço escolar, isto é, ocorre nas instituições que compõem o Estado de maneira dissimulada, nas quais se apresenta como uma unidade política de uma sociedade com interesses econômicos divergentes - interesses de “indivíduos privados” (POULANTZAS, 1971, p. 8).

Além das análises da escola feitas na França, também chega ao Brasil, na segunda metade dos anos setenta, a tendência americana de examinar a escola como uma instituição de reprodução da sociedade capitalista. Em sua pesquisa

sobre a educação nos Estados Unidos, Bowles e Gintis (1981) apresentam uma retrospectiva da reforma escolar ali realizada. Destacam a influência da concepção de ensino de John Dewey, que associa ao sistema democrático capitalista três funções para a educação: a integradora, a igualitária e a desenvolvimentista. Com base nessa perspectiva, os autores concluem que a origem da repressão e da desigualdade da escola se relaciona à estrutura e ao funcionamento de uma economia capitalista. Assim, afirmam os autores:

Dewey sostiene que la asociación de la función integradora, igualadora y desarrollista de la educación está en la democracia. [...] la represión, la falta de poder individual, la desigualdad de ingresos y la desigualdad de oportunidades no se originaron históricamente en el sistema educativo, ni se derivan de las escuelas desiguales y represivas de la actualidad. Las raíces de la represión y la desigualdad radican en la estructura y el funcionamiento de la economía capitalista (BOWLES; GINTIS, 1981, p. 34-35 e 71).

A confiança e o poder dos defensores da educação liberal, segundo os autores, sofrem uma “sacudida” diante dos constantes conflitos e fracassos dos anos sessenta e setenta nos Estados Unidos. As reformas educacionais, realizadas a partir daquele período, passam a depender mais da vontade e da habilidade política para enfrentar as forças de oposição.

Para Bowles e Gintis, a escola é determinada pela estrutura econômica que perpetua as formas de consciência, de comportamento e personalidade exigidas para a reprodução das relações de produção; portanto, não promove a igualdade de oportunidades (BOWLES; GINTIS, 1981).

Outro estudo difundido no Brasil, também vindo dos Estados Unidos na década de setenta, foi o de Carnoy (1977). Na mesma linha de Bowles e Gintis, Carnoy afirma que a “educação formal constitui parte da dominação imperialista, atuando em consonância com os interesses que convêm ao colonizador” (CARNOY, apud: DORE SOARES, 2006, p. 334).

Junto a Levin, Carnoy (1993) analisou a situação das escolas públicas nos Estados Unidos no final da década de oitenta, apresentando a teoria do conflito social. De acordo com essa teoria, a “luta dos grupos dominados para mudar as condições que os oprimem e as tentativas dos grupos dominantes para reproduzir as condições de seu domínio constituem a chave para compreender as mudanças na economia, nas relações sociais e na cultura” (CARNOY; LEVIN, 1993, p. 67).

Para os autores, a escola serve para a expansão capitalista, reproduzindo adequadamente as habilidades dos trabalhadores, a divisão do trabalho e as relações sociais de produção. Essa dinâmica reprodutora, associada à dinâmica democrática, são condicionadas pelo conflito social exterior à escola, onde uma ou outra prevalece na produção de algumas reformas educacionais. Com base nesse estudo, Carnoy e Levin afirmam que a escola reproduz as relações desiguais e hierárquicas do local de trabalho capitalista. Contudo, acrescentam um aspecto contraditório do processo de reprodução: a escola também contribui para expandir as oportunidades econômicas dos grupos subalternos e para ampliar seus direitos democráticos.

As contradições na educação associadas à escola capitalista são classificadas por Carnoy e Levin em três tipos. O primeiro tipo se refere à dificuldade de recursos educacionais para a expansão da escola para a classe trabalhadora e os grupos minoritários; o segundo diz respeito ao papel da reprodução das estruturas de classe e do trabalho e ao ímpeto democrático; o terceiro, por fim, se relaciona às interferências dessas contradições na escola e no trabalho (CARNOY; LEVIN, 1993, p. 170-171). Os autores afirmam que as escolas capitalistas são instituições conservadoras, tendendo a preservar as relações sociais existentes.

As análises de Althusser (1974), Establet e Baudelot (1975), Poulantzas (1971,1973), Bourdieu e Passeron (1982), Bowles e Gintis (1981), Carnoy (1977, 1993) sobre a organização da escola no capitalismo têm, portanto, um aspecto comum: conceber a escola como uma instituição que reproduz as relações sociais capitalistas de produção. Contudo, os mencionados autores não apresentam nenhuma proposta de superação da dualidade escolar, restringindo-se a denunciá-la. Carnoy e Levin, pelo menos, falam de contradições da escola capitalista que tanto serve à reprodução como à ampliação da conquista de direitos.

Somente Gramsci (1978) supera a abordagem da escola como instituição que se reduz a reproduzir a sociedade capitalista, porque faz a crítica ao dualismo e apresenta uma proposta para superá-lo.

1.2 Qual a alternativa para superar a dualidade da escola?

Os educadores brasileiros de esquerda, durante os anos setenta, não apresentaram uma proposta própria, nascida no campo socialista, voltada aos interesses das maiorias sociais. Para a maior parte deles, a educação oferecida pela escola pública servia apenas para reproduzir a ideologia da classe capitalista. Somente a partir dos anos oitenta, com a difusão do pensamento político de Gramsci no Brasil, emergem propostas para superar a dualidade escolar por meio da perspectiva de unificação da escola. No entanto, ocorre uma confusão entre a proposta de «escola unitária» de Gramsci e a de «escola politécnica», provinda da experiência soviética, atribuindo-se equivocadamente essa noção de escola a Marx. Mas o tratamento teórico dessa questão será feito

no próximo capítulo, no qual examinamos as proposições para unificar a escola no campo liberal e socialista.

CAPITULO II

UNIFICAÇÃO DA ESCOLA: PERSPECTIVAS LIBERAL E

SOCIALISTA

As coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão. Mas as coisas findas muito mais que lindas, essas ficarão (Drummond, Memória).

As propostas para unificar a escola, seja no campo do liberalismo ou do socialismo, apareceram principalmente no início do século XX. No campo liberal, uma das principais propostas para unificar a escola foi consubstanciada no programa da Escola Nova, um movimento que se expandiu nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil no final do século XIX e início do século XX. É uma proposta que concebe a escola como instrumento de hegemonia burguesa. No campo socialista, por sua vez, predominava a idéia de que a escola, estando situada na superestrutura, só mudaria quando mudasse a estrutura, isto é, quando o capitalismo caísse. Conseqüentemente, não existiam propostas para construir uma escola para todos, pública e democrática, sob a direção política da classe trabalhadora, até o aparecimento das reflexões de Gramsci. As concepções que surgiram no campo socialista apresentavam como solução para o problema educacional das massas populares uma escola de classe, da classe trabalhadora. Nesses termos é que se situam as perspectivas de Marx e Lênin. A perspectiva do socialismo permanece "classista" porque não tem ainda o conceito de hegemonia, como direção intelectual e moral na sociedade. É a busca de conquistar a hegemonia que possibilita a Gramsci formular uma proposição de escola para todos, sob a hegemonia do proletariado.

2.1 Perspectiva liberal para a unificação da escola

A perspectiva liberal de unificação da escola toma corpo no bojo do Movimento pela Educação Nova, que tem início entre o final do século XIX e o começo do século XX, com a idéia de “escola única”, que adquiriu grande expressão nos Estados Unidos (John Dewey) ¹ e na Europa (Édouard Claparède) ². Sua propagação entre os educadores foi um marco na modernização das técnicas pedagógicas e no maior ajustamento da escola aos valores liberais da democracia burguesa.

A idéia de “escola única” é contemporânea ao fortalecimento do capitalismo de base industrial. Dentre outros objetivos, os defensores dessa tese, como Dewey, pretendiam acabar com os privilégios existentes na educação de tipo humanista, criticando o lugar que então era reservado ao ensino do trabalho. No livro que escreveu em 1916, *Democracia e educação*, Dewey (1959) afirma que numa sociedade democrática deve-se unificar o ensino, buscando-se superar os privilégios diferenciados, determinados pela estrutura desigual de oportunidades econômicas. Afirma, também, que a democracia possibilita a construção de uma sociedade aberta, exigindo que seus membros tenham iniciativa e adaptabilidade. Dewey acredita que

Uma sociedade dividida em castas necessita unicamente preocupar-se com a educação da casta dirigente. Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer com que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa e adaptabilidade (DEWEY, 1959, p. 94)

¹ John Dewey foi um grande defensor da filosofia da escola nova americana que enfatizava a vinculação da escola ao trabalho e a preparação das pessoas para a “democracia” (DORE SOARES, 1982, p. 122).

² Édouard Claparède foi “o maior expoente da filosofia da *Escola Nova* de origem européia”. A filosofia européia da escola nova propunha a “individualização” do ensino, acreditando em uma educação de acordo com os interesses dos indivíduos, e que esses interesses eram biologicamente determinados (DORE SOARES, 1982, p. 122).

Dewey entende que a reorganização da escola é um meio para solucionar os problemas gerados pela sociedade industrial. No entanto, ele reconhece a dificuldade de a sociedade conseguir, naturalmente, produzir a democracia, pois sua tendência natural é a de utilizar a educação para diferenciar os indivíduos e reproduzir "iniquidades". Ele propõe como alternativa para superar a dualidade escolar uma escola progressiva, que desenvolva o espírito crítico e a participação dos indivíduos na vida social e política da sociedade. Acredita que a escola progressiva (escola nova) seria capaz de formar pessoas diferentes, podendo, dessa forma, contribuir para a mudança da sociedade, reconstruindo-a. Para Dewey,

É objetivo da educação progressiva contribuir para abolir os privilégios indevidos e as injustas privações, e não para perpetuá-los. [...] O triunfo ou o mau êxito nessa realização depende mais da adoção de métodos educativos apropriados a efetuar essa transformação, do que de qualquer outra coisa. Essa mudança é essencialmente a mudança da qualidade de atitude mental - uma mudança educativa. (DEWEY, 1959, p.130 e 349-350).

A estrutura escolar em um sistema capitalista industrial, segundo o autor, deverá propor uma educação vocacional na qual não se determine antecipadamente uma ocupação, mas que possibilite o desenvolvimento contínuo do jovem. A escola, para Dewey, deve desenvolver os aspectos intelectuais dos jovens, readaptando-os aos novos desafios das condições de vida. Dessa forma, Dewey defende a reconstrução da sociedade e tem consciência da dificuldade de concretizar essa idéia. Considerava que a principal resistência a esse ideal era a inércia das tradições educacionais e o preconceito da classe dominante em relação ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Este ideal precisaria batalhar não só contra a inércia das presentes tradições educacionais, como também contra a hostilidade que se entrincheiram no domínio da aparelhagem industrial e que entendem que, caso se tornasse *geral* semelhante sistema

educativo, ele constituiria uma ameaça à sua faculdade de se utilizar dos outros indivíduos para a realização dos seus próprios fins (DEWEY, 1959, p.352).

Para superar a dualidade escolar, Dewey propõe uma educação que seja capaz de desenvolver os aspectos intelectuais do indivíduo e as condições de participação democrática nos processos decisórios da sociedade. A superação das diferenças sociais se realizaria por meio da reforma da escola e da distribuição igualitária de oportunidades educacionais (DEWEY, 1959).

Um outro autor, o espanhol Luzuriaga (1934), também evidenciou como a educação pode contribuir para a unificação cultural e moral do povo (unificação nacional), desenvolvendo, assim, o conceito de escola única. Para Luzuriaga,

Todo o povo se interessa por que, dentro de suas fronteiras, não haja duas nações diversas, a cultos e a dos incultos, nem duas espécies de instituições educativas, uma para os que podem e outra para os que não podem (LUZURIAGA, 1934, p. 16).

O movimento liberal defende a necessidade de que todos se eduquem, se possível, em um mesmo espaço e sem distinção de religião, raça, sexo ou classe social. Dessa forma, procuram consolidar a proposta da escola única com o objetivo de universalizar a educação e garantir o acesso de todos em escolas articuladas aos diversos ramos de ensino (LUZURIAGA, 1958).

Com a concepção de escola única, os liberais buscam consolidar a unidade nacional por meio de um único sistema de ensino. A expressão "escola única" foi associada aos pedidos de supressão das diferenciações do ensino. Segundo Luzuriaga (1958), o movimento da "educação nova" era aberto e, por isso, associado a muitas definições e variadas interpretações e variados valores, muitas vezes contraditórios entre si. Com o tempo, passaram a denominá-la como escola unificada, escola única ou escola diferenciada (LUZURIAGA, 1958, p. 7-10).

A proposta de escola única defendida por Luzuriaga (1934) pressupõe variedade, pressupõe unificação das instituições educativas como forma de facilitar o acesso ao ensino médio e superior ao maior número possível de indivíduos, atendendo, com diversos tipos de escola, "aos diversos tipos de estruturas mentais e físicas dos alunos". Para o autor, a escola fundamental se ramifica em diversos ramos de ensino médio e superior, "ainda que todos sejam relacionados entre si, para tornar possível a passagem de uns e outros, no caso de que as necessidades psicológicas dos alunos se tornem necessárias". Para ele, a escola única não é um padrão uniforme de educação, mas possibilitaria variadas formas de ensino (LUZURIAGA, 1934, p. 14-15).

Luzuriaga (1958) descreve sua proposta de escola única apresentando cinco idéias que, para ele, constituem a idéia geral da escola nova: idéia de atividade, de vitalidade, de liberdade, de individualidade e coletividade. A escola única (escola nova) é caracterizada por Luzuriaga como educação que objetiva formas de individualidade vital humana dentro da coletividade, em um ambiente de liberdade, por meio da atividade. Portanto, o autor resume a caracterização da escola nova em uma palavra: atividade (LUZURIAGA, 1958, p. 27-29).

A escola única, para Luzuriaga (1934), tem essencialmente dois objetivos: o nacional, que se fundamenta nas reivindicações de universalização da educação, e o democrático, que se firmam nos diversos tipos de escolas e nas suas ramificações como forma de garantir o acesso de todos. A escola única, em seu modo de entender, procuraria facilitar a fusão de todas as classes sociais, formas políticas e confissões religiosas em uma unidade nacional que pudesse inspirar a cada um de seus membros. Num contexto onde as classes trabalhadoras passam a acender além da educação elementar, as reformas deveriam vir da escola primária, que deveria ser ampliada posteriormente na

escola secundária até chegar à escola superior. O autor assim declara em sua obra *A escola única*,

Para nós, a escola única constitui essencialmente o prolongamento do movimento da educação popular iniciado no século XVIII [...]. Esse movimento se realiza plenamente no século XIX, que estabelece em definitivo a escola pública, gratuita, obrigatória e nacional, em todo o mundo civilizado e se prolonga naturalmente no século XX, que tende a ampliar essa educação além dos limites do ensino primário, de um lado a criação das “escolas de aperfeiçoamento” para a juventude proletária, de modo parcial e de outro com a aspiração da “escola única”, isto é, do ensino médio e superior para todos, em forma total” (LUZURIAGA, 1934, p. 15-16).

Essa proposta de unificação da escola na perspectiva liberal se constituiu no Movimento pela Educação Nova associada à idéia de “escola única” onde predominaria as diferenças biológicas, de aptidões. Dentre os defensores dessa tese, destacamos Dewey (1959) e Luzuriaga (1934). Dewey (1959) pretendia com a “escola única” superar a dualidade escolar com uma educação capaz de desenvolver os aspectos intelectuais do indivíduo e suas condições de participação democrática nos processos decisórios da sociedade. A superação das diferenças sociais se realizaria por meio da reforma da escola e da distribuição igualitária de oportunidades educacionais. Para Luzuriaga (1934) a escola deveria facilitar a fusão de todas as classes sociais, formas políticas e confissões religiosas em uma unidade nacional que pudesse inspirar cada um de seus membros. Ele acredita que num contexto onde as classes trabalhadoras passam a ascender além da educação elementar, as reformas deveriam vir da escola primária, ampliada para a escola secundária até chegar à escola superior.

Ao mesmo tempo em que a proposta do Movimento da Educação Nova sustentava a democratização do ensino e criticava a dualidade escolar propunha numa perspectiva liberal a “escola única” com outros processos de seleção. Tendo como critérios de seleção as diferenças biológicas, de aptidões, essa

proposta mantém a dualidade escolar que eles mesmos criticavam. Tomando como exemplo o ensino secundário, um dos obstáculos concretos para sua unificação está no papel do ensino superior pelo seu uso com fins de legitimação da diferenciação social. Com isso possibilita a sobrevivência da orientação propedêutica deste ensino caracterizando o paradoxo da proposta do Movimento da Educação Nova, que constituído por princípios democráticos, mantém a dualidade entre ensino propedêutico e ensino técnico.

2.2 Unificação da escola: a perspectiva socialista

Para examinar a proposta de unificação da escola na perspectiva socialista, abordamos as idéias de Marx, Engels, Lenin e Gramsci.

Embora Marx seja importante referência para pensar a unificação da escola na perspectiva socialista, temos claro que o autor não aprofunda o problema da escola, pois, no conjunto de sua obra, as referências ao tema são esparsas (Cf. DORE SOARES, 2003).

O contexto econômico social e político em que Marx discute a educação correspondem ao momento da primeira grande crise do capitalismo industrial (1830-1840). Em toda a Europa, esse é o momento dos desdobramentos de grandes revoluções democrático-burguesas que têm o seu auge nos anos de 1848, servindo de estímulo para as questões do pensamento de Marx e Engels. Eles estiveram atentos às transformações e às conquistas dos trabalhadores, mesmo aquelas que pouco modificaram as condições de trabalho. Marx e Engels preocupavam-se em descobrir e explicar as mudanças que envolviam a economia capitalista, as mudanças radicais sofridas pela sociedade e as inúmeras

mediações capazes de levá-la a isto, os avanços na legislação social incluindo as conquistas de âmbito educacional (Cf. DORE SOARES, 2000).

Marx é um crítico profundo do sistema capitalista e é de sua crítica que emergem indicações sobre os problemas da organização da escola e as possibilidades de superá-los. Como crítico do capitalismo, Marx analisava as formas pelas quais ele produzia exploração dos trabalhadores e as desigualdades sociais.

As mudanças trazidas pela revolução tecnológica, segundo Marx, levaram à substituição do emprego da força muscular e da habilidade manual para a utilização de novas modalidades de produção. Nesse contexto econômico, social e político, as relações entre os homens e os instrumentos de produção se modificam, bem como se modificam as relações dos homens entre si. Essa situação é denunciada em *O capital*, livro no qual Marx mostra a degradação miserável em que a população trabalhadora se encontra:

[...] mantida em reserva para as mutáveis necessidades de exploração do capital pela disponibilidade absoluta do homem para as exigências variáveis do trabalho; o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam (MARX, 1984, p. 90),

A submissão do trabalhador à divisão de trabalho, enfatiza Marx, leva-o à repetição enfadonha de atividades, limitando suas capacidades e aptidões. As possibilidades das pessoas, no entanto, são múltiplas e deveriam ser exploradas e desenvolvidas, o que aconteceria na sociedade comunista.

[...] a ninguém é atribuída uma esfera de atividade exclusiva, mas cada um pode formar-se e desenvolver-se seja em que domínio for, enquanto a sociedade regulamenta a produção geral, dando-me a possibilidade de fazer hoje isto, amanhã aquilo – caçar pela manhã, pescar de tarde, criar gado à noite e fazer crítica depois do jantar à minha

vontade, sem nunca por isso me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX; ENGELS, 1978, p. 242).

Mas a escola capitalista não contribuía para o desenvolvimento dos trabalhadores. Ao contrário, ela constituía, para Marx e Engels, uma “arma poderosa de mistificações e de conservação entre as mãos da classe capitalista” (MARX; ENGELS, 1978, p. 36-37). Ela oferece aos jovens uma educação que os tornam submissos e leais, impedindo-os de se desenvolverem intelectualmente.

No entanto, a grande indústria também trouxe as escolas politécnicas e agrônômicas. Eram instituições criadas pelos filantropos ingleses, nas quais os “filhos de trabalhadores recebiam alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção” (MARX, 1984, p. 90). Surgidas na metade do século XIX, as escolas politécnicas e agrônômicas eram consequência do processo de transformação pelo qual a sociedade industrial moderna passava.

Naquelas escolas, o método utilizado era o da união do ensino com o trabalho produtivo, como forma de preparar o trabalhador para exercer diversos tipos de atividades técnicas, adaptando-o ao processo produtivo. Elas

[...] tinham uma metodologia que procurava combinar o ensino teórico (formação básica na área tecnológica) e o ensino prático (manipulação dos instrumentos de todos os ramos da indústria. Essas escolas que vão constituir um novo paradigma para a formação dos trabalhadores, na perspectiva socialista, exatamente, por essa dimensão que unifica ensino geral e ensino politécnico (DORE SOARES, 1999, p. 109).

Esse é o modelo adotado por Marx para pensar a educação do proletariado. Nele, a formação geral e a formação para o trabalho constituem dimensões de uma mesma concepção de educação. A idéia de unidade do ensino teórico e prático passa a ser, então, a concepção de escola dos proletários. Assim, afirma o autor:

As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores desta metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1975, p. 559),

Inspirado no modelo de escola agronômica e politécnica, portanto, Marx defende que a formação dos proletários seja realizada, já no seio da sociedade capitalista, por uma escola que faça a ligação entre produção e ensino, entre educação intelectual e educação tecnológica, além do exercício físico.

Por educação nos entendemos três coisas:

1. Educação Intelectual;
2. Educação corporal, tal como se conseguir com os exercícios de ginástica e militares;
3. Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 1983, p. 60).

Assim, mostrando que a divisão social do modo de produção capitalista leva à limitação do desenvolvimento das aptidões dos trabalhadores, por ficarem reduzidos à realização de tarefas repetitivas e enfadonhas, Marx apresenta como alternativa a expansão de uma escola que unisse cultura e produção, ensino e trabalho. É nessa perspectiva, portanto, que ele critica o capitalismo, a divisão do trabalho, a divisão de classes sociais (que leva à dualidade escolar), e apresenta como indicação – embora de forma esparsa em sua obra – a unidade da educação intelectual e do trabalho.

As indicações de Marx sobre a escola serão retomadas durante a Revolução Soviética, quando Lênin pede a Kruskpaia para pensar o problema da

escola na construção do socialismo. O objetivo de Lênin era também o de diminuir a influência da pedagogia liberal entre os docentes russos (Cf. DORE SOARES, 1999, p. 74; 2003, p. 317).

Lênin atribuiu grande importância à educação no processo de transformação social. Para ele, a educação deveria desempenhar importante papel na construção de uma nova sociedade, a sociedade socialista. Na sua opinião, a educação pública deveria ser altamente política, pois, para ele, o “nosso trabalho no terreno do ensino é a mesma luta para derrotar a burguesia; declaramos publicamente que conceber a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia” (LÊNIN, 1981, p. 70).

Lênin defendia a idéia de elevar as camadas mais atrasadas da classe proletária a um nível de consciência que as tornassem politicamente ativas (LILGE, 1988, p. 5).

É nessa perspectiva que Lênin solicita a Krupskaja um estudo sobre a concepção de educação em Marx. Ele desejava que o estudo pudesse delinear com mais precisão uma proposta socialista de educação para confrontar a influência da escola nova na Rússia.

Tendo como referência a discussão de Marx sobre o método das escolas agrônômicas e politécnicas, que uniam o ensino ao trabalho, Krupskaja propõe o ensino geral e politécnico, ou seja, uma forma de unificar formação geral e formação técnica. O termo “politécnico” vinha provavelmente da experiência daquelas escolas criadas pelos filantropos ingleses no contexto de transição da manufatura para a grande indústria. Era um tipo de transição como essa que também vivia a Rússia. Por isso, quando muda a noção de “ensino geral e profissional”, constante do Programa do partido Social Democrata Russo de 1903, para a de “ensino geral e politécnico”, na VII Conferência do Partido Operário Social-Democrata russo (realizada em 28/04/1917, Krupskaja apresenta justificativas relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo. Destaca

que a noção de “ensino profissional” associava-se ao caráter da produção artesanal, ainda bastante especializada; já a idéia de “ensino politécnico” indicava a diversidade de trabalhos que o homem foi chamado a exercer com o desenvolvimento da produção industrial moderna, necessitando, portanto, da formação geral (Cf. DORE SOARES, 2003, p. 318).

