

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
CÂMPUS SÃO PAULO PIRITUBA**

CRISTIANE BIBIANO SILVA

**A POLÍTICA DA EPT NA ERA DO PT À LUZ DA HISTÓRICA
DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO MANUAL NO BRASIL**

SÃO PAULO
2022

CRISTIANE BIBIANO SILVA

**A POLÍTICA DA EPT NA ERA DO PT À LUZ DA HISTÓRICA
DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO MANUAL NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Instituto Federal de São Paulo, Câmpus São Paulo Pirituba, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Humanidades: Educação, Política e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Renato Marcon Pugliese.

São Paulo
2022

Ficha catalográfica preparada pela Coordenadoria de Biblioteca
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Câmpus São Paulo Pirituba

Silva, Cristiane Bibiano

S586p A política da EPT na era do PT à luz da histórica desvalorização
do trabalho manual no Brasil / Cristiane Bibiano Silva. – São Paulo,
2022.

85 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Renato Marcon Pugliese
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em
Humanidades, Educação, Política e Sociedade) - Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Paulo
Pirituba.

1. Ensino Profissional e Tecnológico. 2. Precarização do trabalho.
3. Política e Governo. I. Pugliese, Renato
Marcon. II. Título.

Elaborado por CRB-8/7494. Dados fornecidos pelo autor(a) via Sistema Pergamum.

CRISTIANE BIBIANO SILVA

**A POLÍTICA DA EPT NA ERA DO PT À LUZ DA HISTÓRICA
DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO MANUAL NO BRASIL**

A banca examinadora composta pelos/as membros/as abaixo aprovaram esta Monografia:

São Paulo, 20 de maio de 2022.

Prof. Dr. Vagner Luis da Silva

Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Renato Marcon Pugliese

Orientador

IFSP Campus São Paulo Pirituba

Prof.^a Dra. Ana Paula de Oliveira Corti

Avaliadora

IFSP Campus São Paulo

Prof.^a Ma. Maria de Fátima das Neves Moreira

Avaliadora

IFSP Campus São Paulo Pirituba

Em memória às milhares de vítimas da Covid-19 que morreram pelo crime de omissão do governo e de falta de gestão política, sanitária, econômica e humanitária no Brasil.

A todos/as profissionais que atuaram na linha de frente em defesa da vida e no combate à Covid-19 no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Renato Marcon Pugliese, pela orientação, fundamental no desenvolvimento do meu projeto. Agradeço por acreditar e escutar as minhas ideias.

À minha mãe Eloisa Helena, sempre e imensamente grata pelo seu incentivo.

Ao meu pai José, que por muitos anos desempenhou de forma habilidosa a técnica de torneiro de madeira ao transformar matéria-prima em arte, agradeço o apoio.

À minha gêmea Karina por compartilhar comigo humanidade e indignação em tempos de genocídio perpetrado pelo presidente Jair Bolsonaro na pandemia, período em que escrevia este trabalho.

Aos/às colegas do Curso, agradeço a companhia entre cervejas e espetinhos quando ainda era possível alguma aglomeração no bar em frente ao IF e as posteriores interações remotas. Grata pela agradável convivência que de alguma forma enriqueceu a minha caminhada e contribuiu para o meu crescimento pessoal e acadêmico, em especial a Carlos Fernandes, Dagmar Nakamura, Humberto Cley, José Maurício, Mário Cabral e Ronaldo Lages.

Aos/às professores/as do curso de Pós-graduação em Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus Pirituba, pelos conhecimentos transmitidos, que com dedicação e competência desenvolvem o curso de Pós-Graduação extremamente importante para a comunidade. Em especial, agradeço ao Coordenador do Curso de Humanidades Prof^o. Dr^o Vagner Luis da Silva, que de forma sempre atenciosa acolheu minhas sugestões, sobretudo no espaço do Colegiado do Curso.

Ao Prof^o. Dr^o Renato Pugliese e aos colegas Daniel Rossado Oliveira e Demison dos Santos Mercês pelas amizades forjadas durante os encontros virtuais pelo *google meet* no grupo de estudos informal, enriquecendo este trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), pelo qual tenho muito carinho na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade à sociedade, direito que deve ser garantido a todas as pessoas, sem nenhuma distinção.

Aos/às funcionários/as da Biblioteca Carolina Maria de Jesus, do Campus Pirituba, inestimável gratidão pela dedicação, presteza e cuidado no atendimento.

Aos/às demais trabalhadores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), concursados/as, contratados/as ou terceirizados/as que viabilizam o funcionamento dessa centenária instituição. Muito obrigada!

E claro, agradeço a Deus pela saúde e pela força.

"Não interessa que eu seja socialista, comunista ou centrista. Sou um torneiro-mecânico".
Luís Inácio Lula da Silva

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, que trata do tema da relação entre trabalho e educação, investigou as ações da política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) durante os treze anos de governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no âmbito federal, entre janeiro de 2003 e maio de 2016, período que compreende os dois mandatos do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e os mandatos da presidenta Dilma Rousseff (2011 a maio de 2016) até o golpe pelo qual foi afastada do executivo federal. A pesquisa teórica, teve como foco específico explorar a compreensão da política da EPT à luz da histórica desvalorização do trabalho manual que amplia o dualismo educacional entre o ensino técnico/educação profissional *versus* o ensino propedêutico/ensino médio regular. Ao longo do tempo foi construída a ideia de que o ensino técnico seria voltado para as classes populares e o ensino propedêutico destinado às elites. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi pautada pela revisão da literatura, seleção de estudos sobre o tema da educação profissional e tecnológica nos governos Lula e Dilma e análise dos materiais. Os resultados da pesquisa mostram que embora as contradições na condução da política educacional da EPT na gestão petista, com o envolvimento da iniciativa privada na elaboração da política, como do Pronatec, houve avanços na superação histórica do dualismo educacional, com a democratização do acesso ao ensino, especialmente em ações de valorização do ensino médio técnico integral.