A escola soviética almejada por Lênin era uma escola que proporcionasse aos alunos os fundamentos das ciências, a unidade entre a teoria e prática, o ensino do trabalho manual e o desenvolvimento do trabalho intelectual. Esta escola não poderia estar dissociada da vida, da construção do socialismo.

No entanto, como afirma Dore Soares (2003), no curso da revolução soviética, a integração entre educação geral e politécnica foi desmantelada e a educação virou apenas “politécnica”, vinculada ao trabalho industrial. Para a autora, o princípio do “trabalho” da educação socialista foi reduzido à produção fabril:

As noções de “instrução geral e politécnica” e de “escola única do trabalho”, mesmo depois dos embates entre os pedagogos soviéticos, permaneceram ainda muito vagas, e sua formação prática ficou condicionada à situação específica do desenvolvimento industrial do país. A redução do princípio do “trabalho” à produção fabril limitou as possibilidades de desenvolver o conceito de “instrução geral e politécnica” de modo a superar o ideário da Escola Nova, como pensava Lênin. [...] Desse modo, ela não se apresentou como referência para superar projetos excludentes e particularistas, como os que têm marcado as realizações do capitalismo no campo educacional, a exemplo da Escola Nova (DORE SOARES, 2003, p. 320).

É contra o reducionismo do conceito de trabalho na educação soviética que Gramsci apresenta uma outra perspectiva de união entre educação e trabalho. Segundo Dore Soares,

A escola unitária representa um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação e marca uma ruptura dialética com a idéia de instrução geral e politécnica ou de escola única do trabalho (DORE SOARES, 2003, p. 321).

A concepção pedagógica de Gramsci é apresentada quando ele estava no cárcere. Ela se vincula à conquista da «hegemonia civil», estratégia política que ele formula em suas reflexões sobre as relações que se desenvolvem entre o Estado e a sociedade civil, a partir da virada do século XIX ao XX. Refere-se à ampliação do Estado, que passa a governar não apenas pelo uso da violência e da força (os instrumentos legais coercitivos, a coação, as armas), mas também pela obtenção do consentimento das classes subalternas ao *status quo*. A discussão e a análise da sociedade civil é uma das grandes contribuições de Gramsci à concepção socialista do Estado.

Para o marxismo anterior a Gramsci, a sociedade civil era considerada o lugar dos conflitos econômicos e particularistas. Mas Gramsci vai mostrar como ela passa a se organizar, superando os limites corporativistas e se tornando política. Ela é por ele apresentada como o lugar em que se dão as lutas entre concepções de mundo diversas no sentido de conquistar a hegemonia. As diferentes organizações que se multiplicam na sociedade civil, principalmente a partir do século XX, constituem os aparelhos privados de hegemonia, nos quais se dão a luta ideológica. Dentre eles, estão os partidos, a imprensa, o sindicato, a escola.

A hegemonia, para Gramsci, é não somente a detenção do poder econômico, mas a direção político-cultural que um determinado grupo social consegue dar à sociedade. A luta pela hegemonia ressalta, assim, a importância da dimensão cultural no jogo político de dominação. A construção da hegemonia requer também que o grupo dominante incorpore ao seu projeto de poder reivindicações das classes subalternas, de modo a obter o seu consentimento à dominação da classe tradicionalmente no poder. De acordo com Dore Soares

(2003), o conceito de hegemonia em Gramsci significa a “direção intelectual e moral” da sociedade.

A hegemonia implica o domínio econômico, mas, sobretudo a direção intelectual e moral da sociedade, exercida, para além do uso de mecanismos de coerção, através da obtenção do consentimento das massas populares, nos diferentes aparelhos privados de hegemonia. Por isso, o domínio estatal é compreendido como força + consenso; hegemonia revestida de coerção (DORE SOARES, 2003, p. 322).

A preocupação de Gramsci com a questão da cultura, ressalta Dore Soares (2003), está presente em todos os *Cadernos do cárcere*. Para a autora, Gramsci queria compreender como se formam as idéias, as crenças populares e o senso comum, e, por conseqüência, os costumes. E é nesse quadro que ganha importância no seu pensamento a questão da escola. Na sua interpretação, a escola humanista (tradicional) entrara em crise devido às mudanças no desenvolvimento econômico e social. Fora estabelecido um vínculo muito estreito entre ciência e vida e o novo dirigente já não poderia ser preparado nos marcos da escola tradicional. O novo dirigente, para Gramsci, deveria ser um especialista, mas também um político. No entanto, as tendências que vinham surgindo em sua época para a organização da escola apresentavam problemas. A tendência à multiplicação de escolas profissionalizantes, por exemplo, se realizava sem um princípio educativo claro. Embora parecesse uma democratização do acesso à cultura, a proliferação de qualificações técnico-profissionais não oferecia às classes subalternas condições de elevar-se culturalmente e nem de “subir na vida”. Ao contrário disso, elas contribuíam para manter as estratificações sociais “em formas chinesas” (GRAMSCI, 2001, p. 49). A escola ativa (ou escola nova), por sua vez, apresentava aspectos positivos, como a relação amigável entre professor e aluno, a idéia de que o educando

educa o educador, princípio que Gramsci amplia e incorpora ao seu conceito de hegemonia (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

No entanto, era uma concepção que ele considera ainda estar numa fase romântica. De todo modo, chega a afirmar que a escola unitária por ele proposta é escola ativa. Já a escola única do trabalho, no modo de ver de Gramsci, tinha o aspecto negativo de acelerar a formação profissional. É o que ele critica em suas cartas à esposa, quando toma conhecimento das atividades escolares de seus filhos na Rússia (DORE SOARES. Educação e escola nos Cadernos do cárcere. http://64.233.169.104/search?q=cache:7iIq3QaBcpAJ:www.anped.org.br/reunioes/25/rosemarydoresoarest17.rtf+Rosemary+Soares+Dore+%22FILOSOFIA+*+EDUCA%C3%87%C3%83O+17%22&hl=ptBR&ct=clnk&cd=1&gl=br Acesso em 14/08/2008).

Assim, é significativo que Gramsci conceba sua proposta pedagógica como “escola unitária”, distanciando-se intencionalmente de qualquer denominação utilizada no contexto soviético. É que sua proposta dialoga com as tendências de seu tempo, mas as supera dialeticamente. Como explica Dore Soares (2000), Gramsci supera a proposta da “escola nova” ao aprofundar e ampliar a idéia de *atividade* como mediação entre o trabalho teórico e prático, apresentada como método para superar o dualismo escolar. Além disso,

[...] supera a “escola tradicional” ao incorporar a cultura humanista como base formativa para o exercício das funções de governo na sociedade. [...] supera a “escola única do trabalho” (escola politécnica) ao apresentar a unidade do trabalho intelectual e produtivo numa dimensão mais cultural: o conceito do trabalho como elemento historicizante e socializante que realiza a mediação entre a ordem natural (ciências naturais) e a ordem social e política (leis civis e estatais) (DORE SOARES, 2000, p. 439).

A concepção de escola unitária, proposta por Gramsci, ataca a dualidade da organização escolar no capitalismo, entendendo-a como divisão entre

governantes e governados. A construção da escola unitária seria a forma de garantir o acesso das maiorias sociais a um tipo de formação capaz de conciliar a participação na vida produtiva e nas decisões políticas sobre suas vidas. Os conflitos das relações sociais no capitalismo ainda não possibilitaram a organização de uma escola unitária. Mas a proposta de Gramsci não é a de derrubar o capitalismo para depois construir uma nova sociedade, uma nova escola. Sua leitura das relações entre Estado e sociedade é dialética e, assim, o processo de construção é, ao mesmo tempo, um processo de destruição. Construir a escola unitária é, ao mesmo tempo, destruir a escola dualista e suas razões de ser, numa perspectiva processual. Mesmo porque a educação, para Gramsci, é parte constitutiva de um projeto de transformação social.

No campo liberal, a dualidade da escola é relacionada a privilégios econômicos e sociais, mas não toca na divisão entre governantes e governados e nem pretende, com a unificação escolar, revolucionar a sociedade existente. Não mostra os vínculos entre a dualidade e a organização capitalista da sociedade, mas enfatiza apenas a indústria e seus problemas. Por isso, as propostas de unificação se reduzem ao interior do sistema escolar. Não têm em vista, portanto, a transformação da sociedade. Já no campo socialista, as análises sobre a dualidade escolar mostram sua estreita relação com a divisão social do trabalho no capitalismo e a separação entre governantes e governados. Tanto Marx, como Lênin e Gramsci, em seus respectivos contextos históricos e políticos, pensaram alternativas para superar a dualidade escolar e construir uma educação para os trabalhadores, que lhes permitisse elevar-se culturalmente. Se Marx e Lênin, ainda que de modo muito esparso, idealizaram o que poderia se constituir numa escola para a classe trabalhadora, Gramsci foi mais longe,

pensando um tipo de organização da escola para todos, mas sob a hegemonia do proletariado.

No entanto, a proposta da escola unitária de Gramsci tem passado por muitos percalços. Ela foi, fundamentalmente, “sovieticizada”. Foi convertida em “escola unitária e politécnica”, idéia que não aparece nos *Cadernos do cárcere* em nenhum momento. Pesquisando a fonte que teria produzido tal formulação, Dore (2006) indica que ela se encontra na difusão do pensamento de Marx e de Gramsci feita depois dos anos setenta do século passado, pelo então representante da área cultural do Partido Comunista Italiano (PCI), o professor Manacorda. Dado o alinhamento do PCI à União Soviética, mesmo depois dos episódios massacrantes da Primavera de Praga (1968), o referido historiador italiano procurou compatibilizar as reflexões de Gramsci sobre a educação com a experiência pedagógica da União Soviética e dos demais países satélites do leste europeu. Daí nasceu o compósito “escola unitária e politécnica”, que não é gramsciano nem marxiano. E tal compósito foi bastante difundido nas universidades brasileiras, visitadas pelo historiador italiano nos anos oitenta, tornando-se enfim hegemônico (DORE SOARES, 2006, p. 342). Contudo, como mostra a mencionada autora, sequer Lênin empregou o termo “politecnicia” separado da noção de “instrução geral”:

Em suas diretrizes para a educação, Lenin (1975, p. 66) não adotava o termo “politecnicia” isoladamente, mas o combinava à educação geral, chamando-a “instrução geral e politécnica”. Além disso, ele também pensava a formação de dirigentes, aspecto que foi abandonado pelo socialismo real, o qual ficou restrito à fraseologia do homem “omnilateral” e foi capaz de sufocar qualquer movimento de emancipação, como aconteceu na Hungria (1956), na Polônia (1956) e na Checo- Eslováquia (1968). Nesses países, também havia a experiência da politecnicia e da “omnilateralidade”, que Manacorda considera uma “pedagogia marxiana”. Mas se para Manacorda a “politecnicia” representa o liame entre “instrução e fábrica”, uma dimensão econômica da formação escolar, como seria desenvolvida a “omnilateralidade”? Esse é um aspecto que o

historiador italiano não aprofunda em seus estudos sobre a experiência do socialismo real (DORE, 2006, p. 346).

A autora conclui, portanto, que a noção de politecnicidade difundida por Manacorda está privada do conceito de hegemonia, pois

não é realizada com base na reflexão de Gramsci sobre a escola unitária, mas de acordo com o modelo soviético, do qual está ausente a perspectiva da hegemonia e da formação de dirigentes. Em sua trilogia sobre a pedagogia socialista, Manacorda (1964, 1965, 1966) sequer se refere a Gramsci (DORE, 2006, p. 347).

A educação, para Gramsci, constitui um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os indivíduos. Assim, o autor elabora um conceito para hegemonia civil que corresponde à relação de domínio econômico e direção intelectual e moral da sociedade, exercida por meio do consentimento das massas populares, nos diferentes aparelhos privados de hegemonia. É por isso que o domínio estatal é compreendido como força mais consenso; hegemonia revestida de coerção.

A educação, nessa perspectiva de reforma intelectual e moral, por meio da escola unitária, tornará as classes subalternas em condições de participação ativa e consciente na vida política e social em que estão inseridas. Para Gramsci (2004), a educação dessas classes deve ser intermediada pelos intelectuais orgânicos que são indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma determinada classe social que, emergindo no campo da produção econômica, procura exercer o seu poder sobre a sociedade.

A escola é, para Gramsci (2004), o principal instrumento, na sociedade civil, para a formação de intelectuais. O estudioso compreende por intelectual, não somente as camadas sociais tradicionalmente reconhecidas como intelectuais, mas em geral toda a massa social que exerce funções de organização em sentido amplo, podendo estar no plano da produção, da cultura

ou mesmo da administração pública. Assim, apesar de o autor considerar todo homem um intelectual, ressalta que somente alguns assumem a função de intelectual. Somente alguns são preparados historicamente para o exercício da função de intelectuais com formação conectada a todos os grupos sociais mais importantes sofrendo “elaborações mais amplas e complexas com o grupo social dominante” (GRAMSCI, 2004, p. 18-19).

Gramsci (2004) critica a escola de seu tempo e sua forma dualista de organização com uma oferta de institutos técnicos e profissionais para a classe proletária e dos cursos propedêuticos para a elite. Defende a escola desinteressada para as classes subalternas e afirma que a escola de seu tempo, em função da crise provocada pelo desenvolvimento industrial, transforma a concepção de vida e do homem em que

[...] verifica-se um processo de degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2004, p. 49).

Segundo as reflexões do autor, a multiplicação de escolas profissionais diferenciadas e hierarquizadas tem como objetivo preservar as diferenças sociais. A oferta paralela de escolas diferenciadas faz com que cada grupo social tenha um tipo de escola próprio, preservando nesses grupos uma função tradicional, diretiva ou instrumental, além de reforçar a “marca social”. A “marca social” de um tipo de escola, segundo Gramsci (2004), é dada pelo grupo social que a freqüenta; assim, o autor critica o dualismo escolar, propondo com a escola unitária condições de concretizarmos uma sociedade na qual não existam

divisões entre dirigentes e dirigidos. A escola unitária gramsciana é parte de um processo de reforma intelectual e moral.

CAPÍTULO III

UNIFICAÇÃO E DUALIDADE DA ESCOLA MÉDIA BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez. [...]
E carecia optar.
Cada um optou conforme
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(Drummond, A Verdade).

Neste capítulo, abordaremos críticas à dualidade da escola média e as propostas para sua unificação no Brasil. Em nosso estudo, identificamos seis momentos nos quais apontamos propostas para unificação da escola média brasileira. O primeiro deles refere-se ao programa da Escola Nova, apresentado pelos "Pioneiros da Escola Nova", na década de trinta. O segundo, situa-se na primeira metade dos anos quarenta, caracterizado pela incorporação do ensino profissional ao sistema regular de ensino, com as leis orgânicas no período de 1942 a 1946. Identificamos um terceiro momento na década de sessenta, quando foi proposta a equivalência dos ramos da escola média, possibilitando aos seus egressos se candidatar ao vestibular (Lei nº 4034/61). O quarto momento se refere à unificação da escola média pela sua inteira profissionalização, ocorrida durante a ditadura militar (Lei n.º 5.692/71). Já na década de noventa, identificamos a "unificação" pela configuração de toda a escola média como escola de formação geral (Lei nº 9394/96), perspectiva extremamente contraditória. Finalmente, identificamos a integração da escola média com a educação profissional, a "reunificação escolar", instituída em 2004 (Decreto nº 5.154).

Antes de abordarmos as críticas à dualidade da escola média e as propostas para sua unificação no Brasil, entre 1930-2004, faremos uma sucinta retrospectiva histórica, contextualizando a situação econômica, social e política desses vários momentos.

Segundo a pesquisadora Freitag (1980), em seu livro *Escola, Estado e Sociedade*, entramos no século XX estigmatizados pela economia agroexportadora, modelo extremamente vulnerável às oscilações do mercado dos países de economia hegemônica, que levou à crise do café, como consequência da crise mundial de 1929. Segundo a autora, o fortalecimento das instituições da sociedade política.

[...] decorria, por sua vez, da importância que os aparelhos jurídicos e repressivos do Estado adquiriam como mediadores do processo econômico. Este se limitava, para a fase em questão, praticamente à produção de café para o mercado internacional. Por isso, a atuação do Estado vai se dar praticamente entre este mercado e os interesses dos cafeicultores paulistas (FREITAG, 1980, p.49).

Nesse contexto de recessão provocado pela crise mundial de 1929, o Estado, atendendo aos interesses dos cafeicultores paulistas e do mercado, avalizava os investimentos no setor ferroviário, contratava empréstimos e incentivava a imigração da força de trabalho para expansão da lavoura cafeeira. A crise da superprodução do café na década de vinte fez com que o Estado, como mediador desse processo econômico, passasse a comprar a produção excedente como política de “valorização” do café. Com essa estratégia política, nossa dívida externa aumentou ainda mais, pois o Estado, comprando o excedente da produção de café com o auxílio de créditos adquiridos no exterior, aumenta a dívida externa, que já se encontrava alta devido à importação de bens de consumo (FREITAG, 1980, p. 49).

A crise de 1929 no Brasil resulta em um modelo de substituições de importações que encaminha a mudanças estruturais, provocando a baixa no preço do café e impedindo, por falta de recursos financeiros, a importação de bens de consumo. Nesse cenário, surge a indústria no Brasil. Assim, a produção industrial brasileira se fortaleceu primeiramente concentrada na produção de bens de consumo antes importados. Com a diversificação da produção, outros grupos econômicos se fortaleceram, "especialmente uma nova burguesia urbano-industrial". O fortalecimento da produção industrial leva à divisão do poder econômico, relativizando o poder dos cafeicultores até então hegemônico e incluindo a classe burguesa urbano-industrial. Com isso, uma reestruturação do poder do Estado instala-se na sociedade política e na sociedade civil. O Estado reorganiza seus aparelhos repressivos para forçar os latifundiários cafeicultores a dividir o poder com a nova classe burguesa (FREITAG, 1980; OLIVEIRA, 1977).

Fortalecida pela conjuntura internacional da II Guerra Mundial, a economia de substituição de importações, iniciada em 1930, produziu o deslocamento das decisões dos produtores para dentro do país, pois a economia agroexportadora (1945-1964) passa a atender às necessidades do mercado interno brasileiro com produtos e serviços, não mais necessitando recorrer à importação de diversos bens de consumo. Esse processo de mudança foi desencadeado pela crise econômica internacional e reforçado pela II Guerra Mundial. Com a guerra, os países "beligerantes" passam a produzir material bélico e, assim, a indústria nacional tem condições de desenvolver-se sem a concorrência com os produtos estrangeiros. Mas essa conjuntura econômica permaneceu somente no período da guerra. Quando essa terminou, os laços de dependência internacional se restabeleceram (FREITAG, 1980, p. 54).

Assim como Freitag (1980), também Paiva (1973), em sua obra *Educação popular e educação de adultos*, acredita que as diversidades de posições quanto à questão da educação, no início dos anos 30, correspondem ao aumento do número de pessoas interessadas pela questão educacional, pois o sistema de ensino daquele momento tinha como objetivo produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo e consolidar a reprodução da sociedade de classes.

A substituição das importações pelo fortalecimento da produção industrial brasileira levou a uma diversificação da produção, relativizou o poder dos cafeicultores, fortalecendo outros grupos econômicos, entre eles a burguesia industrial. Com essa divisão forçosa do poder entre cafeicultores e a nova burguesia industrial, os aparelhos repressivos do Estado são reorganizados com objetivo de invadir os espaços da sociedade civil para fazer valer as decisões da sociedade política. Assim, grupos militares (tenentes) associados à burguesia apoiaram Getúlio Vargas na década de 1930, o qual, em 1937, implanta o Estado Novo com traços ditatoriais, conforme pontua Freitag:

Com auxílio de certos grupos militares (tenentes) e apoiado pela classe burguesa, Vargas assume o poder em 1930, implantando, em 1937, o Estado Novo, com traços ditatoriais. Isso significa que a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle (FREITAG, 1980, p. 50).

Em 1934, uma nova Constituição estabelece, em seus arts. 150 e 153, a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação, a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino primário e a natureza facultativa do ensino religioso. A Constituição de 1937 mantém parte dessas conquistas sociais da legislação do ensino e acrescenta "dois novos parágrafos de extrema importância para a refuncionalização do sistema escolar em vista das mudanças macroestruturais

ocorridas na infra-estrutura e na organização do poder” (FREITAG, 1980, p. 51). No artigo 129 da referida Constituição, o ensino profissionalizante é garantido especialmente para as classes “menos privilegiadas”, tornando obrigatória para as indústrias e os sindicatos a criação de escolas de aprendizagem “na área de sua especialização para os filhos de seus empregados e membros”. Já, segundo o art. 131, as disciplinas educação moral e política tornam-se obrigatórias (FREITAG, 1980, p. 51).

No Estado Novo, Vargas e seu Ministro da Educação, Gustavo Capanema, implantaram escolas técnicas profissionalizantes (liceus) em diversos Estados do Brasil, com objetivo de criar um “exército de trabalho”, para o “bem da nação”. Esse período se caracteriza por uma “tomada de consciência, por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura” (FREITAG, 1980, p. 51). Devido a tal “consciência”, acrescenta a autora, o Estado passa a controlar o sistema educacional por meio de suas regulamentações, o que levará à diminuição da influência da Igreja sobre o sistema educacional. O espaço reconquistado pela Igreja a partir da década de 1930 expressa os interesses das classes tradicionais da burguesia agrária pela educação nacional. A Igreja comemorará a volta do ensino religioso às escolas e combaterá as idéias dos Pioneiros que defendem uma escola única, pública, laica.

O Estado Novo, segundo interpretação de Freitag (1980), buscou transformar o sistema educacional em instrumento de manipulação das classes subalternas ao ampliar suas possibilidades de acesso às escolas técnicas profissionalizantes, como estratégia política para as mudanças na infra-estrutura econômica com a diversificação da produção. Assim, as escolas

profissionalizantes deveriam preparar a força de trabalho para os vários ramos da indústria que passa a exigir, a partir de 1937, maior qualificação e diversificação dessa força de trabalho. Para Freitag (1980), essas mudanças na diversificação da produção exigirão uma qualificação e diversificação da força de trabalho, como forma de garantir o atendimento às demandas do setor privado da indústria brasileira, pois, segundo a autora,

Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e, portanto um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira ou do café. O Estado Novo, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que eles necessitam (FREITAG, 1980, p. 53).

A diversificação da produção industrial demanda uma nova força de trabalho que, segundo a autora, deverá ser recrutada nos moldes da nova configuração da sociedade de classes, como forma de promover o desenvolvimento industrial brasileiro. Assim, o Estado criará as escolas técnicas profissionalizantes para as classes menos favorecidas com a falsa idéia de ser essa "a única via de ascensão permitida ao operário" (FREITAG, 1980, p. 53). De um lado, a classe dominante, representada pela aristocracia rural, a burguesia financeira e a nova burguesia industrial em ascensão, não tinha interesse pelas escolas técnicas profissionalizantes e, sim, pelas escolas de elite, na maioria particulares, nas quais formariam seus quadros dirigentes.

De outro lado, a classe operária, representada pelos trabalhadores urbanos e rurais, constituía uma nova força de trabalho não qualificada, mas interessada na ascensão social por meio das escolas técnicas. A respeito dessa democratização do acesso ao sistema educacional, Freitag ressalta que somente os brasileiros migrados para os centros urbanos e os imigrantes rurais e urbanos

ingressaram nos cursos técnicos profissionalizantes como forma de ascensão social.

Resta a reduzida classe operária, formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para centros urbanos, semi e desqualificados, ou seja, “o exército industrial de reserva”. Assim, as escolas técnicas vão ser a “escola para os filhos dos outros”, ou melhor, a única via de ascensão permitida ao operário (FREITAG, 1980, p. 53).

No Estado Novo, as escolas técnicas profissionalizantes, por suas especificidades de preparar força de trabalho para a indústria, constituem-se numa falsa promessa de ascensão social para a classe operária, pois seus egressos não tinham amplo acesso ao ensino superior. O ensino técnico profissionalizante desse período não era equivalente ao ensino secundário para acesso ao ensino superior; assim, cria-se uma dualidade no sistema educacional, consolidando a dicotomia da estrutura de classes capitalista. Dessa forma, enquanto o ensino profissional tinha como objetivo formar força de trabalho para o país, o ensino secundário era voltado à formação das elites governantes.

Em função do processo de industrialização e da crise econômica decorrente da II Guerra Mundial, o Estado Populista Desenvolvimentista, modelo econômico que priorizava a substituição de importações, gera a fragmentação do pacto social e deixa aflorar os conflitos de interesses, levando ao esgotamento desse modelo.

Com o fim do período de substituição da importação, por volta de 1945, afloram os conflitos entre dois grupos - os populistas, representados pelos intelectuais da classe média, forças armadas liberais; os anti-populistas, representados por grandes parcelas da classe média, da burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias. Enquanto os populistas eram pauperizados pela inflação e excluídos dos processos decisórios do Estado

Populista Desenvolvimentista, os anti-populistas manifestavam descontentamento com esse modelo econômico, pois pretendiam maior lucratividade. Assim, esse modelo começa a fragmentar-se, permitindo aflorarem os conflitos de interesses, que inicialmente pareciam conciliáveis.

[...] as pressões distributivas das massas se tornam cada vez mais dificilmente harmonizáveis com a manutenção da lucratividade das empresas e com as necessidades de acumulação, uma vez esgotada a euforia desenvolvimentista. As classes médias, profissionais liberais, forças armadas, pauperizadas pela inflação, sentem-se excluídas dos processos decisórios do Estado populista, que não mais representa seus interesses, e que parece encaminhar-se para rumos de crescente radicalização (FREITAG, 1980, p. 55).

A política educacional que irá caracterizar o período de substituições de importação será delineada por tendências contraditórias populistas e antipopulistas, refletindo a ambivalência dos grupos no poder. Ela envolve, praticamente, a luta pela LDBEN e a Campanha da Escola Pública. Freitag (1980) afirma que a transitoriedade econômica, política, social instaurada após a II Guerra Mundial se reflete, também, nas indefinições das legislações educacionais.

Como no nível da sociedade política a configuração do poder ainda não se havia delineado claramente, observando-se também aqui, como na economia, uma fase de transição, a própria legislação educacional brasileira vai passar por uma série de indefinições (sem produzir tão cedo uma nova lei) que refletem essa transitoriedade (FREITAG, 1980, p. 57).

O projeto de lei da primeira LDBEN, encaminhado à Câmara em 1948, pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, expressava, segundo Freitag, a preocupação populista do novo governo em atender aos anseios das classes subalternas. Assim, o "bloco no poder", constituído pela burguesia nacional, procurando manter-se hegemônico, concede às classes camponesas e operárias

o acesso à rede escolar gratuita (primário e secundário) e estabelece a equivalência do ensino médio com o ensino técnico profissionalizante - além de equiparados, é permitida a transferência do aluno mediante prova de adaptação a qualquer ramo de ensino (industrial, comercial, agrícola, etc.) (FREITAG, 1980, p. 57).

O projeto Mariani, entretanto, ficou engavetado porque, segundo Freitag, era "bastante progressista para a época" e somente foi retomado em 1957, quando foi elaborado um novo projeto-de-lei, conhecido por "substitutivo Lacerda". Ao ser encaminhado à Câmara, o "substitutivo Lacerda" propunha a redução do controle da sociedade política sobre a escola, podendo ser traduzido, segundo a autora, pela seguinte expressão: direito e dever dos pais de educarem seus filhos. Esse projeto propõe que o Estado somente se responsabilize pela educação de forma complementar, devendo o ensino ser ministrado em instituições particulares, deixando para as famílias a opção de ensino para seus filhos. Com esse mecanismo, o Estado exclui os filhos de camponeses, operários ou habitantes de favela da liberdade de escolha do ensino de seus filhos, pois o ensino particular é ensino pago (FREITAG, 1980, p. 57).

O Estado passa a financiar a rede particular de ensino com a proposta de assegurar uma educação "adequada aos futuros cidadãos", mas sem nenhuma fiscalização da rede particular. Os intelectuais, pedagogos e liberais protestaram de forma veemente contra esse projeto por meio do "Manifesto dos Pioneiros", a favor da escola pública, alertando a massa popular e o governo sobre as implicações desse projeto-de-lei conhecido pelo nome de "substitutivo Lacerda" (FREITAG, 1980, p. 57-58).

As tendências expostas nos projetos-de-lei (Mariani-Lacerda) deram origem ao texto aprovado da Lei 4.024/61. A primeira tendência corresponde ao

projeto-de-lei Clemente Mariani que estabelece responsabilidade do Estado instituir escolas de todos os graus e garantir sua gratuidade, estendendo-as às escolas privadas.

A segunda, ao projeto-de-lei de Carlos Lacerda que defende a educação como direito da família, considerando a escola como prolongamento da instituição familiar. Assim, conciliando os dois projetos-de-lei, é aprovada a primeira LDBEN que passa a garantir à família o direito de escolher o tipo de educação que deve ser oferecida aos seus filhos. Também garante que o ensino é obrigação do Estado e livre à iniciativa privada. O espírito liberal da Lei 4.024/61 determinou a vitória dos defensores do ensino privado. De acordo com Constituição de 1946, a primeira LDBEN mantém os princípios econômicos norteadores das elites nacionais, que defendiam para a educação e para o mercado liberdades similares. O princípio de liberdade de ensino corresponde à garantia da ampliação do ensino particular; portanto, a liberdade de escolha entre escola pública e a escola privada.

Com essa primeira LDBEN, o ensino profissional passa a fazer parte do sistema regular de ensino, sendo estabelecido pela plena equivalência entre os diferentes ramos da escola média para acesso à universidade. Mas a dualidade não é rompida, pois continuam a existir duas formações distintas, a técnica, para as classes dominadas; a secundária, para as classes dominantes. Assim, segundo Freitag (1980), cria-se

[...] uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz, de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode continuar estudando. Essa lei, que procura estabelecer um compromisso entre os interesses de uma burguesia nacional e os interesses das frações de classe mais tradicionais, ligadas ao capital internacional, em verdade já está ultrapassada, quando entra em vigor (FREITAG, 1980, p. 59).

No início dos anos de 1960, as amplas mobilizações das massas populares que tomaram conta do Brasil buscavam esforços em favor da educação da população adulta para a participação na vida pública. Daí se originaram os movimentos de alfabetização de massa e, dentre eles, o Movimento de Educação de Base (MEB), iniciativa da esquerda católica, e as campanhas dos Centros Populares de Cultura (CPCs), dentre outros. Em todo o país, ocorreu esse processo que mobilizou educadores, intelectuais, artistas, estudantes, e militantes católicos, resultando na aprovação, em 1964, do Plano Nacional de Alfabetização, logo após o golpe militar inviabilizado. Mas o governo, diante do apelo da UNESCO pelo fim do analfabetismo, passa a apoiar a Cruzada ABC – Ação Básica Cristã, com a colaboração da USAID, submetendo a educação de adultos à orientação norte-americana.

Ainda na década de 1960, o Brasil vivia uma séria contradição entre a ideologia nacionalista e o modelo econômico que se internacionalizava. Com o golpe militar de 1964, esse modelo econômico suprime de vez com a ideologia nacionalista. Com essa reorganização da economia no contexto internacional, as funções dadas à escola passam por mudanças. Refletindo os efeitos da transitoriedade dessa reorganização da economia e das mudanças na sociedade política, o primeiro projeto-de-lei da educação nacional, de autoria de Clemente Mariani, é enviado à Câmara em 1948. Após passar por modificações em 1957, por meio do “substitutivo Lacerda”, é aprovado em 1961. As mudanças realizadas no projeto-de-lei inicial “[...] consistem em reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil” (FREITAG, 1980, p. 56-57).

A primeira legislação educacional de âmbito nacional (LDBEN n. 4.024/61) estabeleceu diretrizes que favoreceram o desenvolvimento do ensino particular,

“tornando a educação uma empresa lucrativa”, criando uma barreira que impedia o acesso das classes subalternas aos níveis superiores do ensino. O setor privado passou a garantir a exploração da educação como negócio, apoderando-se dos cursos técnicos profissionalizantes de grande procura e que exigiam o mínimo de equipamento e pouca qualificação do professor. Dessa forma, esclarece Freitag, o ensino particular “infiltra-se” na área do ensino médio nos cursos profissionalizantes “como o comercial, contabilidade, normal, etc.), oferecendo cursos de baixo custo e predominantemente noturnos” (FREITAG, 1980, p. 69).

As classes subalternas vêm a escola como recurso de mobilidade e ascensão social. Segundo Freitag (1980), essas classes optam pelo esforço intelectual menor, obtendo, nos cursos técnicos profissionalizantes noturnos, o diploma formal, requisito para ingressar no ensino superior, pois a equivalência disposta pela LDBEN, em seu artigo 51, garantia-lhes esse acesso. Ainda segundo a autora, o que essa lei não garantia era a aprovação no vestibular. Com esse “filtro”, só tinham acesso às universidades aqueles alunos bem preparados, oriundos das classes privilegiadas, que estudavam em turnos diurnos em escolas particulares. Assim, uma falsa expectativa de mobilidade social foi criada pelo sistema educacional, “institucionalizando chances formalmente iguais, mas factualmente inexistentes”. Com essa estratégia, o Estado transfere para o indivíduo a responsabilidade de sua incapacidade de ascensão social, garantindo, assim, as vagas para as universidades para os filhos da classe dominante (FREITAG, 1980, p. 69).

Os cursos profissionalizantes de nível médio oferecidos aos filhos das classes subalternas deveriam, segundo a referida autora, garantir certas qualificações médias, necessárias ao mercado de trabalho mas, devido à gradativa refuncionalização dos cursos profissionalizantes em propedêuticos

disfarçados, por parte do setor privado e das classes subalternas, as habilitações oferecidas por aqueles cursos não eram procuradas por sua clientela, as classes subalternas. (FREITAG, 1980, p. 70).

As qualificações para determinadas tarefas indispensáveis para o atendimento à demanda do mercado de trabalho devem ser oferecidas no próprio lugar de trabalho, pois a escola não estava disponível para qualificar para certas tarefas indispensáveis para garantir e aumentar a produtividade. No entanto, com a expansão da economia e com o aumento da produtividade verificadas a partir de 1964, esse treinamento profissional se torna muito dispendioso para ser realizado no local de trabalho, levando a uma mudança nessa estratégia de qualificação, que é transferida para a escola (FREITAG, 1980, p. 70-71).

Nesse contexto, os filhos das classes subalternas não ofereciam nenhuma concorrência aos filhos da classe hegemônica, pois não conseguiam a aprovação no Vestibular e, com isso, o acesso à universidade. A classe dominada passa a acreditar que a causa do seu insucesso era pessoal, por não ter estudado o suficiente, levando-a a repetir por mais de uma vez os exames vestibulares. Assim, o período que vai de 1945-1964 finda com dois impasses: "por um lado, a pressão sobre as universidades, por outro, a inadequação do ensino profissionalizante médio". A intenção ambígua dessa lei, a falta de clareza em seus objetivos possibilitou às classes dominantes preservar seus privilégios, usando essa legislação a seu favor. Buscando esconder o abuso do setor privado e da classe subalterna e manter a ideologia de um sistema democrático, as classes dominantes aceitam a oferta do ensino profissionalizante, não como habilitações profissionais, mas como chances formais de ingresso à universidade (FREITAG, 1980, p.70-71).

Com o objetivo de aumentar a produtividade das empresas, o setor econômico passa a reivindicar do sistema educacional a preparação de uma força de trabalho qualificada. Então, passa a fazer pressão para que o Estado e os indivíduos assumam os custos dessa qualificação (FREITAG, 1980, p. 71-72).

Com isso, ocorre o que Freitag denomina 'reestruturação e redefinição dos aparelhos do Estado', que consiste em uma reorganização da própria estrutura de classes. A partir daí, a "pseudo-aliança da burguesia nacional e o povo" é extinta (FREITAG, 1980, p. 76). A burguesia nacional, em sua maioria, incorpora-se à burguesia internacional, procurando garantir cada vez maior parcela da mais-valia, juntamente com alguns setores da classe média que "se tornam essenciais para a implantação e manutenção do novo modelo: os intelectuais e os tecnocratas" (FREITAG, 1980, p. 76-77). Dessa forma, os setores médios são cooptados com salários altamente remunerados, constituindo, assim, os consumidores dos bens produzidos. As classes subalternas, por sua vez, ficam marginalizadas da participação tanto política quanto econômica, sendo controladas pelos aparelhos repressivos do Estado, que assumem o controle dos mecanismos e aparelhos ideológicos (sindicatos, meios de comunicação de massa e escolas). O sistema de educação é reestruturado como forma de garantir os interesses econômicos (FREITAG, 1980, p. 76-77).

A reforma universitária de 1968, na interpretação de Freitag (1980), foi assunto de gabinete, pois o Presidente decretou o início dos trabalhos, formando inicialmente uma comissão mista entre o Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID) e, finalmente, uma comissão composta de 10 pessoas para "[...] apresentarem um projeto-de-lei dentro de um mês" (FREITAG, 1980, p. 83). As recomendações propostas por ambas as comissões não foram divulgadas.

A crise universitária de 1968 exigia medidas imediatas para solução da crise que se instala no país diante do descontentamento do grande número de egressos do ensino médio beneficiados pela equivalência regulamentada pela Lei 4.024/61, e que pressionava a universidade para o aumento de vagas. Segundo Freitag (1980), a lei que estabelece a reforma universitária de 1968 utiliza como base o modelo universitário americano, estruturando o “[...] ensino em básico e profissional com dois níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado [...]; adota o sistema de créditos [...]; e propõe a avaliação em vez de notas por menções” (FREITAG, 1980, p. 84). São propostos os cursos superiores de curta duração (2 anos) a licenciatura (4 anos) e pós-graduação (entre 2 a 4 anos adicionais) (FREITAG, 1980, p. 83-84).

A lei que estabelece a reforma universitária de 1968 (lei 5.540) associa os jargões tecnocrático dos economicistas da educação e o liberal dos adeptos de um ideal de democracia, que se fundem nessa lei para diminuir a pressão sobre a universidade. Com essa estratégia, democratiza o acesso à universidade, absorvendo um número maior de estudantes (FREITAG, 1980, p. 84).

As mudanças no ensino de 1º e 2º graus, durante o regime militar, configuram-se pela eficiência e produtividade em detrimento dos valores pedagógicos. Freitag (1980) afirma que, nos níveis de 1º e 2º graus, as medidas de racionalização (ensino integrado, terminalidade) tinham como objetivo formar profissionais de grau médio, para absorção do mercado de trabalho e com essa estratégia desviar a atenção dos jovens dos cursos superiores. Freitag (1980) acredita que “[...] essa reestruturação do sistema de educação resolveria aparentemente dois problemas de um golpe [...]”: formar profissionais para o mercado de trabalho em diferentes níveis e especializações e diminuir a

demanda pelos cursos propedêuticos como única via de ascensão social (FREITAG, 1980, p. 130).

A autora afirma que, a reforma do ensino de 2º grau “[...] em suas funções de terminalidade e profissionalização, ainda não realizou o que se esperava [...]”, pois ainda não forma profissionais com as qualificações demandadas pelo mercado de trabalho e ainda não diminuiu a demanda por acesso às universidades (FREITAG, 1980, p. 130-131).

O governo não conseguiu ampliar as vagas para acesso ao ensino superior suficientemente e, como precisava solucionar essa questão, permitiu que o setor privado participasse da solução. Assim, passou a autorizar o funcionamento de Faculdades isoladas e de fins de semana pelo setor privado. Começa aqui a exploração das classes subalternas pelos proprietários de estabelecimentos de ensino superior da rede particular que, aproveitando do desejo de ascensão social dessas classes, fazem da educação um “negócio”. De acordo com Freitag (1980), esses cursos superiores no setor privado ampliam de forma desordenada sua rede de ensino, oferecendo cursos na maioria noturnos e sem a devida estrutura dos espaços físicos como instalação de laboratórios e bibliotecas. Entretanto, acrescenta a autora, ao selecionar força de trabalho, o mercado dá prioridade aos egressos da rede oficial ou aos melhores da rede particular. Os que não se enquadram dentre os melhores, passam a ser absorvidos “pelos setores tradicionais ou permanecem em subempregos (funcionalismo público, terciário improdutivo, etc)”.

Na década de setenta, procurando qualificar a força de trabalho para o desenvolvimento do país, o Estado busca na iniciativa privada o apoio para a oferta de curso de suplência nos dois ciclos do ginásio, disponibilizando-o

somente para os casos de clientela “destituída de recursos ou capacidade de reembolso dos dispêndios respectivos” (FREITAG, 1980, p.120).

Apresentando um quadro da oferta do ensino supletivo em 1971, para mostrar a demanda nos cursos de suplência, Freitag (1980) afirma que, das quatro modalidades de oferta do ensino supletivo, 80% estavam nos cursos de suplência, 12,4% na qualificação profissional, 5,0% em suprimento e 3,5% na aprendizagem. A autora afirma ainda que o ensino supletivo, ao mesmo tempo em que mantém o “mito de uma sociedade democrática”, também “é parte essencial de uma sociedade excludente”, pois “[...] no nível de 1º grau como de 2º grau, há uma tendência a substituir a escola formal pelo ensino supletivo, não se notando nenhuma tentativa de reduzir a educação supletiva através de melhoria sistemática do ensino formal nos dois níveis” (FREITAG, 1980, p. 123-124).

Em 1974, inicia-se o processo de abertura política com a posse do Presidente Geisel. Durante esse processo, o grupo militar mantinha-se no poder, preservando as características essenciais do regime, mascarando o seu caráter autoritário e repressivo.

Na década de oitenta, um outro autor, Frigotto (2006, p. 34) destaca a “dura travessia da ditadura à redemocratização” quando a democracia assume a centralidade dos debates e das lutas em todos os âmbitos da sociedade. A sociedade civil passa por uma mudança significativa com a complexidade das classes e frações de classe (industrial, agrária e financeira).

Assim, Frigotto (2006) descreve a classe detentora do capital “[...] temos o surgimento ou o adensamento de poderosos aparelhos de hegemonia e instituições políticas criadas ou moldadas na óptica de seus interesses” (Frigotto, 2006, p. 35).

Organismos de classe se fortificam, tais como as Confederações Nacionais da Indústria (CNI) e do Comércio (CNC), bem como os institutos a elas vinculados, tais como o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e o Instituto Herbert Levy (IHL). Frigotto (2006) destaca a importância que ganha o projeto educacional em debate na Constituinte com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), dentre outras que representam o capital (FRIGOTTO, 2006, p. 34-35).

Nesse cenário, o espaço agrário é representado pelas forças de resistência mais violenta contra a reforma agrária, as reformas de base mais ampla da sociedade com a União Democrática Ruralista (UDR).

No âmbito das classes trabalhadoras, a Igreja Católica, com as comunidades eclesiais de base, luta contra a ditadura e pela redemocratização do país. Um novo sujeito social surge em 1984, com o Movimento dos Sem Terra (MST), que luta pelo “direito à terra e por um novo projeto de desenvolvimento e de relações de propriedade no campo”. Mas, somente no final dessa década, a educação e a cultura ganham centralidade nas discussões (FRIGOTTO, 2006, p. 36).

No início da década de oitenta, com a redemocratização do país ainda frágil, as forças brutais da ditadura buscavam desestabilizar o governo (bomba explode no Jornal *Tribuna da Imprensa*, atentado no Rio Centro, debates na televisão são proibidos, etc.). Já na segunda metade dessa década, Tancredo Neves é eleito por eleição indireta, tendo em sua chapa José Sarney. Frigotto (2006) destaca o caráter conservador dessa composição “democrática”. Com a morte de Tancredo Neves, Sarney assume a Presidência da República com pouca representatividade política. Ironicamente, a crise econômica produzida pelo endividamento interno e externo, estrategicamente retardado pelos últimos ministros do regime ditatorial, cai nas mãos de José Sarney, presidente do

partido político (ARENA) Aliança Renovadora Nacional que ofereceu à ditadura o disfarce de parlamento (FRIGOTTO, 2006, p. 37).

Os países ricos, buscando se manter hegemônicos, elaboram novas regras para os países devedores. Dessa forma, “a economia interna foi sendo cada vez mais desestabilizada por uma inflação desenfreada e agravada pelo processo de *estagflação (inflação com recessão econômica)*, aumento das dívidas interna e externa, aumento do desemprego, etc.” De acordo com o autor, as equipes econômicas propuseram os planos econômicos de estabilização (FRIGOTTO, 2006, p. 37).

Os planos propostos agravaram as condições de pobreza dos trabalhadores, “atingidos pelo “arrocho salarial” da ditadura e pelo desemprego e subemprego”. Nesse período, década de oitenta, o governo adota, por recomendação dos organismos internacionais, programas de políticas focais de alívio à pobreza. Aí, inicia-se a separação entre programas econômicos e os sociais (FRIGOTTO, 2006, p. 38).

Nesse contexto econômico e social, o Brasil começa o debate sobre sua nova Constituição. Os debates para a sua formulação iniciaram-se em 1987 e terminaram com a promulgação, em 1988, da Constituição Federal. Vários foram os ganhos no campo dos direitos políticos, sociais e subjetivos.

Segundo Frigotto (2006), o debate das concepções educativas na escola

[...] dá-se entre o tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica. Trata-se de conceitos, por um lado, de tradição republicana (escola pública, laica, gratuita e universal) e, por outro, de tradição marxista (unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica) (FRIGOTTO, 2006, p. 39).

Desde os debates sobre a educação na Assembléia Nacional Constituinte, passando pelo processo de elaboração da LDBEN 9.394/96, a idéia de politecnia,

segundo o autor, se constituiu em tema central da disputa política e ideológica. Para ele, os “aparelhos de hegemonia vinculados ao capital” solicitavam mudança na concepção de educação, pois necessitavam, para a demanda industrial, de um perfil novo de trabalhador, caracterizado como “polivalente”, “multifuncional”, “adaptado”, “subserviente ao mercado”, tornando os embates em torno da educação tecnológica e profissional intensos nesses dois processos. (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Segundo Frigotto (2006), as mudanças no campo das políticas do Estado, que se efetivaram naquele período, eram de caráter conservador.

Por um lado, a tentativa de implantar os cursos de tecnólogos de curta duração, mormente na área de engenharia da produção. Por outro, um projeto de expansão do ensino técnico com a criação de 200 escolas técnicas industriais e agrotécnicas. Em relação aos cursos de tecnólogos, a resistência veio tanto das críticas pelo campo da esquerda quanto da cultura do “bacharel” ou do diploma do ensino superior (FRIGOTTO, 2006, p. 41- 42).

O autor ressalta, ainda, que a expansão dos cursos técnicos “se ateve, sobretudo aos prédios” e que, por falta de vontade política, a visão imediatista e mercadológica da educação se mantém em detrimento de uma nova função social para as escolas técnicas existentes (FRIGOTTO, 2006, p.42).

No início da década de noventa, toma posse o Presidente Collor de Melo, num cenário sócio-econômico instável. Assim, com a nova Constituição de 1988 e a eleição de Collor por meio do voto, os ares democráticos retomam nossa sociedade. Mas a inflação, o aumento da dívida externa e a má distribuição de renda, sem contar os problemas da saúde e educação, colocam-se como desafios para o Presidente Collor e sua base conservadora representada pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN).

O cenário da década de noventa, na área educacional, foi caracterizado pela adoção de políticas que objetivavam a redução de gastos do governo federal, fazendo com que o nível superior de ensino passasse a ser caracterizado pela "flexibilização" e pela "autonomia". Segundo Catani (1998), a nova relação entre o Estado e a universidade será configurada por maior agilidade, transparência e qualidade social. O governo irá "flexibilizar" e garantir "autonomia" como estratégia de transferir responsabilidade educacional para os setores privados (CATANI, 1998, p. 3).

Ainda na década de noventa, tem início a reforma do Estado, período configurado pelo esgotamento do modelo soviético no Leste Europeu e pelo Consenso de Washington que instituiu um arranjo do capital internacional para a relação entre o capital e o mundo do trabalho. Nesse contexto de transformações econômicas, sociais e culturais, novos desafios se impõem à formação dos indivíduos. O processo de reestruturação produtiva redefine o perfil do novo trabalhador buscando responder às demandas do mercado (FRIGOTTO, 2006).

Segundo Frigotto (2006), o primeiro presidente eleito, depois da Constituição, surpreende o povo brasileiro com confisco da poupança, dentre outros, com objetivo de colocar o Brasil na "era da modernidade". Collor objetivava atender às recomendações dos organismos internacionais "de abertura do mercado, reforma do Estado e restrição dos direitos sociais enunciados pelo Consenso de Washington". É uma década marcada pela idéia de "globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva e reengenharia e "revolução tecnológica". No entanto, por meio de um *impeachment*, o ideário de Collor não se concretiza, surpreendendo a burguesia nacional e o capital internacional (FRIGOTTO, 2006, p. 42-43).

O governo de Itamar Franco, que sucede ao de Collor, mantém um aparente equilíbrio de forças, afirma Frigotto (2006, p. 44), “[...] porque, na essência, as diretrizes da política econômica não mudaram substantivamente [...]”. O nome do ministro da Fazenda do governo de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso (FHC), é apresentado pelos “organismos internacionais e as forças do capital brasileiro” como o candidato ideal para evitar o risco da eleição de Luís Inácio da Silva – Lula para Presidente da República.

A década de noventa, na opinião de Frigotto (2006), representou uma profunda regressão nos planos dos direitos sociais e subjetivos, pois “[...] transitou da ditadura civil-militar para a ditadura do mercado. Essa regressão conduz à conclusão de que o capitalismo se expande na consecução de seus objetivos, tanto com a ditadura quanto com a democracia restrita pelo alto” (FRIGOTTO, 2006, p. 44).

No governo de FHC, as universidades públicas foram concebidas como “organização social” que representaria um novo padrão de prestação de serviços sociais pelo Estado, vinculadas ao mercado e por ele orientadas, deixando livre, paralelamente, o mercado do ensino privado. A prioridade para o seu governo era a educação básica, vista como estratégia para aliviar a pobreza. Houve também em seu governo “uma profunda inversão de direção do ensino médio”. Essa inversão, no entendimento de Frigotto, consistia em concretizar mudanças profundas na educação tecnológica e profissional, estabelecendo um sistema paralelo e dual de educação tecnológica e profissional mediante o Projeto de Lei (N. 2.603/96).

Esse projeto sofria muita resistência da sociedade, pois adequava as reformas ao mercado, centrando na concepção produtivista e empresarial das competências e habilidades, a ideologia dos parâmetros e diretrizes curriculares

e dos processos de avaliação, portanto, precisava, para ser aprovado pelo Congresso, abrir-se ao debate e à negociação com a sociedade. Assim, o governo entendeu, após a aprovação da LDBEN (N. 9.394/96), que poderia, por decreto, ficar livre das resistências e, finalmente, levar à frente seu projeto (FRIGOTTO, 2006, p. 46-47).

Esse é o quadro no qual é editada uma medida autoritária para regulamentar o ensino profissional, por meio do Decreto (N. 2.208/97). Além disso, por estratégias de persuasão ou de força, outras mudanças foram propostas, tais como a “transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica e o incentivo para uma relação cada vez maior com o mercado na venda de serviços [...]” (FRIGOTTO, 2006, p. 47).

Kuenzer (2006), por sua vez, apresenta dois documentos que expõem as concepções e propostas para a educação profissional no governo de FHC: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ). O PLANFOR, implantado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, funcionou de 1995-2002, tendo “[...] como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)” (KUENZER, 2006, p. 887-888). De acordo com a autora, o decreto relativo à educação profissional, além de “fornecer os fundamentos para o PLANFOR”, também forneceu as bases para o desenvolvimento do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o qual estava vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A autora destaca ainda que,

É sempre bom lembrar que esse decreto, atendendo ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional, que a partir de então passaram a percorrer trajetórias separadas e equivalentes. E foi por meio dele que criaram as condições para a negociação e

implantação do PROEP, em atenção às exigências do Banco Mundial (KUENZER, 2006, p. 887-888).

Analisando a reforma educacional realizada no final da década de 1990, Ney (2006) afirma que a separação entre o ensino médio e a educação profissional teve o propósito de “transferir a responsabilidade do Estado para a iniciativa privada, dentro do pensamento neoliberal do Estado Mínimo”.

Para oferecer a educação profissional, as escolas necessitam adequar-se às exigências do mercado, sob a condição de não conseguirem recursos financeiros para sua concretização. A fragmentação e modularização dos cursos profissionalizantes viabilizariam uma formação rápida, aproximando-os do modelo do Sistema S (“senaização” das escolas técnicas) “centradas essencialmente no “fazer” [...]”. Segundo Ney (2006, p. 274), a escola não pode ser vista nem como mercadoria nem apenas como formação profissional. A visão mercantil presente nas competências para a educação profissional, para ele,

[...] esbarra na formação humanista, ou seja, estamos diante de dois caminhos, que na realidade levam a uma disputa hegemônica: de um lado, os defensores da política, em vigor, do mercado e do Estado Mínimo, alegando que a escola atual é a culpada pelo desemprego e que qualquer um pode vencer por seus méritos; de outro, aqueles que acreditam na educação politécnica e na unilateralidade do ensino médio propondo uma alternativa à política educacional em vigor (NEY, 2006, p. 274).

Com a eleição de Lula em 2002, a crítica à reforma da educação profissional ganha força política e, em 2003, inicia-se um processo polêmico de debates, envolvendo educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONGs, e de instituições empresariais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Nesse quadro, o grupo que tinha criticado o governo FHC pelas medidas autoritárias na aprovação do Decreto 2.208/97, é o mesmo que agora apóia a

reforma da educação média profissional pela adoção de outro decreto. O grupo poderia ter enviado ao Congresso um projeto de lei sobre a educação profissional de nível técnico, no início do governo Lula. A opção por não fazê-lo foi, na explicação Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005a), uma conclusão baseada em duas razões. A primeira delas se refere à urgência de sinalizar mudanças nesse campo e, a segunda, ao fato de que a elaboração de um projeto coerente com os interesses progressistas precisaria ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isso exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta do novo decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

O grupo entendeu, assim, que a simples revogação do decreto que regulamentava o ensino profissional (Decreto N. 2.208/97) levaria a um enfrentamento com as forças conservadoras, com tempos diferenciados, mas desfavoráveis ao tempo político das ações, seja no Conselho Nacional de Educação, seja no Congresso Nacional. O tempo que se investiu para a ação necessária de revogação do decreto incluía os princípios da democracia como forma, método e conteúdo, que legitimassem o executivo a consubstanciar a regulamentação do tema por decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

No projeto encaminhado ao governo para constituir objeto de um decreto presidencial, Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005a) concebem o ensino profissional integrado ao ensino médio com objetivo de instituir o ensino politécnico. A maior parte da justificativa por eles apresentada se refere à formação profissional da classe trabalhadora, que tal ensino propiciaria. De acordo com Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005a) o que se pretendia era a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe.

Tal como no governo de FHC, o governo Lula mantém a concepção da educação profissional como mercadoria, constituindo um verdadeiro “balcão de negócios” (KUENZER, 2003, p. 8). Para garantir subvenções para seus cursos, as instituições de ensino profissional adaptam seus currículos à demanda do mercado, usando sua autonomia para “[...] decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica” (Parecer CNE 39/04). Dessa forma, permanece a oferta da educação profissional desintegrada do ensino médio (BRASIL. PARECER CNE Nº 39/2004).

As atuais diretrizes curriculares para o ensino profissional (Resolução CNE/CEB nº 1/2005) referendam as mesmas propostas presentes no antigo decreto. Isso leva Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) a dizer que as novas diretrizes curriculares do governo Lula para o ensino profissional dão continuidade à política neoliberal de FHC, enfatizando o individualismo e a formação por competências direcionadas à empregabilidade. Kuenzer (2006) também afirma que as políticas do governo Lula para a educação apresentam sinais de continuidade das políticas de FHC. Em seu artigo *A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das Políticas Inclusão*, a autora identificou que, cada vez mais, o governo Lula aumenta o repasse de recursos públicos para o setor privado, “por intermédio de parcerias justificadas pela “impossibilidade” de o Estado cumprir com suas funções (KUENZER, 2006, p. 899).

Além da concepção de ação pública não-estatal que o governo Lula utilizou para o repasse de recursos públicos para o setor privado, os programas educacionais, tais como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e Plano

Nacional de Qualificação (PNQ) caracterizam-se pela desarticulação e pela fragmentação das ações das diversas unidades gestoras (KUENZER, 2006).

A autora afirma que o eixo das políticas para a Educação Profissional, na atualidade, continua sendo formação precarizada para trabalhadores precarizados. Afirma que é necessário romper com esse círculo,

[...] o que demanda novas leituras, propostas e práticas a partir da ampliação da participação dos trabalhadores na formulação das políticas e na gestão dos processos, capazes de interferir positivamente no atendimento à necessidade dos que vivem do trabalho, tendo sempre em mente que não é possível fazê-lo sem criar oportunidades dignas de trabalho (KUENZER, 2006, p. 907).

Concluída essa sucinta contextualização sócio-política e econômica do Brasil, no período de 1930 a 2004, iniciaremos a análise do problema da dualidade da escola média e as propostas para sua unificação.

3.1 Unificação da escola média no programa dos Pioneiros (1932): a concepção da escola nova

Na década de trinta do século passado, foi elaborado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o qual traduz as principais aspirações do grupo que o assinou. É um documento que também mostra a crítica dos Pioneiros à dualidade da escola brasileira, bem como suas propostas para construção da escola única.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* expressava as idéias de um grupo de intelectuais liberais para a escola brasileira e resultou de uma tensa polêmica com os intelectuais católicos. Enquanto o programa dos liberais consistia em defender a escola pública, gratuita, comum e obrigatória,

ajustando-a às exigências do capitalismo de base industrial, os católicos ajustavam seu programa aos interesses da burguesia agrária (cf. DORE SOARES, 1982). Desse modo, condenavam a intervenção do Estado na educação e sustentavam que as famílias tinham o direito de escolher o tipo de ensino que desejavam para os seus filhos. Em outras palavras, defendiam o ensino privado, pago. Os "Pioneiros" consideravam que a perspectiva dos católicos era tradicional e não contribuía para democratizar e modernizar a escola brasileira. A disputa entre os dois grupos alcança seu apogeu em 1932, quando é lançado o documento «A Reconstrução Educacional no Brasil: Ao Povo e ao Governo», mais conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1984). Trata-se de um documento extremamente rico e atual, no qual são expostas as principais críticas dos Pioneiros à organização escolar então existente, aparecendo assim o que eles pensavam sobre a dualidade escolar e sobre as possibilidades de unificação da escola brasileira.

No *Manifesto*, os Pioneiros afirmam que a educação nova se distinguiu da educação tradicional porque pretendia se desprender dos "interesses de classe", por eles entendidos como «um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo». Assim, em vez dos interesses de classe, a educação nova tinha como objetivo educar todos os indivíduos, até onde «suas aptidões naturais» permitissem. Desse modo, em lugar de discriminações «de ordem econômica e social», a proposta dos Pioneiros era apresentada como sendo democrática, pois se assentava no *caráter biológico*, o qual era interpretado como sendo independente de questões de classe.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, reparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova, 1932. Disponível em <http://escolanova.net/pages/manifesto.htm>, Acesso em: 10/08/08).

Sendo “pragmática”, portanto, a educação nova não se propõe a servir aos interesses de classes, mas sim aos interesses do indivíduo. Os Pioneiros consideram que a escola tradicional – como chamavam a escola humanista – estava atrelada a interesses da burguesia, cuja doutrina era o individualismo libertário. A escola nova, ao contrário, era uma escola “socializada” e tinha por princípio o trabalho, para estabelecer o espírito de cooperação e solidariedade entre os homens e superar os interesses classistas:

A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. Disponível em <http://escolanova.net/pages/manifesto.htm>, Acesso em:10/08/08).

A nova doutrina da educação, enfatizam os Pioneiros no *Manifesto*, não desdenha a multidão. Por isso, não considera o trabalho apenas um método para fazer dos homens «instrumentos de produção», para elevar a produção social. Ao contrário, os defensores da escola nova consideram que o trabalho sempre foi «a maior escola de formação da personalidade moral», o «único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos». Assim, ao propor uma “escola do trabalho”, não pretendem «fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado». Porque todos os indivíduos têm direito à educação, direito que o Estado reconhece e proclama; e esse tem «o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma

função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais».

E é para garantir tal direito a todos os cidadãos, prosseguem os Pioneiros no *Manifesto*, que o Estado precisa tornar a escola «accessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais». É nessa perspectiva que se realiza o princípio da “escola para todos” ou a “escola comum” ou a “escola única”. Com essa explicação, os Pioneiros deixam claro que a “escola única”, para eles, se refere à realização do princípio democrático da “escola para todos”, que o Estado deveria garantir, para que a educação não fosse apenas para os privilegiados que podiam estudar em escolas privadas:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. Disponível em <http://escolanova.net/pages/manifesto.htm>, Acesso em: 10/08/08).

Segundo a perspectiva dos Pioneiros, todos os brasileiros deveriam seguir uma mesma educação básica – a escola única, comum, oficial, pública, igual para todos – dos 7 aos 15 anos. Apenas depois disso, seguiriam para «ramificações posteriores *em vista de destinos diversos*». A unicidade da escola, portanto, se assenta nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação e se subordina «à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como no reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação.» A finalidade da educação é

biológica. Por isso, a seleção dos alunos deve se basear em suas aptidões naturais e não nas diferenças de origem econômica.

Depois de fixar as linhas gerais de reconstrução da educação no *Manifesto*, os Pioneiros criticam o “divórcio” existente entre «as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior». Assim, numa linguagem semelhante à que foi utilizada 40 anos mais tarde por Baudelot e Establet, os Pioneiros denunciam a separação entre dois sistemas escolares, incomunicáveis entre si, o que constitui um instrumento da estratificação social. Para eles, constitui-se uma verdadeira dualidade a separação entre a escola secundária e a escola primária. A escola secundária é por eles considerada o «reduto dos interesses de classe», da classe média, da burguesia. Já a escola primária serve à classe popular. Por isso, acrescentam, a escola secundária é sempre o “ponto nevrálgico” das reformas educacionais. Para eles, a solução seria a de articular a escola primária, a escola secundária e a escola profissional. Além disso, a escola secundária deveria modificar-se para atender «à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes».

A escola *secundária unificada*, para evitar a separação entre os trabalhadores manuais e intelectuais, deveria ter

uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em secção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em secção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio). (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. Disponível em <http://escolanova.net/pages/manifesto.htm>, Acesso em: 10/08/08).

Embora sustentem que a educação deva ser democratizada, permitindo o acesso das massas populares, a sociedade não poderia deixar de selecionar uma elite intelectual, a partir do vértice de uma pirâmide cuja base – democratizada – seria imensa. Mas as elites não seriam formadas «artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica». A seleção seria feita «pela diferenciação de todas as capacidades», favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional». A universidade deveria elevar ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos, «dentro de suas aptidões naturais», e selecionar os mais capazes, o que lhes daria «bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social».

O conteúdo do *Manifesto* expressa bem as idéias de três expoentes da escola nova sobre a dualidade e a unificação escolar, que já vinham sendo difundidas ou foram difundidas posteriormente: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

No que diz respeito a Anísio Teixeira, as teses sustentadas no *Manifesto* ainda serão expostas em 1957, quando escreve «Educação não é privilégio». Para ele, a escola única é a escola universal, para todos, comum. É a escola que nasce com a revolução democrático-burguesa, quebrando os privilégios da aristocracia feudal.

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade, em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade uma instituição independente da família, da classe e da religião, destinada a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem. (TEIXEIRA, A educação não é privilégio.

Disponível em: <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng/artigos/educacao8.html>. Acesso em: 10/08/08).

Além da aspiração de educação para todos, houve uma profunda mudança na natureza do conhecimento e do saber, que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, fazer-se a necessidade de todos. O conhecimento racional e o conhecimento empírico se fundiram em um método comum de pensamento e ação, unificados e racionais, desaparecendo as separações entre o prático e o racional ou o prático e o teórico. Desse modo, a escola não poderia mais continuar a existir como instituição *segregada* e especializada de preparo de intelectuais ou "escolásticos". Ao contrário, ela deveria se transformar, assumindo também a «educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia».

Para Teixeira (1936), nenhum sistema escolar foi criado para subverter a ordem social. Mas a idéia da escola comum ou pública, surgida com a Revolução Francesa, pretendia «sobrepôr-se ao conceito de classe e prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção ou o propósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes». Na França, no entanto, berço da revolução burguesa que introduziu a idéia da escola pública, a escola só foi democratizada de forma dualista. De um lado, a escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as profissionais, compondo o sistema "popular". De outro, as classes *préparatoires*, o liceu, as "grandes escolas" e a universidade, voltadas à educação da elite. Foi esse o sistema dualista que o Brasil copiou, diz Teixeira: "a escola complementar, a escola normal e as escolas

"profissionais" constituíam o nosso sistema popular de educação. O "ginásio" e a "academia", o nosso sistema de educação de classe ou de elite."

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro, entre os "favorecidos" e os "desfavorecidos". Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para "privilegiados". Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao "pobre" uma educação pela qual pudesse ele participar da elite. (TEIXEIRA, A educação não é privilégio. Disponível em: <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng/artigos/educacao8.html>. Acesso em: 10/08/08).

Uma vez que escrevia sobre a escola na segunda metade dos anos cinquenta, o autor observa que estava havendo uma mudança na educação brasileira. O sistema de privilégios perdurara, segundo Teixeira, enquanto convivera "pacificamente" o dualismo entre « os "favorecidos" ou "privilegiados" e os desfavorecidos ou desprivilegiados.» O povo brasileiro, que não pode viver do prestígio, estava conquistando primeiramente aquela educação "decorativa", destinada às elites. E o ensino secundário e superior se tornaram, por excelência, seletivos. Para superar o problema, o educador propõe que o governo ofereça ao brasileiro uma formação diversificada, indo do ensino primário ao ensino superior.

O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível - é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. (TEIXEIRA, A educação não é privilégio. Disponível em: <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng/artigos/educacao8.html>. Acesso em: 10/08/08).

Essa seria a estratégia para superar a dualidade escolar.

Lourenço Filho (1932), outro educador também signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mostra uma perspectiva mais individualista da escola única. Nessa, afirma o autor, o centro é o aluno. A aprendizagem é vista como um processo de aquisição individual, segundo as condições de cada um. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo. A Escola Nova é uma escola diferente, é uma escola constituída de um "conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino". (LOURENÇO FILHO, 1932, p. 15).

O autor defende a necessidade de novas estratégias metodológicas como forma de oferecer um novo "tratamento dos problemas da educação, em geral". Portanto, a "escola nova" para Lourenço Filho é a possibilidade de a escola oferecer formação para as novas exigências da vida social. A escola nova "sugere espírito crítico, análise reiterada de condições e resultados, atitude criadora" (LOURENÇO FILHO, 1932, p. 16).

O autor ressalta que outras interpretações da escola nova são possíveis e destaca quatro princípios: o primeiro é o respeito à personalidade do educando; o segundo é a compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social; o terceiro é a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social; e o quarto e último princípio refere-se às características individuais dos indivíduos, que são variáveis, a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa (LOURENÇO FILHO, 1932, p. 244-246).

Um outro intelectual do "Movimento dos Pioneiros da Educação Nova", Fernando de Azevedo, concebe a escola nova de modo eminentemente social com função de recrutar, selecionar e preparar as elites para as diversas esferas de atuação social. O autor entende a educação das massas como complemento

da educação das elites, em que a primeira forma as elites preparadas e, a segunda, educa as massas. O autor propõe uma reforma educacional como forma de produzir “o grande homem, o cidadão útil”, destacando a importância do regime democrático para a democratização da educação:

Antes de tudo, num regime democrático, é francamente acessível e aberta a classe das elites, que se renova e se recruta em todas as camadas sociais. À medida que a educação for estendendo a sua influência despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir ‘o grande homem, o cidadão útil’, que o Estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as idéias e os homens, para os elevar e selecionar, segundo o seu valor ou a sua incapacidade (AZEVEDO, 1960, p. 269)

Azevedo (1931) defende a conservação da classe média como forma de manutenção da democracia.

[...] para manter o estado atual, seria preciso reerguer as classes médias de sua decadência. Em lugar de reformas negativas que degradam as classes superiores e esmagam as classes trabalhadoras, seriam necessárias reformas positivas, educacionais e econômicas, suscetíveis de preparar as elites dirigentes, de conservar às classes médias as suas forças próprias e de lhes inocular constantemente, como elemento renovador, forças novas tiradas das classes operárias (AZEVEDO, 1931, p. 121).

Nas teses apresentadas por Teixeira (1936, 1957), Lourenço Filho (1932) e Azevedo (1931, 1960) a proposta para superar a dualidade está articulada a uma formação diversificada, indo do primário ao ensino superior.

3.2 Unificação da escola pela incorporação do ensino profissional ao sistema regular de ensino (1942-1946): as leis orgânicas do ensino

Em um contexto político social de falta de investimentos consistentes em ciência e tecnologia, embora caracterizado pelo desenvolvimento industrial,

foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Industrial. Foram leis que estruturaram o ensino técnico-profissional, sendo decretadas gradativamente. Abrangiam o ensino industrial (1942), o ensino comercial (1943) e o ensino agrícola (1946), organizando-os em três áreas da economia e estruturando-os em dois ciclos: fundamental e técnico³.

A reforma instituída pelas Leis Orgânicas estrutura dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior. Entre esses níveis de ensino, é estruturada também uma etapa entre o ginásial e a educação superior, os cursos colegiais, com duas variantes: científico e clássico, voltados para o acesso à universidade. Com essa estrutura, a educação básica divide-se em duas etapas: o primário e o secundário, este último subdividido em ginásial e colegial ou profissionalizante.

O curso profissionalizante, constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, não habilitava para o acesso à educação superior, mas tinha o mesmo nível e duração do colegial. A reforma instituída pelas Leis Orgânicas garante a aproximação entre os ramos colegial e profissional por meio dos exames de adaptação, embora mantenha a diferenciação entre esses ramos de ensino, o que caracteriza a dualidade da escola (KUENZER, 1997).

Desde 1909⁴, quando foram criadas, as Escolas de Aprendizes e Artífices se caracterizaram pela oferta de ensino técnico, totalmente desvinculado das escolas da elite, que ofereciam uma formação humanista. A partir da década de quarenta, durante o governo de Vargas, foram promulgadas as Leis Orgânicas do

3 Foram promulgadas por Decretos-Lei: Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43); Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

Ensino, com o objetivo, dentre outros, de estruturar o ensino técnico e profissional. A partir de então, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformam-se em Escolas Técnicas Industriais⁵ e passam a fazer parte do sistema regular do ensino, oferecendo ensino primário regular, associado à qualificação profissional, para diversas profissões, tais como tipógrafo, alfaiate, mecânico de automóveis, dentre outros (Cf. DORE SOARES, 1999b, p. 112). Dessa forma, o ensino profissional, que funcionava fora do sistema regular de ensino, passa a dele fazer parte, como um ramo profissional do ensino médio.

A Constituição de 1937 foi a primeira a tratar das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas” (art. 129). O Estado deveria cumprir essa regulamentação com “a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos”, as chamadas “classes produtoras”, que deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. Essa era uma demanda do processo de industrialização, fortalecido na década de 30, que estava a exigir maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços.

Nesse contexto, em 1942, são homologadas as “Leis Orgânicas da Educação Nacional”.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar

4 As Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas pelo Presidente Nilo Peçanha em (1909) e controladas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1906) que, entre outras competências, regulava o ensino profissional no Brasil (DORE SOARES, 1999b, p. 111).

⁵ Escolas Técnicas de Ouro Preto, Estado de Minas Gerais, Química, no estado do Rio Grande do Sul (DORE SOARES, 1999b, p. 112).

precocemente na força de trabalho". A herança dualista não só perdurava como era explicitada (Parecer CNE/CEB nº 16/99).

No Governo Vargas, enquanto o ensino profissional era destinado a formar os trabalhadores para o bem do país, o ensino secundário era voltado à formação de "individualidades condutoras" (Cf. DORE SOARES, 1982). Outros autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005^a), também acreditam que, a partir da década de quarenta, esse dualismo toma um caráter estrutural com a organização da educação nacional em leis orgânicas, afirmando que se havia organicidade entre o ensino secundário e o ensino profissional "a relação entre eles não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes" (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005^a, p. 22).

Todavia, no fim do Estado Novo (1946), são tomadas diversas medidas pelo governo para fixar diretrizes nacionais, visando à escolarização da população brasileira e à implantação dos cursos profissionais. Assim, é regulamentado o ensino primário com diretrizes gerais (Decreto-lei nº 8259 - Lei Orgânica do Ensino Primário), mantendo-o sob a responsabilidade dos Estados; é organizado o ensino primário supletivo, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e a adultos, com duração de dois anos; é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o intuito de adequar mais recursos a esse grau de ensino, a partir de contribuições dos Estados, da União e dos Municípios; são fixadas diretrizes para o ensino normal, mas mantida a responsabilidade dos Estados na sua administração; é organizado o ensino agrícola. São criados, também, pela iniciativa privada, o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), articulando educação e treinamento dos trabalhadores. As diretrizes para o ensino primário, ao serem estabelecidas pelo

governo federal, estruturam o ensino primário em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo (ROMANELLI, 2001).

O número de escolas normais aumentou durante o período republicano. Em 1949, estavam espalhadas 40 escolas normais em todo o território nacional, as quais não se vinculavam às diretrizes estabelecidas pelo governo federal, já que se encontram subordinadas à esfera do governo estadual. A Lei Orgânica do Ensino Normal, como também a do Ensino Primário, vem centralizar as diretrizes para a educação, fixando normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional. O ensino normal não era considerado um ramo dos cursos profissionalizante, tinha objetivo idêntico ao dos cursos secundários “formar as elites condutoras do país” (Parecer CNE/CEB nº 16/99).

O currículo proposto em 1946, pela Lei Orgânica do Ensino Normal para o 1º ciclo, dá prioridade às disciplinas de cultura geral sobre as de formação profissional e, para o 2º ciclo, apresenta-se, segundo Romanelli, diversificado e especializado. O acesso de egresso dos cursos normais ao ensino superior restrito à Faculdade de Filosofia e a limitação de idade (25 anos no máximo) para ingressar no curso normal são características da inflexibilidade dessa lei (ROMANELLI, 2001).

O ensino profissional, após as leis orgânicas, passa a fazer parte do sistema regular de ensino, mas se configurará como uma forma paralela ao ensino secundário, enfim, nos termos de uma dualidade dentro do sistema de ensino. Essa dualidade é evidenciada quando aumenta a demanda das camadas médias e superiores da população pelo ensino secundário. O ensino primário e o profissionalizante, a partir de 1946, serão destinados às classes populares, considerados como forma de ingresso no mercado de trabalho (ROMANELLI, 2001).

As medidas introduzidas pelas Leis Orgânicas do Ensino representaram um passo na unificação da escola média porque o ensino profissional foi integrado ao sistema escolar nacional, embora ainda configurado como um ramo separado do ensino secundário e dele diferente, não permitindo o acesso ao nível universitário. De acordo com Dore Soares, a partir da promulgação das Leis Orgânicas do Ensino,

[...] o ensino profissional passou a atuar no nível médio e foi assumindo especificidades próprias e se configurando como um ramo dentro do sistema escolar nacional, que então estava se organizando. Entretanto, enquanto foi mantida a idéia de que o ensino secundário formaria a elite dirigente do país, o ensino técnico continuava com a finalidade de preparar trabalhadores. Assim, por suas características e seus objetivos, o ensino profissional foi diferenciado do ensino médio acadêmico e propedêutico (DORE SOARES, 1999b, p. 112).

Somente depois da reconstitucionalização do país, em 1946, surgem algumas diretivas no sentido de romper com a dualidade da escola média. Tem início uma pequena abertura por meio das leis de equivalência (nº. 1.076/50 e 1.821/53 e pela regulamentação dessas leis, por meio do decreto nº. 34.330/53). São legislações que tratam da unificação do ensino técnico com a educação secundária de forma bem limitada, pois não abrem amplamente ao ensino técnico as possibilidades de acesso ao ensino superior. Nos casos em que se verifica alguma abertura, o aluno precisa completar sua formação, cursando as disciplinas do ensino médio que estão faltando na sua formação técnica. Não é ainda uma equivalência completa do ensino profissional ao ensino secundário, mas a complementação do ensino profissional com disciplinas do ensino secundário, para possibilitar a matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores:

“Sem prejuízo das exceções admitidas em lei, exigir-se-á sempre do candidato, não habilitado no ciclo ginasial, ou no colegial, ou em nenhum dos dois, exame das

disciplinas que bastem para completar o curso secundário” (BRASIL. LEI Nº 1.821/53, ART. 2º, § ÚNICO).

Mesmo com o aumento da demanda por escolarização, desde os anos trinta, o ensino secundário continuava, no início da década de quarenta, como opção para uma pequena parcela da população brasileira. Isso se devia ao fato de que «a legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização “dualista” do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois sistemas paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites [...]» (BEISIEGEL, 1995, p. 393).

Embora tanto o aluno do povo quanto o aluno das elites passassem pela escola primária, o destino profissional de cada um deles era diferente. Enquanto o primeiro dava continuidade aos estudos nas escolas profissionalizantes de nível médio, o segundo continuava os estudos nas escolas secundárias, que objetivavam o ingresso numa formação universitária, a fim de preparar esse aluno para ocupar posições privilegiadas na sociedade.

Além disso, o egresso do ensino técnico profissionalizante somente tinha acesso ao ensino superior que constituísse um ramo correspondente ao do seu curso técnico. Outro aspecto é o de que o acesso do aluno ao 1º ciclo do curso técnico profissional era condicionado à aprovação no exame de admissão.

O caráter de cultura geral e humanista dos cursos secundários era nítido até mesmo no curso científico. Quase não havia diferença curricular entre os dois ramos do ensino secundário, o científico e o clássico. A preocupação desses cursos secundários era a de preparar os alunos para ingresso no ensino superior, caracterizando a dualidade da escola média, que afirma sua seletividade e discriminação.

Beisiegel (2002, p. 43) afirma ainda que esta organização “dualista” do ensino “[...] começa a ser desmontada já a partir da década de 50, com o progressivo movimento de unificação das escolas em direção a um tipo único de ensino de nível médio”.

3.3 Unificação pela equivalência dos ramos de ensino da escola média (LDBEN nº 4.024/61)

Após a queda do Estado Novo, tem início um debate para definir as diretrizes e bases da educação nacional. Os “Pioneiros da Educação Nova”, dentre os quais, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, passam a liderar a formulação de um projeto de lei para a educação nacional.

O debate em torno das diretrizes para a educação nacional se deu entre duas posições principais: a que era a favor da escola privada e a que defendia a escola pública. No auge do debate, foi publicado um *Manifesto* pelos educadores que se pronunciavam a favor da escola pública, intitulado “Mais uma vez convocados” (1959). O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por educadores, intelectuais e estudantes: O documento ressaltava “o aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública como também de efetivamente assegurá-la a todos” (ROMANELLI, 2001, p. 179).

O resultado do debate foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), que representou um avanço significativo na ruptura da dualidade da escola média brasileira. Foi a partir dessa legislação, a primeira legislação educacional de âmbito nacional, que foi consolidada a plena

equivalência entre os diferentes ramos do ensino técnico e a escola secundária, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos adicionais.

De acordo com essa legislação, "A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação de adolescentes" (Artigo 33). A escola passa a ser organizada em dois ciclos, sendo o 2º ciclo compreendido pelo ensino secundário e ensino técnico. (BRASIL, LDBDEN 4.024/61, ART. 3º). Dessa forma, o ensino médio foi estruturado em: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). O ensino profissional, nacionalmente, passa a fazer parte do sistema regular de ensino, sendo estabelecida progressivamente a plena equivalência entre os diferentes ramos da escola média para efeitos de ingresso em cursos superiores. Contudo, continuam a existir duas formações distintas de ensino, a técnica e a secundária, dualidade que não é rompida.

Cunha (2000) afirma que, com a LBDEN de 1961, a equivalência é regulamentada primeiramente suprimindo a limitação de acesso aos egressos dos cursos técnicos aos cursos superiores, desde que eles fossem aprovados em exames de complementação das disciplinas não cursadas no 2º ciclo do secundário. O autor afirma ainda que, posteriormente, aos egressos do

[...] 1º ciclo dos ramos profissionais do ensino médio (pósprimário) foi permitido o ingresso no 2º ciclo do ramo secundário, o único que propiciava a candidatura irrestrita ao ensino superior. No entanto, existia a exigência de exames de complementação das disciplinas não cursadas no 1º ciclo do secundário. Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico (CUNHA, 2000, p. 8).

A implantação progressiva da equivalência no 1º e 2º ciclos do ensino médio estava, segundo Cunha (2000), correlacionada "à secundarização dos

ramos profissionais no 1º ciclo, de modo que, ao início da década de 60, havia sido formada uma concepção, bastante generalizada no país, de que os quatro anos que se seguiam à escola primária deveriam constituir uma educação geral para todos” (CUNHA, 2000, p. 8).

Para Chagas (1980), nos anos 1961, após a aprovação da Lei 4.024, tudo passou a girar em torno dela, exercendo influência em duas direções distintas - “uma, representada pelo esforço para implantá-la; outra, constituída pelas iniciativas tendentes a superá-la, acompanhando o ritmo e as características de desenvolvimento do País”. Essa lei, mesmo regulando em todo o território nacional a educação em todos os graus e formas, não atendia ao que a realidade do cenário brasileiro estava a reclamar. Dessa forma, repetindo a norma da Constituição 1946 de que a “educação é direito de todos”, a lei 4.024/61 conjugou-a à idéia de “liberdade de ensino”, garantindo absoluta igualdade de escola pública e particular, mas dando prioridade à distribuição de recursos financeiros aos estabelecimentos oficiais (CHAGAS, 1980, 60).

A primeira LDBEN conservou o ensino primário na mesma estrutura decorrente da reforma Capanema (CHAGAS, 1980; SAVIANI, 2004). Quanto ao ensino secundário, esse reuniu os “ramos” de formação profissional sob a designação comum de ensino médio com a nomenclatura de ginásio e colégio em ambos os ciclos.

Em relação à duração, manteve-se o esquema básico de quatro anos para o ensino primário e de 4 + 3 para o ensino médio. Foi acrescentado no primário um “curso complementar” de dois anos que, “inexplicavelmente, dava apenas acesso à segunda série do 1º ciclo, ainda assim mediante adaptação, em lugar de conduzir diretamente à terceira, como pretendia a corrente progressista”. A última série do colégio, segundo o autor, inexplicavelmente

“voltava a ser definida como “preparatória”, podendo mesmo desenvolver-se em “colégios universitários” criados junto às instituições de ensino superior”. Já nas modalidades profissionais a lei admitiu em mais de três anos a oferta do 2º ciclo (CHAGAS, 1980, p.61).

A estrutura do ensino primário se fazia em curso único e o de grau médio, apesar da maior aproximação de suas várias divisões, “compreendia os cursos secundários, técnicos – industrial, agrícola, comercial – e de preparo de professores para a escola primária” (CHAGAS, 1980, p. 61). O dualismo, antes característico do grau primário, passa agora para o grau secundário com a oferta distinta do ensino secundário e ensino técnico profissionalizante. Assim Chagas descreve essa situação

[...] paralelamente ao curso secundário tradicional, de exclusivo sentido acadêmico, cresceram os cursos profissionais que vinham de antes e outros foram criados. Um tipo diferente de escola se concebeu para cada “ramo” de tais cursos que não se comunicavam com o secundário e muito menos conduziam ao superior. A separação era total e em breve seria percebida (CHAGAS, 1980, p. 119).

Procurando apresentar as vantagens teóricas e práticas na concepção dessa LDBEN, Chagas (1968) afirma que os atuais cursos secundários e técnicos de grau médio

[...] terão, portanto, de resolver-se num esquema unificado que se organize sobre um ginásio comum onde as preocupações de ordem vocacional se expressem por atividades de caráter exploratório. Todo o colégio assim concebido, sem dualismo de “escola para os nossos filhos e escola para os filhos dos outros”, deverá incluir no seu currículo um núcleo geral de ciências e humanidades, como aliás já prescreve a Lei de Diretrizes e Bases, e uma parte profissionalizante que se estruture, como também a possibilidade a mesma lei, por meio de opções tão variadas quanto o exijam as necessidades do mercado de trabalho e permitam as possibilidades de cada estabelecimento (CHAGAS, 1968, p. 255).

O autor, como relator do Conselho Federal de Educação em 1967, analisa a articulação entre a escola média e superior, oferecendo indicações que serão incorporadas à Reforma Universitária de 1968 (Indicação nº 48). Para ele, enquanto entendermos esses níveis de ensino como “passagens especiais”, a articulação entre a escola média e superior não se concretizará entre nós. Chagas considera que as mudanças propostas na LDBEN de 1961 constituem um processo dinâmico de seleção dos mais capazes.

A articulação dos graus escolares, particularmente do segundo com o terceiro grau da escada da escolarização, é talvez o problema sobre o qual mais se discute na presente conjuntura da educação brasileira. A circunstância mesma de que assim ocorra já constitui uma evidência de que tal articulação ainda não existe entre nós; nem existirá enquanto formos levados, como temos sido até agora, a encará-la de um ponto de vista estrito que situa em termos de “passagens especiais” da escola primária para a escola média desta para a superior (CHAGAS, 1968, p. 247)

O objetivo do ensino médio, na legislação educacional de 1961, era o da “formação do adolescente” (Artigo 33 da Lei 4.024/61). Então, o ensino médio era organizado em 1º e 2º ciclos o 2º compreendia o ensino secundário e técnico, abrangidos pelo mesmo objetivo: “formação de adolescentes”. Assim, a escola formava os jovens das classes dominantes no 2º ciclo não os preparando para o trabalho, restando aos jovens das classes trabalhadoras as escolas técnicas e os cursos de formação de força de trabalho.

Com essa estrutura, cria-se uma dualidade entre o ensino teórico e o ensino prático. O primeiro é oferecido aos jovens das classes dominantes por meio dos cursos de ensino secundário e o segundo é oferecido à classe trabalhadora e aos seus filhos por meio dos cursos técnicos profissionalizantes. Portanto, a legislação educacional (4.024/61) mantinha a situação definida desde a década de quarenta pelas Leis Orgânicas do Ensino Secundário e do Ensino Técnico.

Para Chagas (1968), o dualismo fora suprimido quando os cursos técnicos e secundários foram unificados por meio da equivalência. Mas, na realidade, a dualidade não foi rompida, pois continuaram existindo duas formações distintas: a técnica e a secundária.

Com a equivalência, houve a equiparação formal entre os ramos da escola média, o que contribuiu para aumentar a quantidade de indivíduos que pretendiam ingressar no ensino superior – os estudantes egressos do ensino secundário mais os que concluíam os cursos profissionais médios. Chagas (1968) afirma que a transição da escola média para a superior deveria se dar no sentido de *continuidade* do ensino secundário, “assim como a passagem do estudo ao trabalho se tornará, a essa altura, tanto mais simples e natural quanto maior seja o seu caráter de terminalidade” (CHAGAS, 1968, p. 264).

Foi para garantir essas duas características, a continuidade e a terminalidade, prossegue Chagas, que a escola foi organizada em um ginásio comum e em um colégio integrado que ofereciam, respectivamente, uma formação especial, que não ultrapassava a sondagem de aptidões, e o desenvolvimento, com uma parte geral e outra diversificada, de formas de trabalho “suscetíveis de serem cultivadas a esse nível de amadurecimento” (CHAGAS, 1968, p. 264).

Segundo Saviani (2004), em 1964 a LDBEN desencadeou um processo de reorientação do ensino no Brasil. O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), criado por um grupo de empresários em 1961, funciona em 1964 como um partido ideológico, tendo papel decisório na deflagração do Golpe Militar de 1964. O IPES preparou o “Simpósio sobre a reforma da educação”. Organizou também, junto à Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ), um fórum de educação, intitulado “A educação que nos convém”. Paralelamente a esses

eventos, o governo assinou acordos com MEC-USAID, com os quais o Ministério da Educação estabelecia os mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para desenvolvimento internacional e reformulação da política educacional brasileira (SAVIANI, 2004, p. 41).

Com o golpe militar, a política educacional é reorganizada com a homologação da Lei 5.540/68 que reformula o ensino superior.

Dore Soares (1982), por sua vez, investiga o surgimento dos cursos de curta duração no Brasil e apresenta três fatores inter-relacionados que levaram à formação de técnicos de nível médio superior. São eles: a) a transformação nas relações de trabalho, exigindo trabalhadores especializados com formação superior; b) a expansão da escola secundária com o conseqüente aumento na demanda por vagas nas universidades; c) modificação na estrutura da escola para garantir a formação de novos quadros técnicos sem mudar os padrões seletivos do sistema educacional.

O sistema de produção capitalista demanda um novo perfil de trabalhador para as novas necessidades da reestruturação produtiva, levando ao aumento na procura por vagas na educação, principalmente no ensino superior. No sentido de alargar o sistema escolar, o governo estabelece novas tendências para a organização escolar, com a articulação completa entre os ramos do ensino secundário de 2º ciclo e o profissional (Leis 4.024/61) e a fixação de normas para o ensino superior e sua articulação com a escola média (Lei 5.540/68). Nesse cenário, o governo aumentou os anos de escolarização nas escolas propedêuticas, estimulando a criação de cursos de pós-graduação e passando a oferecer os cursos superiores de curta duração (DORE SOARES, 1982).

Ainda de acordo com Dore Soares (1982), os intelectuais ligados ao governo procuram estabelecer novos critérios para a organização da

universidade e para conter o crescimento das escolas privadas, no advento da LDBEN de 1961. Em seu trabalho de pesquisa, a referida autora apresenta as argumentações em relação aos princípios da equivalência de Valnir Chagas - teórico da Reforma Universitária de 1968, segundo o qual a equivalência era "um passo decisivo para o ideal da 'escola única' brasileira" (Parecer CFE nº 58 de 1962), porque cria a articulação entre o primeiro e o segundo ciclo e desse com o ensino superior (DORE SOARES, 1982).

Dore Soares (1982) afirma que Chagas (1962) acreditava que os cursos de nível médio seriam mais valorizados do que os cursos técnicos provocando um conseqüente aumento na demanda pelos cursos propedêuticos como forma de garantir acesso à universidade. Para a autora, a idéia de Chagas era a de que a seleção para o ensino superior deveria ser realizada já no contexto universitário, pois ele entendia que o vestibular organizado fora do funcionamento da universidade não era eficiente para selecionar estudantes mais preparados intelectualmente. Por isso, ele propõe que a seleção seja interna à universidade (DORE SOARES, 1982).

A implantação dos cursos superiores de curta duração no Brasil, afirma Dore Soares (1982), implicou a diferenciação das funções da universidade. O objetivo era o de mantê-la como escola de formação de quadros intelectuais para exercício de funções dirigentes e de criar um outro tipo de escola de ensino superior, direcionada para a formação de quadros instrumentais. Com isso, mostra a autora, a dualidade existente na escola média é agora reconstituída na escola superior (DORE SOARES, 1982).

Para a autora, a reforma universitária de 1968 foi resultado de uma proposta de "articulação da escola média com a superior", conforme dispõe a Indicação do CFE (nº 48/67). Mas Dore Soares (1982) ressalta que, apesar da

reforma de 1º e 2º graus ter sido homologada três anos após a reforma do ensino superior, elas foram pensadas de modo articulado. No entanto, os objetivos da reforma universitária são diferentes daqueles do ensino médio, pois, com o aumento da demanda por acesso ao ensino superior, o governo regulamenta procedimentos para desarticular esses níveis de ensino.

Um outro estudo, do sociólogo português Boaventura Santos (2006), analisa a dicotomia entre trabalho e educação atribuída à universidade nas últimas décadas. Para o autor, a diferenciação da universidade se inicia depois da Segunda Guerra Mundial, sendo intensificada na década de setenta, com a explosão da demanda por cursos superiores diante da reestrutura industrial e tecnológica que exigia um trabalhador qualificado, treinado. Nessa década, emerge a cultura de massa, pressionando o modelo universitário tradicional e elitista que perde sua centralidade.

De acordo com Boaventura Santos (2006), a dicotomia entre educação e trabalho levou a uma crise de hegemonia nas universidades portuguesas e pode ser estendida ao contexto brasileiro, no final do século do século XX, caracterizado pela existência de dois mundos com quase nenhuma comunicação entre si: “o mundo ilustrado e o mundo do trabalho”. O autor afirma que, quem pertencia ao primeiro mundo, não precisava do segundo e vice-versa. Com essa dicotomia, manteve-se esse significado durante todo o período de desenvolvimento capitalista liberal, mas “no final deste período começou a transformar-se e a assumir um outro significado que se viria a tornar dominante no período do capitalismo organizado” (SANTOS, 2006, p. 195-196).

No período do capitalismo organizado, a dicotomia passou a significar a “separação temporal de dois mundos intercomunicáveis, a seqüência educação-trabalho”. Santos (2006) afirma que a transformação entre os termos da

dicotomia mudou o conteúdo interno de cada termo, instalando-se de algum modo no interior de cada um deles. Dessa forma, a educação,

[...] que fora, inicialmente transmissão da alta cultura, formação de caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser a educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Por seu lado, o trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada (SANTOS, 2006, p. 195-196).

A educação voltou-se para questões ligadas ao trabalho, em conformidade com as mudanças acontecidas no mundo da produção. Para Santos, a educação “cindiou-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado” (SANTOS, 2006, p. 196).

A universidade, explica Santos (2006), tenta adaptar-se ao processo de reformulações no mundo do trabalho em consonância com a hierarquização da sociedade capitalista. E, após a década de setenta, a diferenciação interna do sistema de ensino superior intensifica-se. Junto às universidades “tradicionais”, surgiram ou se desenvolveram instituições especificamente vocacionais “mantendo graus diversos de articulações com as universidades” (SANTOS, 2006, p. 196).

O autor afirma que tal desenvolvimento aconteceu, e tem acontecido, nos países centrais cujas estruturas econômicas e industriais são consideradas sólidas e avançadas como, por exemplo, nos Estados Unidos, onde surgiram os *Community and Junior Colleges*, e nos países em “via de desenvolvimento” (SANTOS, 2006, p. 196).

3.4 Unificação pela profissionalização da escola média (Lei nº 5.692/71)

A profissionalização geral do ensino médio, instituída pela ditadura militar no início dos anos setenta, é outro momento que associamos à unificação escolar. Pela Lei nº 5.692/71, conhecida como “reforma do ensino de 1º e 2º graus”, ficou definido que toda a escola média seria de formação profissional.

Os diversos ramos do 2º ciclo do ensino médio “assumiram progressiva função propedêutica à medida que as leis de equivalência e a própria LDB-61 eliminavam as barreiras de candidatura ao ensino superior” (CUNHA, 1998, p. 10-11). Segundo análise de Cunha (1998), enquanto as escolas técnicas da rede federal de ensino no ramo industrial destacavam-se pela qualidade, as escolas agrotécnicas, as escolas técnicas comerciais e as normais “perdiam prestígio, resultado da perda de reconhecimento social por seu desempenho”. Nesse cenário, explica Cunha (1998, p. 10-11), aumenta a demanda social para o acesso às escolas técnicas industriais da rede federal “[...] a ponto de terem que fazer exames de seleção, por vezes com relação candidato/vaga equivalente à dos cursos superiores de Medicina”.

O prestígio foi tão grande que, de acordo com Cunha (1998), as escolas técnicas industriais da rede federal inspiraram a reforma “instituída pela lei 5.692/71, ao pretender estender a todo o ensino de 2º grau a articulação escola-mercado que funcionava apenas para o setor da economia, para o qual estavam voltadas somente algumas dezenas de escolas” (CUNHA, 1998, p. 11). Ainda segundo o autor, o fracasso dessa política de profissionalização compulsória de todo o ensino de 2º grau era previsível, dado que ela desorganiza esse ramo de ensino e não tem uma concepção unificada para regê-lo num cenário onde

existiam as escolas com função estritamente profissionais, escolas com função exclusivamente propedêuticas e escolas que não faziam nada disso (CUNHA, 1998, p. 11).

Quanto à reforma universitária (Lei 5.540/68), Cunha entende que os seus objetivos foram os de “desviar para o mercado de trabalho um grande número de demandantes potenciais dos cursos superiores” (CUNHA, 1977, p. 152). Para ele, a profissionalização do ensino médio permitiria a qualificação de muitos jovens que poderiam, assim, ingressar no mercado de trabalho e não se candidatar a um curso universitário (CUNHA, 1977). É nesse quadro que, para o autor, é implementada a profissionalização de todo o ensino médio. Essa lei, no entanto, foi marcada por resistências que vão da falta de recursos humanos e materiais para as escolas até o aumento no número de alunos matriculados no ensino médio, sem contar a necessidade de novos currículos, de identificar as necessidades do mercado de trabalho, dentre outros problemas (CUNHA, 1977).

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n. 5.692/1971) funde o ensino primário de 1º ciclo do ensino médio a um primeiro grau obrigatório, agora com oito anos de duração, com a nomenclatura de ensino de 1º grau. De acordo Cunha (2000, p. 9), “as quatro últimas séries seriam profissionalizantes, no sentido de que seu currículo teria como finalidade a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho”. Essa reforma mantém a aprendizagem profissional, industrial e comercial, sob o controle patronal, para egressos do 1º grau e também para os que tivessem abandonado os cursos precocemente. A legislação para o ensino médio de 1971 também fundiu os “ramos profissionais do 2º ciclo do ensino médio com o ramo secundário, constituindo um novo ensino de 2º grau, universal e compulsoriamente profissional”. De acordo com Cunha (1973), a idéia “era a de que todos os alunos obtivessem no 2º grau uma

habilitação como técnico ou auxiliar técnico (CUNHA, 2000, p. 9). A profissionalização universal e obrigatória no 2º grau tinha como função conter a demanda pelo acesso ao ensino superior, fazendo com que os alunos e suas famílias acreditassem que o mercado absorveria essa força de trabalho adicional de técnicos e auxiliares técnicos (CUNHA, 1973).

A reforma do ensino de segundo grau, conforme o referido autor, “implicava a eliminação da dualidade entre o ensino geral-propedêutico e o ensino técnico-profissional”. Entretanto, a política de profissionalização proposta pela reforma do ensino médio (Lei nº 5.692/1971) não obteve sucesso nem na rede pública (por falta de recursos financeiros e humanos) nem na rede privada (pois seu foco eram os cursos com função propedêutica). Dessa forma, em 1982, apareceu a uma nova orientação para o ensino médio (Lei nº 7.044).

No ensino de 1º grau, a falta de recursos financeiros e a carência de pessoal qualificado determinou o progressivo abandono da iniciação para o trabalho e da sondagem vocacional nos currículos das redes escolares estaduais e municipais. As escolas privadas jamais incorporaram essas determinações curriculares, já que a função propedêutica era sua principal razão de ser. No ensino de 2º grau, a resistência dos proprietários das escolas privadas se juntou à dos estudantes e das próprias empresas (que não abriram suficientes oportunidades de estágio) e à falta de recursos nas redes públicas de ensino, de modo que, em 1982, a lei 7.044 produziu uma total reorientação da reforma de 11 anos antes. No entanto, ao invés de revogar todo o aparato curricular da profissionalização universal e compulsória, ele permaneceu como uma das possibilidades, ao lado de um currículo exclusivamente propedêutico (CUNHA, 2000, p. 9-10).

As dificuldades encontradas na implementação do ensino profissionalizante no Ensino Médio (2º grau) foram contornadas com a proposta de substituir a profissionalização compulsória no 2º grau pela habilitação profissional (Parecer n.º 45/72). Assim, as finalidades do ensino de 1º e 2º graus passaram a ser o desenvolvimento de potencialidades para a auto-realização,

qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (CUNHA, 2000).

O autor analisa a rejeição da função contendedora do ensino médio “pelos setores de mais alta renda das camadas médias” (CUNHA, 1977, p. 153). Essa função contendedora tinha como objetivo separar a formação de intelectuais que seguirão para o ensino superior, e os da força manual, destinados a fazer os cursos profissionalizantes de nível médio; medida rejeitada pela classe média que pressionava pelo aumento de vagas no ensino superior. Esses, inconformados com a política de profissionalização universal e compulsória, passaram a pressionar os estabelecimentos particulares para adaptar os currículos de 2º grau de forma que os cursos profissionais ficassem mais “de acordo” com os cursos superiores. Com isso, os cursos das instituições privadas passaram a preparar os estudantes para o ingresso em cursos superiores (conforme desejavam os alunos), enquanto mantinham um perfil de profissionalização (atendendo à legislação). No entanto, acrescenta o autor, “[...] é possível que as escolas públicas, que atendem parcelas de renda mais baixa das camadas médias, não se orientem para esse ajustamento, tornando seus cursos realmente profissionais [...]” (CUNHA, 1977, p. 153).

Fazendo uma retrospectiva histórica de seus trabalhos realizados na década de setenta, Cunha (1998) afirma que as políticas públicas para a educação têm sofrido com as administrações “zig-zag”⁶, desorganizando o ensino e desmotivando professores do ensino público no Brasil.

Em sua análise sobre a reforma da escola média (Lei 5.692/71), Cunha (1998) afirma que equivocadamente entendeu que as redes públicas de ensino

⁶ A administração “zig-zag” consiste em «[...] oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a sua ‘idéia salvadora’ para a crise da educação, o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de

“viriam a montar currículos efetivamente profissionais, que cumpririam a função contendedora que delas eram esperadas [...]”. Ainda segundo o autor, as escolas privadas, “ao contrário, manteriam currículos falsamente profissionalizantes, de modo que pudessem cumprir com a função propedêutica [...] que sua clientela, proveniente dos setores de mais alta renda das camadas médias, esperava” (CUNHA, 1998, p. 13).

O autor afirma que, naquela época, “ignorava o caráter privatista ou meramente irresponsável da administração das redes públicas [...]”. Considera que também ignorava como as escolas privadas “eram diferenciadas [...]. Entre as poucas que cumpriam efetivamente uma função propedêutica [...] e a maioria que apenas servia para seus proprietários ganharem dinheiro [...]” (CUNHA, 1998, p. 13).

As finalidades do ensino de primeiro e segundo grau apresentadas pela medida que substituiu a profissionalização compulsória no 2º grau pela habilitação profissional (Parecer nº 45/72) eram as de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização; a qualificação para o trabalho; e o preparo para o exercício consciente da cidadania. De acordo com Chagas (relator do Parecer nº 45/72), essas são finalidades que constituem os aspectos de uma educação integral,

[...], três ângulos de visão de um mesmo processo formador; cada um deles supõe os outros dois e a lista das três finalidades poderia começar de qualquer lado que teria a mesma exatidão. Caso invertêssemos a ordem, estaríamos apenas partindo do social para o individual (CFE nº 45, 1972, p. 77).

O ensino primário foi integrado ao 1º ciclo do ensino médio, instituindo um novo ensino de 1º grau, obrigatório para todos, com oito anos de duração. Para garantir a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho, dentro do sistema de ensino, as quatro últimas séries desse ciclo seriam profissionalizantes. Já a aprendizagem profissional continuaria a ser ofertada para os alunos que concluíssem o 1º grau.

De acordo com Chagas (1973), a profissionalização do ensino médio introduziu na estrutura da escola um dos elementos que integravam o ideário da "escola nova": a equivalência entre as escolas técnicas e as secundárias. A reforma do ensino de 1º e 2º graus, durante a ditadura, determinou a indiferenciação formal entre os diversos ramos de ensino.

A unificação da escola média, pela sua profissionalização, acrescenta Chagas, seria a forma de superar o dualismo de "escola para nossos filhos e escola para os filhos dos outros" (CHAGAS, 1968, p. 256). A integração entre o ensino de segundo grau e os cursos técnicos profissionalizantes (Lei 5.692/71), segundo esse parecerista, tinha uma característica nova: os princípios da continuidade e da terminalidade dos cursos (CHAGAS, 1980, p. 102-105).

A continuidade e a terminalidade são princípios formulados para tratar do percurso do aluno na escola média. O princípio da continuidade indica que o currículo deve oferecer uma base de educação geral ampla no 1º grau e uma formação especial para habilitação profissional no 2º grau. Isso garantiria, segundo a posição do Conselho Federal de Educação (CFE), um núcleo comum de conhecimentos básicos em todo território nacional. Já o princípio da terminalidade, continua o autor, garantiria uma formação para o exercício de uma atividade em cada nível de ensino. Assim, ao concluir o ensino de 1º grau, o educando já poderia ingressar, se fosse necessário, no mercado de trabalho

(CHAGAS, 1968). Caso ingressasse no 2º grau, o educando estaria habilitado ao exercício de uma profissão, bem como teria a possibilidade de prosseguir estudos superiores. Assim o autor define terminalidade

A terminalidade é, portanto, inversamente proporcional à continuidade: quanto menos provável, seja esta, tanto mais intenso há de ser o teor da terminalidade que se deve imprimir ao ensino e vice-versa. Num sistema ideal em que todos obtivessem diplomas de cursos superiores, só estes em rigor seriam terminais; mas onde apenas se alcançasse o primeiro grau de escolarização, o ensino primário já teria de ser plenamente terminal. Acontece, todavia, que juntamente com a macroterminalidade de cada sistema, coexiste uma microterminalidade referida às diferenças individuais dos alunos. Assim, abstraindo os casos extremos, só verificáveis em teoria, toda Educação deve revestir ao mesmo tempo ambas as características (CHAGAS, 1968, p.254).

Na definição de terminalidade, apresentada por Chagas (1968), é defendida a idéia de que a escada da escolarização deve ser encarada como um todo contínuo em que os limites de cada aluno devem ser respeitados (CHAGAS, 1968, p.254). Assim, se antes da profissionalização geral da escola média, “a escola era tudo num ensino regular e formal, daí por diante, quanto mais se esmaeçam as fronteiras entre o aprender e o viver, tanto mais tudo será escola na educação” (CHAGAS, 1980, p. 371).

A unificação pela profissionalização de toda a escola média caracteriza o momento em que o ensino técnico foi considerado, pelo governo ditatorial, indispensável para dar prosseguimento ao crescimento da economia (ROMANELLI, 2001). Foi uma legislação conservadora, que retratava os acordos Brasil-EUA e a ditadura militar.

A concepção de unificação escolar desse período propunha integrar os ensinos secundário e técnico em todas as instituições do país, pela predominância da profissionalização. No entanto, as escolas não foram equipadas para oferecer a educação profissional. A falta de recursos materiais e humanos

para concretizar a proposta levou ao seu fracasso, pois os sistemas públicos estaduais, responsáveis pela oferta, não tinham esses recursos disponíveis diante do crescimento da demanda para o ensino de 1º grau (ROMANELLI, 2001).

Posteriormente, a profissionalização no ensino de 2º grau torna-se facultativa (Lei nº 7.044/82) e a formação profissional é restringida às instituições especializadas. Em relação a essa questão, Saviani (2004) afirma que “[...] conquanto a profissionalização não tenha sido excluída, ele [o 2º grau] perdeu o caráter universal e compulsório de que se revestia na Lei 4.024/61” (SAVIANI, 2004, p.44).

De acordo com Saviani (2004), as reformas instituídas pelo regime militar levaram à mobilização de educadores críticos a se organizarem em associações, desde os meados dos anos 1970 até os anos 1980, quando essa mobilização se intensifica. Ainda segundo o autor, a mobilização de educadores se distingue em dois vetores, o primeiro, representado por “entidades de cunho acadêmico-científico”, buscando uma escola pública de qualidade e, o segundo, representado pelas “entidades sindicais [...], articuladas em âmbito nacional pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES)”. Nesse caso, a motivação inicial, antes de caráter econômico-corporativo, evolui para econômico-políticas chegando até a político-pedagógicas (SAVIANI, 2004, p. 45-46).

Beisiegel (2002), por sua vez, afirma que o ensino de segundo grau foi regulamentado em 1971 “sob pressão dos desafios colocados pelo crescimento da matrícula”. A reforma do ensino médio de 1971 procurava na “frustrada tentativa de profissionalização” direcionar a enorme demanda de jovens egressos do ensino de segundo grau. Mas o fracasso dessa proposta demonstra a

“dificuldade de conciliação, na mesma escola, das anteriores orientações propedêuticas e profissionalizantes do ensino médio (BEISIEGEL, 2002, p. 44).

A pedido do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), para discussão interna da segunda LDBEN, a pesquisadora Acácia Kuenzer (1989) apresenta o texto *O Ensino de Segundo Grau na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: algumas reflexões*, como forma de contribuir para o debate de questões relativas a essa reforma.

Kuenzer (1989) afirma que a necessidade de democratização da oferta do ensino de segundo grau, público e gratuito, se justifica num cenário em que “[...] nos últimos 10 anos apenas 13% da população de 15 a 19 anos têm tido acesso a esse grau de ensino”. A constância dessa taxa caracteriza o descompromisso do Estado para com esse grau de ensino, “[...] a par da inadequação do programa de investimentos que o MEC tem desenvolvido”. Aproveitando os espaços ociosos das escolas de primeiro grau, as escolas de segundo grau “sequer têm identidade física”, passando a funcionar sem espaços físicos adequados para funcionamento de bibliotecas e laboratórios (KUENZER, 1989, p.35).

Ainda segundo Kuenzer (1989), a estrutura do ensino de segundo grau na reforma do ensino médio (Lei 5.692/1971) “deverá ser único, não admitindo a dualidade estrutural antidemocrática na raiz, que separa a escola da cultura da escola do trabalho” (KUENZER, 1989, p. 36). A autora ressalta, ainda, que, mesmo diante da proposta “homogeneizante” daquela reforma, a “heterogeneidade” não é suprimida, pois ela não é determinada pela estrutura escolar, mas, sim, pela estrutura social “que diferencia o trabalhador intelectual do trabalhador operativo, a serem formados em escolas desiguais” (KUENZER, 1989, p. 36).

A dualidade estrutural, por permitir mobilização social, embora se configure aparentemente democrática, se mantém “conservadora na raiz, pelo seu conteúdo de classe e não por sua forma”. As escolas de segundo grau técnicas profissionalizantes “são de segunda categoria” por serem direcionadas a “classes sociais determinadas”; pois discriminam a distribuição do saber dando oportunidades somente para uma “formação parcial e fragmentada que não permite o domínio completo de um processo produtivo” (KUENZER, 1989, p.37).

Kuenzer (1989) ressalta que a sociedade moderna demanda um novo perfil de intelectual, “diretamente produtivo, cuja formação fundamenta-se em um novo equilíbrio entre a capacidade de atuar praticamente e desenvolver-se intelectualmente” (KUENZER, 1989, p. 38). A formação profissional dissociada dos princípios teórico-metodológicos, agora deverá ter compromisso com uma formação geral diferente, “fundamentada no desenvolvimento da consciência histórica, compreendida enquanto domínio progressivo, científico e tecnológico, do homem sobre a natureza”. Assim, a escola de segundo grau buscará democratizar a cultura geral para os trabalhadores (KUENZER, 1989, p. 38).

Nesse cenário, a concepção do ensino de segundo grau “em sua dimensão politécnica, será capaz de superar tanto o academicismo clássico quanto o profissionalismo estreito”. Kuenzer (1989) ressalta, ainda, que nem as regulamentações legais nem as formas concretas do ensino de segundo grau “até hoje, não conseguiram promover esta síntese”. Acredita que a questão é política. Que homem se quer formar? Aquele que domine apenas “formas de fazer” ou aquele que “domine os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais”? (KUENZER, 1989, p. 38).

A escola contemporânea de segundo grau, segundo Kuenzer (1989), deverá tratar seus conteúdos, “buscando promover o resgate entre o

conhecimento, trabalho e relações sociais, através da democratização do saber científico e tecnológico” considerada numa perspectiva histórico-crítica, garantindo condições ao “cidadão trabalhador” de participação “competente da vida social, política e produtiva” (KUENZER, 1989, p. 39). Enquanto existir divisão na sociedade, existirão diferenciações da escola de segundo grau, pois sua clientela emerge de classes diversificadas, portanto, é ela quem determinará as diferentes condições de aprendizagem e distintas necessidades (KUENZER, 1989, p. 36-37).

A politécnia, segundo a autora, não é possível ser construída em escolas de “cuspe e giz” (KUENZER, 1989, p. 41). Portanto, é necessária a construção da identidade física das escolas de segundo grau, criando-se escolas com espaço reservado para biblioteca e laboratórios devidamente equipados. O projeto de desenvolvimento nacional, estruturado na década de setenta sob uma nova fase da industrialização, conhecida como o “milagre econômico”, demandava técnicos de nível médio qualificados para atender a esse modelo de crescimento industrial. Em função do “milagre econômico”, o governo oferece como resposta às diferentes demandas educacionais das classes populares a profissionalização compulsória do 2º grau, garantindo, desta forma, o acesso dessas classes ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

Do ponto de vista legal, ao tornar compulsória a profissionalização do 2º grau nas escolas públicas e privadas, a reforma do ensino médio de 1971 elimina a dualidade entre a educação geral e a educação profissional. Entretanto, essa reforma estrutura uma concepção curricular que empobrece a formação geral, em detrimento da formação profissional, dando prioridade às demandas do mercado de trabalho, sob a justificativa da importância da relação entre teoria e prática para uma formação integral do homem.

Segundo Frigotto (2003), as concepções de educação reduzidas ao economicismo agravadas pela ideologia do regime militar provocam o desmantelamento da escola pública e a disseminação da educação como “negócio”. Assim, nas décadas de sessenta e setenta, a educação no Brasil

[...] de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações. (FRIGOTTO, 2003, p. 18).

As novas demandas de educação explicitadas nos diversos documentos dos “novos senhores do mundo”⁷ estão “baseadas nas categorias *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente*”, configurando os limites das concepções da “teoria do capital humano”, redefinindo-as sob novas bases. Dessa forma, os “homens de negócio” procuram adequar a educação aos seus interesses e contraditoriamente buscam por uma alternativa de sociedade e de educação democráticas (FRIGOTTO, 2003, p. 18).

A educação democrática, para Frigotto (2003), não consiste em oferecer o mesmo atendimento a todas as crianças e jovens, pois as condições “historicamente dadas” são cruelmente desiguais. Para o autor, “democrática é a sociedade e a escola que instauram um processo de relações cujo horizonte histórico seja a equalização no plano do conjunto de condições necessárias à emancipação humana” (FRIGOTTO, 2003, p. 179).

Segundo Frigotto (2003), a perspectiva da escola unitária, “na prática da identificação e organização dos conhecimentos (necessários e não arbitrários), tem inúmeras outras implicações. Dentre essas, destaca-se a superação das polaridades [...] teórico e prático”. Acredita também o autor que o caráter unitário refere-se “à ruptura com toda a espécie de dualismo na organização do sistema educacional” (FRIGOTTO, 2003, p. 180). Frigotto destaca a emergência de um “industrialismo de novo tipo” como forma de superar o velho industrialismo marcado pelas perspectivas elitistas, imediatistas e excludentes do mercado.

Tomando-se a formação qualificação, (mesmo na ótica restrita da produção material) na perspectiva do desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões como exigências das diferentes necessidades do ser humano, ver-se-á que o espaço mais adequado e prévio para ulterior desenvolvimento é efetivamente a democratização da escola básica unitária tecnológica e/ou politécnica de primeiro e segundo grau. A perspectiva unitária e politécnica demarca a necessidade de romper-se, [...], com as dicotomizações de formação geral e específica, humanista e técnica, teórica e prática etc (FRIGOTTO, 2003, p. 181).

Na década de oitenta, o eixo conceitual dos processos educativos no conjunto da sociedade brasileira era a concepção da escola “unitária e de educação ou formação humana omnilateral, politécnica ou tecnológica” (FRIGOTTO, 2003. p. 173).

7 O Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD, e seus representantes regionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e a Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OERLAC).

3.5 “Unificação” pela configuração de toda a escola média como escola de formação geral, apresentada pelas reformas da educação nos anos noventa (LDBEN nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97)

A configuração de toda a escola média como escola de formação geral, proposta pela Lei nº 9.394/96, constitui um outro momento que identificamos como de unificação escolar, embora seja, de fato, uma suposta “unificação” escolar, como explicaremos a seguir.

Já na década de noventa, a reestruturação no modo de produção dá início ao processo chamado de reforma do Estado, estruturando o Estado neoliberal. A reforma do Estado com as políticas neoliberais estabelece o Estado mínimo para o trabalho máximo para o capital; reduz as políticas públicas e os direitos sociais com as privatizações e terceirizações.

A desregulamentação do Estado e a reestruturação produtiva impõem um novo trabalhador: flexível, polivalente, instituído de habilidades e competências; nesse contexto, as discussões para uma nova política para o ensino técnico profissional são iniciadas (KUENZER, 2000). Dessa forma, o sistema educacional começa seu ajuste às imposições do mercado – reduzindo cursos, para diminuir custos e aumentar lucros; possibilitando a ampliação de formas privadas de educação em detrimento da universalização da educação pública e gratuita de qualidade.

Desde a década de oitenta, o debate travado sobre a “possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral cultura técnica introduziu na história da educação brasileira o conceito de politecnicidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 a). Já no início da década de noventa, a rediscussão da função social da escola no conjunto de lutas pela efetiva

democratização da sociedade brasileira, sinaliza que o eixo básico da relação trabalho-educação centra-se “na questão da escola unitária, formação tecnológica e politécnica e no aprofundamento do sentido e das implicações político práticas de tomar-se trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO, 2003, p. 48-49).

Boa parte das discussões que antecedem a aprovação da LDBEN de 1996 têm como referência o livro *Sobre a concepção de politecnicia*⁸, de Dermeval Saviani, visto como um dos documentos fundamentais para que a politecnicia passasse a ser considerada na organização curricular do ensino de segundo grau. Para Saviani, “a noção de politecnicia se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (Saviani, 1989, p. 7 e 13).

De acordo com esse autor, a politecnicia tem relação com domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas em diferentes modalidades de trabalhos, garantindo “o domínio desses princípios, desses fundamentos”. O estudioso entende que a formação politécnica facultará ao aluno trabalhador “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 1989, p. 17).

O trabalho de Saviani influenciou muitos professores, pesquisadores e políticos da época, a ponto de, no primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases, proposto pelo deputado Otávio Elísio, a definição dos objetivos para o ensino médio (art.35) vir assim definida: “Propiciar aos adolescentes a formação

8 Dermeval Saviani reproduzindo conferência proferida em dezembro de 1987 durante o Seminário Choque Teórico, realizado no Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, FIOCRUZ, publica em 1989 o livro “Sobre a Concepção de Politecnicia”.

politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”.

Em 1988, inspirado na proposta de LDBEN de Saviani, o deputado Otávio Elísio, em conformidade com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), destacava que, quando se tratava de organizar o ensino médio sob a concepção da politecnicidade, não se pretendia multiplicar as habilitações para cobrir todas as formas de atividade na sociedade. A intenção era a de incorporar ao ensino médio os processos de trabalho reais, garantindo-se a assimilação teórica e prática dos princípios científicos que estão na base da produção moderna.

O substitutivo Jorge Hage amplia os objetivos da formação profissional para o ensino médio, texto aprovado por unanimidade pela Câmara após um processo abrangente de discussão com a sociedade civil mobilizada por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A relação entre o ensino médio e a educação profissional foi proposta no artigo 53 desse projeto,

[...] assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (Brasil, 1989, art. 53).

Após vários debates com a sociedade civil em torno do Projeto de LDBEN original e do Substitutivo de Jorge Hage, a LDBEN de 1996 é aprovada com um Projeto de LDBEN de Darcy Ribeiro. O conteúdo do Projeto de LDBEN que, dentre outros aspectos, separava compulsoriamente o ensino médio do ensino profissional, encontrou resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e até mesmo da comunidade acadêmica. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 a) descrevem a tramitação para aprovação da LDBEN de 1996, pontuando:

O projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio. O longo debate em torno do Projeto Original e do Substitutivo Jorge Hage foi atravessado pela apresentação de um novo projeto pelo Senador Darcy Ribeiro e este foi o texto aprovado em 20 de dezembro de 1996, como Lei n. 9.394. Por um processo que já relatamos neste texto, o Decreto n. 2.208/97 regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 a, p. 25).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 a), a educação tecnológica está presente no campo da educação sob duas perspectivas:

[...] uma que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. [...] Outra perspectiva é aquela que fundamentou a defesa de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980 (rejeitada por uma manobra do Senado) que, em seus termos teóricos e práticos, propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganhava o sentido com o de politecnia (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005 a, p. 29-30).

Ainda de acordo com os referidos autores, a primeira perspectiva, a da educação profissional, ficou configurada nas modalidades específicas para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, "principalmente nas escolas técnicas e CEFETs e, com o passar do tempo, também em outras instituições de formação profissional". A segunda perspectiva buscava "definir o caráter unitário e politécnico" que daria a direção ao ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 a, p. 29-30).

De acordo com Dore Soares (2006), no final da década de noventa, após a queda do muro no leste europeu, mesmo reconhecendo confusões na concepção de "escola unitária", Frigotto continua a defender a "escola unitária, tecnológica,

omnilateral ou politécnica” (FRIGOTTO, 1993, APUD DORE SOARES, 343). Segundo a autora, Frigotto, Ciavatta e Ramos acreditam que a noção de “politecnicidade” é a mais apropriada para que a educação tecnológica se concretize para os filhos da massa trabalhadora. Eles não concebem distinções entre as concepções de Marx (a do “socialismo real”) e a de Gramsci; são entendidas como sendo a mesma coisa independentemente do contexto histórico em que foram propostas. A ausência de diferenças entre politecnicidade e escola unitária tem marcado a história da educação brasileira (Dore Soares, 2006).

A partir da década de noventa, a história da educação brasileira, por meio da Lei 9.394/96 e do Decreto (n. 2.208/97) regulamentam essa reforma, configurando toda a escola média em escola de formação geral. Com o advento desse decreto, o ensino médio é desarticulado da formação técnica profissional, sendo extinta a modalidade de curso técnico integrado. Tomemos para análise alguns artigos desses documentos legais como forma de evidenciarmos o retrocesso nesse processo de unificação da estrutura educacional.

A expressão “articulação” entre ensino médio e a educação profissional de nível técnico, utilizada no artigo 40 da LDBEN de 1996, está assim abordada nesse artigo: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Essa “articulação” é ambígua, pois, o artigo 36, § 2º dispõe que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício da cidadania” (BRASIL. LEI 9.394/96).

A LDBN nº 9.394/96 estabelece como finalidade do Ensino Médio a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. De acordo com essa lei, o ensino médio passa a integrar o ensino básico, cuja finalidade é a de

garantir a formação comum, indispensável ao desenvolvimento da cidadania. Ao término do ensino médio, o jovem deveria estar preparado para a cidadania e para o trabalho, mas a educação continuada⁹ deveria também ser garantida aos jovens e adultos (BRASIL. LEI 9.394/96, ARTIGOS 21, 36, 37 , 39 e 40).

Com essa concepção, a LDBEN supera “enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvaloriza”. Esse documento afirma ainda que após o ensino médio tudo é educação profissional (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº 16/99).

O ensino médio na estrutura da Lei nº 9.394/96 foi definido como continuação do ensino fundamental, sendo inteiramente caracterizado como ensino de formação geral, condição que seria indispensável para todos os formandos nesse nível escolar. Por isso, o Governo Federal sustentou que as reformas educacionais ocorridas a partir dos anos noventa, sob denominação de Novo Ensino Médio, tinham contribuído para unificar a escola média. É por isso que situamos esse momento de mudanças da escola média como expressão de uma proposta de “unificação”. Todavia, as contradições dessa proposta de “unificação” vão ficar bem evidentes com a instituição do Decreto nº 2.208/97, pelo qual o ensino médio foi desarticulado da formação técnico-profissional.

Com o objetivo de regulamentar o art. 36, § 2º e os art. 39 a 42 da LDBEN (Lei 9.394/96), o Decreto 2.208/97 categoriza a educação profissional de nível técnico. Nessa regulamentação da educação média profissional (Decreto nº 2.208/97), fica estabelecido que essa deveria ter uma organização curricular

⁹ Conforme dispõe o art. 22 da Lei (nº 9.394/96), a educação continuada é proposta como forma de adaptar com flexibilidade os indivíduos às novas condições de ocupação ou aos aperfeiçoamentos posteriores.

própria e independente do Ensino Médio. E o ensino profissional foi organizado em três níveis: básico¹⁰, técnico¹¹ e tecnológico¹².

Na interpretação de Cunha (1998), essa reforma constitui um sistema de educação profissional paralelo ao ensino médio. O autor afirma, ainda, que os cursos técnicos de aprendizagem do SENAI, bem como os cursos breves que as instituições oferecem e os cursos das escolas técnicas da rede federal que atuam na área típica do SENAI não estão sujeitos a regulamentação curricular. Ele classifica esse processo de "senaização" em que as escolas técnicas federais passam a ocupar o espaço dos centros de formação profissional SENAI, buscando garantir recursos financeiros do Poder Público. Ainda sobre essa questão, o autor afirma que,

[...] A propósito, as instituições de ensino profissional públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, deverão oferecer, obrigatoriamente, cursos profissionais de nível básico, abertos aos alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como aos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade (CUNHA, 1998, p.24).

Em relação à reforma proposta para ensino técnico, Cunha (1998) assegura que "a única articulação admitida entre o ensino médio e o ensino técnico, ainda assim, *a posteriori*, é o aproveitamento, neste, de até 25% do total da carga horária mínima, de disciplinas profissionalizantes" cursadas naquele. Os currículos das habilitações técnicas passam a ter, nessa reforma caráter de terminalidade, garantindo o direito a certificados de qualificação profissional específica (CUNHA, 1998, p. 25).

¹⁰ Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia, constituindo-se em modalidade de educação não-formal e de duração variável, não estando sujeita à regulamentação curricular e conferindo aos concluintes certificados de qualificação profissional.

¹¹ Técnico: destinado a habilitar profissionalmente alunos matriculados em cursos de nível médio ou deles egressos, com organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a esse em instituições públicas ou privadas e conferindo aos concluintes o diploma de técnico de nível médio.

Nessa estrutura regulamentada para o ensino profissional, o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio ou superior e o trabalhador em geral teriam garantida a possibilidade de acesso à educação profissional. Desse modo, a formação profissional é desvinculada da formação geral do cidadão e é extinta modalidade de curso técnico integrado. Por conseguinte, para obter o título de técnico de nível médio, o aluno deveria freqüentar, concomitante ou seqüencialmente, dois cursos diferentes, isto é, deveria se matricular concomitantemente nos dois cursos, em horários e estabelecimento de ensino distintos, e o subseqüente seria realizado após a conclusão do ensino médio. Assim, os estudos para obtenção do certificado de técnico seriam concomitantes ou posteriores à conclusão do Ensino Médio, mas não mais integrados a esse, como ocorria na organização anterior da educação média:

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (BRASIL. DECRETO Nº 2.208/97, ART. 5º).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 17/1997 justifica a separação do ensino médio do ensino técnico como forma de o Brasil acompanhar as tendências internacionais, garantindo a formação de técnicos com uma sólida base de formação geral.

A desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico traz vantagens tanto para o aluno quanto para as instituições de ensino. O aluno terá maior flexibilidade na definição do seu itinerário de educação profissional, não ficando restrito a uma habilitação rigidamente vinculada ao ensino médio, passível de conclusão somente após o mínimo de três anos. Do lado das instituições de ensino, a desvinculação propicia melhores condições para a permanente revisão e atualização dos currículos. O chamado currículo integrado é extremamente difícil de ser modificado e por isso mesmo acaba se

¹² Tecnológico: em nível superior, destinado a egressos do Ensino Médio e Técnico, devendo atender aos diferentes setores

distanciando cada vez mais da realidade do mundo do trabalho (BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº 17/1997).

A interpretação enviesada da LDBEN repete as reformas de 1937, restaurando a dualidade, com a separação de instituições e de currículo entre o ensino técnico e o ensino médio geral (CUNHA, 1998). O autor afirma ser particularmente danosa essa medida de volta ao passado no processo de unificação da estrutura educacional. A aprovação desse (Decreto 2.208/97) representa reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentalização das situações de classe (CUNHA, 1998,2002).

Segundo Cunha (2002), "em março de 1996, o ministro da Educação apresentou ao presidente da República exposição de motivos, justificando um anteprojeto de lei que tratava da educação profissional [...]" que foi transformado no Projeto de Lei 1.603/96 na Câmara dos Deputados". Na exposição, o ministro destacava a idéia de a educação profissional ser uma alternativa da educação superior. Mesmo não definindo a forma como se daria tal alternativa, parece que o ministro "recuperou a idéia de que os cursos técnicos fossem uma espécie de compensação para os concluintes do ensino médio que não conseguissem ingressar em um curso superior" (CUNHA, 2002, p. 117).

O autor afirma que, após a aprovação desse Projeto de LDBEN, "oriundo do Senado, seguida de sanção presidencial", o ministro da educação entendeu que não necessitaria de nova lei para a educação profissional, levando à retirada do Projeto de Lei 1.603/96 da Câmara pelo governo. Em substituição, foi homologado o Decreto nº 2.208/97, "seguido de Portaria Ministerial 646/97, que radicalizaram a separação entre ensino médio [...] e ensino profissional [...] (CUNHA, 2002, p. 117).

Em relação às modalidades de nível técnico e nível tecnológico, pela regulamentação da educação profissional, foi agravada a separação entre a educação do ensino médio regular e a educação profissional, contribuindo para aprofundar o problema da dualidade escolar. Dessa forma, a educação profissional que deveria ser uma “modalidade da educação básica”, nos termos da LDBEN de 1996, constitui-se, a partir do Decreto nº 2.208/97, um “sistema paralelo” de ensino (CUNHA, 2002, p. 104).

A tendência em desvincular o ensino profissional do ensino médio representa, para Cunha (2002, p.103-134), um retrocesso, pois a regulamentação do ensino profissional não evidenciava preocupação com a formação geral nas escolas profissionais. Evidenciava apenas a exigência de adestrar os jovens e adultos para a execução de atividades específicas. Essas diretrizes contribuíram para pulverizar a oferta de cursos profissionais, ao estabelecer que eles fossem organizados para garantir as qualificações iniciais e intermediárias de trabalhadores (artigo 8º do Decreto nº 2.208/97).

A reforma regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97 configura mais um movimento do tipo “zig-zag”¹³, comum em nossa política educacional, que tem contribuído para a desorganização do ensino, a queda da qualidade e a desmotivação dos docentes no Brasil. Cunha (1998) afirma que “o zig-zag é particularmente danoso por representar uma volta atrás no processo de unificação da estrutura educacional [...]” (CUNHA, 1998, p. 25).

De acordo com esse autor, o Decreto nº 2.208/1997 define o ensino técnico como sendo independente do ensino médio; portanto, o aluno poderia cursar o ensino técnico concomitantemente ao ensino médio, depois desse

¹³ Para Cunha, são três as razões que levam a este tipo de política educacional, respectivamente, o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico. A primeira refere-se à procura de políticas educacionais que provoquem impacto capaz de produzir resultados nas urnas, a segunda é resultante do entusiasmo com propostas

e até mesmo isoladamente; entretanto “os cursos chamados integrados, que ofereciam num mesmo currículo a educação geral de nível médio e a educação técnico-profissional foram literalmente proibidos. Tolerados apenas no caso das escolas agrotécnicas” (CUNHA, 2000, p.10).

A desvinculação do ensino médio do ensino técnico permitiria acesso, nos cursos técnicos profissionalizantes, somente daqueles jovens que buscassem a inserção imediata no mercado de trabalho. Dessa forma, os cursos técnicos foram formatados em módulos, “cada um deles dando direito a um certificado de qualificação profissional, na suposição de que a organização modular corresponda às profissões efetivamente existentes no mercado de trabalho”. O autor destaca, ainda, que, contrariamente à concepção original do Decreto nº 2.208/97, o Conselho Nacional de Educação regulamenta, por meio do Parecer nº17/1997, que “o certificado de técnico somente será outorgado aos egressos dos cursos técnicos que também tiverem concluído o ensino médio, anteriormente ou simultaneamente a este”. Dessa forma, ficou “excluída a possibilidade de que esse certificado fosse concedido a quem somente acumulasse os módulos correspondentes a uma especialidade técnica” (CUNHA, 2000, p.10).

Uma outra autora, Kuenzer (2003), afirma que a ruptura propiciada pelo Decreto nº 2.208/97 entre o ensino médio e o ensino técnico “determina organização curricular própria e independente do ensino médio e, ao mesmo tempo em que o ensino técnico não é equivalente ao ensino médio, para fins de continuidade de estudos”. Essa desarticulação curricular facultada por esse decreto “condiciona a equivalência e a certificação do nível técnico de nível

médio ao cumprimento, concomitante ou seqüencial, das duas modalidades” (KUENZER, 2003, p. 1).

Após a homologação do Decreto nº 2.208/97, “se alguma unidade federada decidisse manter a formação integrada, poderia fazê-lo, com apoio na LDB em seu art. 40; o preço dessa decisão, contudo, seria não receber recursos do convênio firmado com o Banco Mundial” (KUENZER, 2003, p.10). Kuenzer (2006) afirma ainda que “uma vez procedido o desmonte da oferta pública de Educação Profissional pelo Decreto nº 2.208/97, e estabelecido o balcão de negócios, dificilmente este processo será revertido” (KUENZER, 2006, p. 900).

Buscando o financiamento dessa reforma, o governo de FHC negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para o Programa de Expansão da Educação Profissional-PROEP. Neste cenário, o PROEP busca reestruturar a Rede Federal de Ensino Profissional para torná-la competitiva no mercado educacional. A partir de então, sob a apresentação de projetos de reestruturação, parte da Rede Federal de Ensino Profissional recebeu recursos para assumir por meio da prestação de serviços à comunidade sua sustentabilidade.

De acordo com Kuenzer (2006), o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador-PLANFOR e o Plano Nacional de Qualificação-PNQ compõem os documentos que explicam as concepções e propostas de Educação Profissional tanto no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC quanto no de Luiz Inácio Lula da Silva. O PLANFOR foi implementado pelo Ministério do Trabalho e Emprego e ficou em vigência de 1995 a 2002, como proposta de “articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)”. A reforma proposta para a educação profissional é consequência da nova dinâmica de acumulação

capitalista, em que o Estado recua em seu papel regulador, levando instituições da sociedade civil a ocupar este espaço passando a exercer papel fundamental na condução direta dessas ações educacionais dessa reforma. No governo de FHC este e os outros programas de Educação Profissional ganharam suporte legal na homologação do Decreto nº 2.208/97 (KUENZER, 2006, p. 887).

O contexto social no qual surgiram as legislações educacionais dos anos noventa, caracteriza-se pela desregulamentação do Estado e pela reestruturação produtiva. É um contexto no qual surgem exigências por um novo tipo de trabalhador: flexível, polivalente, com habilidades e competências para «chegar ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, de modo que seja capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade, pelo domínio do conhecimento» (KUENZER, 2000). Tais exigências relacionam-se a mudanças no processo produtivo que irão gerar uma nova concepção para o ensino técnico profissional. Comentando as mudanças no ensino profissional, afirma o então ministro da educação Paulo Renato de Souza:

Agora, quem pretende ingressar no mercado de trabalho com uma formação profissional de nível técnico deve, além de concluir o ensino médio, cursar o ensino profissional. O Proep [Programa de Expansão da Educação Profissional] foi criado em 1997, para ser desenvolvido até 2003. O programa financia projetos de reforma e construção de escolas de ensino profissional, sejam estaduais, federais ou de iniciativa do segmento comunitário. Após a implementação do programa, a matrícula em cursos técnicos e tecnológicos aumentou em 41%. E acredito que a garantia de uma formação técnica voltada efetivamente para as necessidades do mercado de trabalho é responsável pelo aumento do interesse pela Educação Profissional em todo o País. Em apenas dois anos, o programa já financiou 132 escolas: 32 estaduais, 56 do segmento comunitário e 44 federais. Agora em junho o Proep totalizou a assinatura de 154 projetos de investimentos: 46 com instituições federais, 49 com instituições estaduais e 59 comunitárias. (Entrevista concedida pelo Ministro da Educação Paulo Renato à revista Manager Online, Ver: http://www.manager.com.br/reportagem/reportagem.php?id_reportagem=341. Acesso em 10 de julho de 2008).

Assim, a legislação educacional dos anos noventa, no que concerne à regulamentação da escola profissional, procura adequá-la às exigências do mercado, reduzindo os tempos de integralização dos cursos e os custos da educação. Além disso, favorece a expansão das instituições privadas de educação, em detrimento da universalização da educação pública e gratuita de qualidade. Embora tenham sido intensas as pressões da sociedade civil para revogar o decreto que regulamentou a educação profissional, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, esse decreto apenas será revogado no governo seguinte, também por decreto (nº 5.154 /04).

3.6 “Unificação” pela integração da escola média com a educação profissional, apresentada nos anos dois mil (Decreto nº 5154/04)

Identificamos, na história da educação brasileira, finalmente, uma outra proposta de “unificação”, apresentada no início dos anos dois mil, que consiste na integração da escola média à educação profissional. Trata-se de uma proposta que também foi introduzida na organização escolar de forma autoritária (Decreto nº 5.154/04), sem resultar de um debate na sociedade civil (DORE SOARES, 2006, p. 344).

Desde o governo de FHC, a sociedade civil tem lutado em defesa da revogação do Decreto 2.208/97; agora, nos anos dois mil, esse debate é retomado em torno das concepções presentes nas discussões que antecederam à promulgação da Lei 9.394/96 com uma proposta de articulação entre ciência, cultura e trabalho, como elementos norteadores de uma nova política educacional. Nesse cenário, a concepção dos cursos profissionalizantes com

organização curricular “integrada” ao ensino médio buscará construir um eixo para superação da dualidade entre a formação propedêutica e a formação profissional no sistema escolar brasileiro. O restabelecimento da garantia de o ensino médio propiciar também a formação técnica por meio do Decreto n. 5.154/04, pretende, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a),

[...] reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005^a, p. 32).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005^a) acreditam que a educação, tendo o trabalho como princípio educativo, humaniza e socializa o processo para a participação na vida social, enquanto qualifica o processo para o trabalho por meio da apropriação e construção de saberes e conhecimentos, da ciência e da cultura. Ramos (2001), em seu artigo *O “Novo” Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e Cultura*, afirma que

Na construção de novas perspectivas para o ensino médio unitário – como momento histórico da formação dos sujeitos individuais e coletivos, que congrega em si a síntese do diverso – o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual (RAMOS, *O “Novo” Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e Cultura*. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/292/boltec292c.htm> Acesso em: 10/08/2005).

A discussão de uma nova política educacional para integrar a educação técnica e tecnológica, nas unidades federativas do Brasil, universalizando e democratizando todos os níveis e modalidades de ensino, tivera início em 2003, no governo Lula da Silva.

O Grupo Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foi convidado a se pronunciar sobre o

encaminhamento político a ser dado em relação à regulamentação autoritária da educação profissional, instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso (Decreto nº 2.208/97). Então, apresentaram-se, pelo menos, duas posições: 1) a de apenas revogar o Decreto nº 2.208/97 e 2) a de emitir um outro decreto para eliminar o decreto anterior (Doc. SEMTEC/MEC, 2003, p.1). A posição que prevaleceu foi a de adotar outra medida autoritária, porque andava mais rapidinho¹⁴, mesmo com a objeção de Kuenzer (2003), para quem “não se justifica um Decreto para ambas as finalidades: repor a modalidade integrada em cena e definir a duração do ensino médio técnico” (KUENZER, 2003, p. 8). De acordo com a autora, mais do que de um decreto, a sociedade brasileira necessitava de políticas afirmativas de educação profissional, integradas à política de educação básica de qualidade independente da faixa etária e associadas à política de geração de emprego e renda (KUENZER, 2003, p. 9).

No processo eleitoral de 2002 e, posteriormente, no período de transição entre o segundo mandato de FHC e o primeiro de Lula, retornam as discussões sobre a separação compulsória do Ensino Médio e a Educação Profissional, promovida pelo Decreto nº 2.208/97. Essas discussões deram origem a uma mobilização nos setores educacionais vinculados à Educação Profissional, retornando com a concepção politécnica. O Decreto 5.154/04 se apresenta com um caráter politécnico, buscando romper a dicotomia entre a formação básica e

¹⁴ Segundo os mentores intelectuais do Decreto 5154/04, “A opção por não se enviar um projeto de lei sobre a educação profissional e/ou ensino médio no início do governo Lula foi, então, uma conclusão baseada em duas razões. A primeira, a urgência de sinalizar mudanças nesse campo e o fato de um projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isso exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta de decreto. O trâmite de um projeto como esse no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem quanto da agenda de votações”. (FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho Necessário, ano 3 - número 3 - 2005 (disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>; disponível também em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_genesedec5154.pdf). [grifo nosso]

a formação técnica, capacitando o aluno para o mundo do trabalho e para a vida.

Assim, em 2004, a “reunificação” da escola média foi instituída por decreto. As justificativas para a medida autoritária do grupo que trabalhou nessa direção se relacionam, além de ao fator “rapidez”, à intenção de evitar um debate democrático na sociedade, devido à debilidade da proposta da “esquerda progressista” do país. É o que ressalta Dore Soares (2006), referindo-se a argumentos adotados pelo próprio grupo:

Frigotto e suas colegas (Ciavatta e Ramos) se desculparam por terem trabalhado na aplicação de um decreto, o que é uma medida autoritária, justificando que, se assim não agissem, “as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso” (idem, 2005a). Além disso, afirmam que a instituição de um decreto, por sua rapidez, evitaria um debate com a sociedade civil e um confronto de forças sociais e políticas, que levariam à derrota da proposta da “esquerda progressista” (DORE SOARES, 2006, p. 344).

O grupo de educadores (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005a) fundamentou a proposta da “reunificação” da escola média com base na idéia de “escola unitária e politécnica”, formulada por Manacorda. No início dos anos noventa, Frigotto admitia a existência de confusões na concepção de escola unitária no Brasil e reivindicava um estudo mais aprofundado do assunto. No entanto, no início dos anos dois mil, defende a “escola unitária, tecnológica, omnilateral ou politécnica”, o tal compósito proposto por Manacorda, que não é marxiano nem gramsciano, como estratégia de luta no campo educacional para romper com o dualismo escolar (DORE SOARES, 2006, p. 343).

De acordo com os mentores intelectuais do decreto de «reunificação da escola média», “o ensino médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção

existentes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 35). Para eles, a “politecnicia” acabaria com a dualidade entre a formação básica e a formação técnica e possibilitaria uma formação integral e o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Afirmam que a educação profissional não deveria ser organizada em consonância com os interesses do mercado e, sim, buscando garantir uma formação mais abrangente e integral.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a tendência à dualidade sempre reaparece nos movimentos das políticas educacionais, manifestando-se na formação dos cidadãos para ocupar diferentes lugares na hierarquia social e oferecendo instrumentos para satisfazer às exigências do mercado de trabalho “cujo eixo estruturante é a relação capital trabalho e a geração de desigualdades socioeconômicas e educacionais que servem à reprodução ampliada do capital [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 3).

Esses autores afirmam que o Decreto nº 5.154/2004 restabelece a garantia da oferta do ensino médio integrado à educação técnica profissional de nível médio de maneira que a direção do ensino médio seja a consolidação da “formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação imediata com a formação profissional específica que consolida em outros níveis modalidades de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 a, p. 35).

A condição social e histórica para construção do “ensino médio unitário politécnico” está na oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico e é possível, no desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação para construir uma formação que contenha os elementos de uma sociedade mais justa. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 a) afirmam, quanto à questão da integração do ensino médio com o ensino técnico:

[...] é uma necessidade conjuntural - social e histórica - para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela por superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 a, p. 33).

Esses autores ressaltam que, na mesma semana em que o Decreto nº 5.154/2004 foi homologado, o MEC reestrutura as Secretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, separando-as mesmo com responsabilidades de ambas sobre o ensino médio.

Outra autora, Kuenzer (2003), fazendo uma análise crítica das propostas de emissão de um novo decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional manifesta-se a favor da revogação do Decreto 2.208/97; entretanto, não aceita sua substituição por um novo Decreto. A autora destaca também que as três versões analisadas

[...] apresentam, em síntese, o que se poderia chamar de acomodação conservadora, à medida que, ao incorporar partes da LDB, da Res. 03/98- CNE e do Decreto 2.208/97, procuram atender ao mesmo tempo as intenções do Governo, das instituições públicas que passaram a vender seus cursos para o próprio Governo (e gostaram de fazê-lo, renunciando à sua função) e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2003, p.7).

Essa proposta de “unificação” pela integração da escola média com a educação profissional, introduzida por decreto em 2004, tem como referencial teórico o modelo soviético, difundido por Manacorda. Trata-se de um modelo fundamentalmente economicista, que dá prioridade ao trabalho concebido como trabalho industrial – um reducionismo que não se encontra nem em Marx nem em Gramsci - e que não possui a perspectiva da hegemonia e da formação de dirigentes (DORE SOARES, 2006).

Mas é da concepção de politecnicidade de Manacorda, como admitem os ideólogos da proposta de “reunificação” da escola média em 2004, que foi introduzido “pelo alto” um decreto para unificar o ensino médio e técnico profissional e os níveis da educação nacional. A justificativa é a de que, dessa forma, o ensino médio ganha a especificidade de preparar para o exercício de profissões técnicas, promovendo com essa articulação uma “verdadeira integração” (OFÍCIO GAB/SEMTEC/MEC DE 02/2004).

A reforma da escola média propõe a oferta integrada do ensino médio com o ensino técnico profissional de nível médio em três formas distintas. A primeira delas se realiza com uma só matrícula, em uma só escola; a segunda com duas matrículas em cursos distintos na mesma escola e a terceira com duas matrículas em escolas diferentes. Assim está regulamentado no Decreto nº 5.154/2004

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: [...] § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (DECRETO Nº 5.154/04, ART.4º, §1º, INCISOS I, II E III).

Esse Decreto não regulamentou a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, pois, o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio antes do Decreto nº 5.154/2004, resguardou a independência entre a formação média e a formação técnica profissional, podendo ser oferecidas de forma independentes (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

A LDBEN de 1996 e o Decreto nº 5.154/2004 sustentam juridicamente os programas que possuem vinculação formal ao Sistema Nacional de Educação, tais como Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador-PLANFOR; Plano Nacional de Qualificação-PNQ; Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária-PROJOVEM; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de jovens e Adultos-PROEJA, entre outros (KUENZER, 2006).

Outros autores como Fidalgo e Machado (2000) apresentam, no artigo *O PLANFOR e a reconceituação da educação profissional*, os principais pressupostos e análise dos resultados de implantação desse Plano. De acordo com os autores, o PLANFOR apresenta a necessidade de substituir o modelo de "formação" profissional, adequando o Estado regulador que agora passa para as instituições da sociedade civil esse controle. O cenário nacional encontrava-se com uma força de trabalho com baixos níveis de escolarização e qualificação, apresentando uma educação profissional descolada da educação básica. Assim, o PLANFOR objetiva transformar esse cenário com uma "educação" profissional adequada à nova dinâmica do mercado capitalista.

Esses autores destacam quatro dificuldades para a implantação do PLANFOR, respectivamente,

a) dificuldades para promover a superação da dicotomia entre educação básica e formação profissional [...]; b) dificuldades para organizar a educação profissional em bases contínuas e flexíveis, [...]; c) dificuldades em promover a superação do caráter assistencialista ou contencionista da educação profissional [...]; d) dificuldades na construção da Rede Nacional de Educação Profissional” [...] (FIDALGO; MACHADO, 2000, p.99-103).

Concluindo o artigo, Fidalgo e Machado (2000) afirmam que “a oferta de educação profissional deve estar adequada às necessidades sociais, entretanto, esta adequação não pode significar restringir os projetos educativos às demandas imediatas do sistema produtivo e do mercado de trabalho” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 105).

Em 2003, já no governo Lula, o PLANFOR, ao ser avaliado, é substituído por uma nova proposta de política pública para a Educação Profissional com a implantação do Plano Nacional de Qualificação (PNQ) com os seguintes objetivos: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (BRASIL. PNQ, 2003/2007, p. 17). O PNQ exige que a Educação Profissional seja integrada à educação básica e profissional.

Após analisar esses, entre outros planos e projetos criados e/ou mantidos pelo governo Lula, Kuenzer (2006) conclui que o eixo das políticas de Educação Profissional continua sendo uma formação precarizada para trabalhadores precarizados, afirmando que,

[...] embora o PNQ apresente avanço conceitual, os programas e projetos que dele derivam propõem outra concepção epistemológica, que privilegia a prática em detrimento da teoria, as relações sociais sobre as práticas educativas intencionais e sistematizadas, o relativismo sobre o realismo (KUENZER, 2006, p. 905-906).

Desde os ideais dos Pioneiros da Escola Nova, na década de trinta, até as mais recentes modificações executadas de forma autoritária pelo governo Lula da Silva, verificamos o aparecimento de concepções e propostas para unificar a escola média no Brasil, articulando formação geral e formação profissional. O tom do debate é marcado pela crítica à dualidade do ensino, seja no marco de uma concepção liberal, seja no marco de uma concepção socialista. É uma longa experiência histórica, com avanços e retrocessos. E, no campo socialista, do qual deveria emanar um robusto movimento para a construção de uma escola unitária, atualizada para o confronto com o mundo neoliberal e globalizado, permanecem, no entanto, muitas confusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, identificamos pelo menos seis momentos que podemos caracterizar como processos de unificação/dualidade da escola média brasileira. O primeiro deles ocorre na década de trinta. É quando o programa do "Movimento dos Pioneiros da Educação Nova" critica a dualidade existente na educação brasileira, pela divisão entre o ensino para as "mãos" e o ensino para a "mente", e propõe a unificação da escola média. Esta consistiria na incorporação da escola profissional ao sistema regular de ensino, passando a ser articulada à formação secundária. Na realização da "escola única", em lugar de diferenças de classe, econômicas, viriam a predominar as diferenças biológicas, de aptidões.

Outra forma de unificação escolar que identificamos na história da educação brasileira refere-se à incorporação do ensino profissional ao sistema regular de ensino (1942-1946), com a instituição das leis orgânicas do ensino. Consideramos que essa política educacional foi um desdobramento da proposição dos "Pioneiros da escola nova", embora com limitações, como de resto existem limitações nas propostas de unificação escolar dos liberais. Mas foi uma unificação da escola porque, depois da instituição das leis orgânicas no início da década de quarenta, o ensino profissional passou a fazer parte do sistema educacional formal. Todavia, passando a fazer parte do sistema de ensino regular, o ensino profissional foi configurado como um ramo separado da escola média. Assim, mesmo que tenha havido uma unificação escolar com a instituição das leis orgânicas do ensino, ela se concretiza pelo estabelecimento de outro tipo de dualidade dentro da organização da escola média, com a diferenciação dos ramos de ensino da escola média.

Uma outra forma de unificação da escola média que identificamos na história da educação brasileira foi a que se expressou nos início dos anos sessenta, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). Então, foi estabelecida a equivalência, para efeitos de ingresso no vestibular, dos diferentes ramos de ensino da escola média (artigo 34). Consideramos que esse momento caracteriza um movimento na direção da unificação escolar porque foram suprimidas as barreiras que impediam os egressos da escola média profissional de continuar seus estudos em nível superior.

Já nos anos setenta, identificamos outra tendência à unificação da escola média brasileira. Desta vez, diferentemente das propostas anteriores, a unificação é representada pela profissionalização de toda a escola média. Essa medida é introduzida no contexto da ditadura militar, com as leis instituídas por esse regime para o ensino brasileiro (Lei nº 5.692/71). A partir de então, a unificação pela profissionalização acontece pela equivalência do ensino de 2º grau e o ensino profissionalizante.

Na década de noventa, identificamos outra tendência à unificação da escola média. É quando é aprovada a primeira legislação educacional posterior à ditadura militar (Lei nº 9.394/96) e a unificação se caracteriza pela configuração de toda a escola média como escola de formação geral. No entanto, essa reforma contribui para "aumentar a dualidade escolar, generalizando a formação geral na escola média e criando, de forma paralela, um completo sistema de formação profissional (DORE SOARES, 2004, p. 1).

Mas, logo após a legislação educacional acima citada, foi regulamentada a educação profissional, que estabeleceu uma rede própria para o ensino profissional, paralela ao sistema regular de ensino, e "integrada pelos serviços

nacionais de formação profissional vinculados ao sistema sindical” e as instituições privadas ou públicas que ofertam cursos deste ramo do ensino (DORE SOARES, 1999b, p. 113).

Finalmente, na década de dois mil, uma “unificação” pela integração da escola média ao ensino técnico-profissionalizante é apresentada por meio de medida autoritária (Decreto nº 5.154/04).

As diversas concepções e propostas para a unificação da escola média brasileira, desde os anos trinta até os dias atuais, não resolveram o problema da dualidade dessa escola. Segundo Dore Soares (1999a), tomando como referência a escola que temos, é necessário buscar, no debate público com sociedade civil, alternativas para concretizar uma escola que seja capaz de formar todos para serem dirigentes, rompendo com a dualidade entre governantes e governados.

Nosso desejo é o de que esta dissertação, ao analisar as concepções e propostas para unificar a escola média no Brasil, contribua para a reflexão sobre essa questão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*. 1. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958. 1 v.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos Caminhos e novos fins – a nova política educacional do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1931.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1975.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução - elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BEISIEGEL, C. Educação e sociedade no Brasil após 30. In: HOLANDA, S. B. (Dir.) *O Brasil Republicano: economia e cultura*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 4 v.

BEISIEGEL, C. O Ensino Médio sob a Perspectiva da Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar M.L.; AGUIAR, Márcia A. da Silva; BUENO, Maria S. S. (org). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Editora Plano, Brasília, 2002.

BOWLES, S; GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI, 1981.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. *Escola e Trabalho no Estado capitalista*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CARNOY, M. *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo Veintiuno, 1977.

CATANI, Afrânio Mendes. Politização e transparência na gestão das universidades públicas do Estado de São Paulo (Brasil). In: CATANI, Afrânio (org.) *Novas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CUNHA, Luís Antônio. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

CUNHA, Luís Antônio. *Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*, Eldorado, Rio de Janeiro, 1977.

CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luís Antônio. Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas. In: *Revista da Faculdade de Educação, USP*. 20 v., n. 1/2, jan./dez. 1994.

CUNHA, Luís Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Luis Antonio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. Revista Tecnologia e Cultura, Rio de Janeiro, RJ, ano 2, n.2, p., 10-29, jul./dez. 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. 1997 repete 1937? Unificação e segmentação no Ensino Brasileiro. In: Seminário "Um olhar sobre Anísio". Mesa Redonda "Política Educacional", Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

CUNHA, Luis Antonio. *Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile*, Cadernos de Pesquisa (São Paulo), n.111, dezembro, 2000.

CUNHA, Luís Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAGAS, Valnir. *Ensino supletivo*. RBEP. Rio de Janeiro, 59 v., n. 131, jul./set. 1973.

CHAGAS, Valnir. *Continuidade e Terminalidade do Processo de Escolarização*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.48, n. 110, abr./jun., Rio de Janeiro, 1968.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. In: CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 47-48.

DORE SOARES, Rosemary. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

DORE, R. *Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil*. Cad. Cedes. Campinas, v. 26, n.70, p. 329-32, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DORE SOARES, Rosemary. "Entrevista com o professor Mário Manacorda". In: *Novos Rumos*. São Paulo: Instituto Astrojildo Pereira/ Instituto de Projetos e Pesquisas Sociais e Tecnológicas, n. 41. 2004.

DORE SOARES, Rosemary. *Questões da escola média Brasileira: dualidade escolar, politécnica, polivalência e escola unitária*. In: *Teoria e Prática da Educação*- 1(2). 67-69, mar./1999a – ISSN141-837X.

DORE SOARES, Rosemary. *Ensino técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais*. Universidade e Sociedade. Sindicato ANDES Nacional, Ano IX, n. 18, p. 108-115, mar./1999b.

DORE SOARES, Rosemary. *Educação, reprodução e luta ideológica: Marx, Lênin, Gramsci e a escola*. In: *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Unicamp, 2003.

DORE SOARES, Rosemary. Educação e hegemonia em Gramsci. In: *Movimento*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Filosofia Política e Educação Niterói, n. 10, set. 2004.

DORE SOARES, Rosemary. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova. São Paulo: Autêntica, 2003. In.: GONÇALVES, Luiz A. Oliveira. (Org.). Currículo e Políticas Públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DORE SOARES, Rosemary. *Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo*. 1982. 342f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

DORE SOARES, Rosemary. *Escola nova versus escola unitária: contribuições para o debate*. Campinas: Revista Educação e Sociedade, n. 5, abr., p. 141-160. 1996

DORE SOARES, Rosemary.; et al. Empresa e escola: pontos de vista sobre a formação profissional em Minas Gerais. *Revista Política e Sociedade: Globalização, Trabalho e Desemprego – um enfoque internacional*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 179-197.

DORE SOARES, Rosemary. *Concepção socialista da educação e atuais paradigmas de qualificação para o trabalho: notas introdutórias*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 18, n. 58, p. 142-155, abr. 1997.

DORE SOARES, Rosemary. *A pedagogia de Gramsci e o Brasil*. Especial para Gramsci e o Brasil. jul. 2004. Disponível em: <http://www.acessa.com.gamsci/?id=168&page=visualiza>).

DORE SOARES, Rosemary. *Educação e escola nos Cadernos do Cárcere*. UFMG/FAE, Filosofia e Educação 17, (CAPES). http://64.233.169.104/search?q=cache:7iIq3QaBcpAJ:www.anped.org.br/reunioes/25/rosemarydoresoarest17.rtf+Rosemary+Soares+Dore+%22FILOSOFIA+*+EDUCA%C3%87%C3%83O+17%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br Acesso em 14/08/2008

ESTABLET. R. *A escola*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, p. 93-125, out./dez. 1974.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. *O PLANFOR e a reconceituação da educação profissional*. Belo Horizonte: Revista do NETE, n.6, jul./dez. 1999 – jan/jun. 2000.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 4ª edição, Editora Moraes, São Paulo, 1980.

FRIGOTTO, G. *Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão*. Universidade e Sociedade, São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

FRIGOTTO, G. *Anos 1980 e 1990: A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). *A formação do cidadão produtivo: A cultura de mercado no ensino médio Técnico*. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - GT Trabalho e Educação*. Documento. SEMTEC/MEC., Brasília, 18 de novembro de 2003.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educ.Soc., vol. 26, nº 92, p. 1087-1113, Campinas, Out. 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Trabalho Necessário*, ano 3 nº 3 – 2005^a. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>; http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_genesedec5154.pdf

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 21-56.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/Anped*. GP Trabalho e Educação. Brasília, 18/12/2003.

GANDINI, Raquel P. C. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 2, Tradução Carlos Nelson Coutinho, co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUENZER, Acácia. *A Educação Profissional nos Anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. *As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica*. Curitiba. out./2003.(Anexo).Disponível em: <www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf> Acesso: 21 mar 2007

KUENZER, Acácia. *As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. Pronunciamento da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação / Anped- GT Trabalho e Educação. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003 (Anexo).

KUENZER, Acácia Zeneida. *O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. Educ. Soc. [online]. 2000, vol. 21, no. 70 [cited 2008-08-02], pp. 15-39. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302000000100003

KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1997

KUENZER, Acácia. *O Ensino de Segundo Grau na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: algumas reflexões*. Em Aberto, Brasília, ano 8, n. 41, jan./mar. 1989.

KRUSPKAIA, N. *Acerca de la educacion comunista*. Traducido del russo por V. Sanchez Esteban. Ediciones em Lenguas Extranjeras, Moscú., 19--.

LENIN, Vladimir I. *La instrucción pública*. Moscou: Progreso, 1981. p. 70.

LENIN, Vladimir I. *Sobre a educação*. Seara Nova, v. II, Coleção educação e ensino, Lisboa, 1977.

LILGE F., 1988. Lenin e a política de educação. In: *Educação e Realidade*. v. 13, n. 2, Porto Alegre: Faculdade de Educação, jul./dez, p. 03-22.

LOURENÇO FILHO. *Introdução ao estudo da escola nova*, São Paulo: Melhoramentos, 1932.

LUZURIAGA, Lorenzo. *A escola única*. São Paulo: Melhoramentos. Biblioteca de Educação-Organizada pelo Dr. Lourenço Filho, Vol. XXII. 1934.

LUZURIAGA, Lorenzo. *La Educación Nueva*. (Quinta Edición). Editorial Losada, S/A, Buenos Aires, 1958.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Revisão Técnica de Paolo Nosella, Prefácio de Dermeval Saviani. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983. 98p.

MARX, Karl. *O Capital* - Crítica da economia política. Coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio K. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, vol. I – Tomo 2, 1984.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha: observações à margem do Programa partido operário Alemão. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos*, São Paulo: Edições Sociais, 1975.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.

NEY, A. F. Vieira. *A Reforma do Ensino Médio Técnico: concepções, políticas e legislação*. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (ORGS.). *A Formação do Cidadão Improdutivo: a cultura de mercado no ensino técnico*. Brasília, Inep, 2006.

NOSELLA, Paolo. *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica*. *Revista Brasileira Educação*, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan. /abr. 2007. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

OLIVEIRA, F. *A Economia Brasileira: crítica a razão dualística*. Editora Brasiliense, Edições CEBRAP, 3ª edição, São Paulo, 1977.

PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*. Edições Loyola, São Paulo, 1973.

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais do Estado Capitalista*. v. II. Porto: Portucalense, 1971.

POULANTZAS, Nicos. Escola em questão. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, p.126-137, out./dez. 1973.

RAMOS, M. *Exposição de motivos* - documento obtido por meio da ex-diretora de ensino médio da SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica) do MEC, (2004).

RAMOS, M. *O "Novo" Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e Cultura*. Acesso em 29/08/2005
<http://www.senac.br/BTS/292/boltec292c.htm>.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 11ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Derneval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Derneval. O legado educacional do "longo" século XX brasileiro. In: SAVIANI, Derneval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

SHULTZ, Theodoro W. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

TEIXEIRA, A. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n. 150, maio/agosto, p. 407-425, 1984.

TEIXEIRA, A. 1932. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Disponível em <http://escolanova.net/pages/manifesto.htm>, Acesso em: 10/08/08

TEIXEIRA, A. *Mais uma vez convocados*. Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.4, n.10, abr. 1959.

DOCUMENTAÇÃO

BRASIL. Lei 4024/61, Lei 5692/71, Lei 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Constituição Federal* de 1934, 1937 e 1988.

BRASIL. *Decreto* n. 2.208, de 17 de abril de 1997. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1997.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Resolução n. 3*, de 26 de junho de 1998. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). *Resolução n. 4*. Brasília- DF, 1999,

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). *Parecer n° 16/99*. Brasília- DF, 1999.

BRASIL. *Decreto n. 5.154*, de 23 de julho de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Proposta em Discussão. Brasília, 2004.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CEB). *Parecer n. 39*, de 8 de dezembro de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. PNQ. Plano Nacional de Qualificação: 2003-2007. Brasília : MTE, SPPE, 2003.

BRASIL. *Projeto de LDB: Substitutivo do Relator, Deputado Jorge Hage*, in: Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, Câmara dos Deputados, Agosto de 1989, 34 pp.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 1.258-a*, de 1988 (Do Sr. Octávio Elísio, in Diário do Congresso Nacional, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp.

BRASIL. Parecer CFE nº 58/62 (Relator Valnir Chagas).

BRASIL. Lei 4795, de 20/08/65.

BRASIL. DOCUMENTA Nº 79 , DEZ/67 - Indicação nº 48/67, aprovada em 15/12/67.

BRASIL. Indicação CFE nº 48/67 – 15.12.1967 (Relator Valnir Chagas).

BRASIL. Resolução CFE Nº 8. de 1º /12/71 - (Relator Valnir Chagas).

BRASIL. *Parecer CFE/CEB nº 853/71 de 12/11/1971*. In: BRASIL, Leis, decretos, etc. *Habilitações Profissionais no Ensino do 2º grau*. Ed. Expressão e Cultura; Brasília, IBL, 1972.

BRASIL. Resolução CFE nº 853/71 de 07/10/71. In: BRASIL, Leis, decretos, etc. *Habilitações Profissionais no Ensino do 2º grau*. Ed. Expressão e Cultura; Brasília, IBL, 1972.

BRASIL. *Parecer CFE nº 45/72 de 12/01/72*. Anexo B - Glossário. In: BRASIL, Leis, decretos, etc. *Habilitações Profissionais no Ensino do 2º grau*. Ed. Expressão e Cultura; Brasília, IBL, 1972.

BRASIL. *Resolução CFE nº 2/72 de 27/01/72 (Anexo A)* (anexa ao Parecer nº 45/72).

BRASIL. Parecer CFE Nº 699/72 da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, aprovada em 06/07/72.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Disponível em <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>, Acesso em: 10/08/08.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.259 – *Leis Orgânicas do Ensino Primário*. Disponível em <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>, Acesso em: 10/08/08.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 16/99* - Consº Ulysses de Oliveira Panisset – Relator.