Palavras-chave: História. Trabalho. Educação Profissional. Instituto Federal. Política Pública.

ABSTRACT

This final undergraduate studies' research deals with the relationship between work and education. It focuses on the actions of the Professional and Technological Education (EPT) policy, along the thirteen years of the Workers' Party (PT) government at the federal level In Brazil, between January 2003 and May 2016. This period comprises the two terms of the government of President Luís Inácio Lula da Silva (2003 to 2010) and the terms of President Dilma Rousseff (2011 to May 2016), until the coup by which she was removed. We particularly explored EPT policies within the context of the historical devaluation of manual work that expands the educational dualism between technical/professional education, when compared to propaedeutic/regular secondary education. The idea that technical education should target the popular classes, while propaedeutic education should focus on the elites, has evolved over time. The research has a qualitative nature. It was guided by a revision of the literature, selection of studies on the topic of professional and technological education in the Lula and Dilma governments and analysis of the data. The results show that, despite the contradictions in the conduction of the educational policies of the EPT in the PT administration, resulting from the involvement of the private sector in the elaboration of policies, such as Pronatec, there were advances in the historical overcoming of educational dualism. This occurs through the democratization of access to education, particularly in actions that valued an integral technical and propaedeutic secondary education.

Keywords: History. Job. Professional education. Federal Institute of Education. Public policy.

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CF – Constituição Federal
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CODEFAT – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CP – Conselho Pleno
CRAS – Centros de Referência de Assistência Social
DCNEMs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DTDIE – Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais
EC – Emenda Constitucional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EP – Educação Profissional
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF – Institutos Federais
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional
PlanSeQs – Planos Setoriais de Qualificação Profissional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNQ – Plano Nacional de Qualificação
PPA – Planos Plurianuais
PR – Paraná
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC – Programa do Ensino Técnico
Prouni – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
Rede Certific – Rede Nacional de Certificação Profissional
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ – Rio de Janeiro
SciELO – *Brasil Scientific Electronic Library Online*
SEB – Secretaria de Educação Básica
Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNE – Sistema Nacional de Educação
SNCP – Sistema Nacional de Certificação Profissional
SNFMO – Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra
SPE – Sistema Público de Emprego
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNB – Universidade de Brasília
USP – Universidade de São Paulo
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – PANORAMA DA HISTÓRICA DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO MANUAL NO BRASIL	17
2.1. A constituição da desigualdade no período colonial brasileiro	17
2.2. A educação na colônia	22
2.3. Ensino profissional no Império	32
2.4. A Educação Profissional e Tecnológica na República e sua relação com a historiografia	41
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO DE PESQUISA	49
3.1. A política da Educação Profissional e Tecnológica no governo do Partido dos Trabalhadores	49
3.2. Da revisão bibliográfica	53
4. RESULTADOS	57
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	81

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa na temática da relação entre trabalho e educação, trata da análise acerca da atuação da política da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) durante os treze anos de gestão federal do Partido dos Trabalhadores (PT) à luz da histórica desvalorização do trabalho manual que amplia o dualismo educacional entre o ensino técnico/educação profissional *versus* o ensino propedêutico/ensino médio regular, e que ao longo do tempo compreendeu que o ensino técnico seria voltado para as classes populares e o ensino propedêutico destinado às elites.

Embora a investigação parta do pressuposto do contexto socioeconômico e político da década dos anos 2000 e meados da década de 2010, é relevante considerar o período anterior, da década dos anos de 1990, caracterizada pelo alto desemprego e a escassa qualificação profissional da população brasileira, resultado do processo de desindustrialização no país (GRINBAUM, 1998). É possível deduzir que diante de tal cenário, somado ao fenômeno do bônus demográfico¹, a ampliação da EPT na década seguinte tenha surgido como uma estratégia política pública laboral e educacional.

A presente pesquisa tem como objetivo principal investigar a atuação da política de EPT nos governos do PT durante as duas gestões federais de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), de forma a compreender e a problematizar a construção da política da educação básica sob a perspectiva de que o ensino técnico seria voltado para as classes populares e o ensino propedêutico destinado às elites.

Considerando que a eleição do presidente Lula, do PT em 2002 representou o início de um período de um ciclo de governo democrático, popular e de expectativa de ações de rupturas estruturais históricas no âmbito da educação e do trabalho, que, posteriormente, tinha a intenção de continuidade com a presidenta Dilma Rousseff, é que este referido trabalho se propõe a investigar. A pesquisa considera o PT como um partido político que se autodefine pertencente às massas populares, que “ao lado dos operários, vanguarda de toda população explorada”² (Carta de Princípios – 1 de maio de 1979), pleiteia melhores condições de vida à população, é que este trabalho faz a escolha pelo recorte temporal da gestão petista no executivo federal entre os anos de 2003 a meados de 2016.

¹ Tem como característica a passagem de um regime com altas taxas de mortalidade e fecundidade/ natalidade para outro regime, em que ambas as taxas se situam em níveis relativamente mais baixos. (Borges; Campos; Silva, 2015).

² Disponível em: <<https://pt.org.br/carta-de-principios-do-partido-dos-trabalhadores/>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

A ideia é compreender a atuação política educacional de uma gestão contra hegemônica em um tema onde sempre dominou o pensamento conservador que compreende que os pobres e ricos têm a sua posição demarcada na escala hierárquica social. Entretanto, embora o governo do PT representasse a posição de ruptura de um projeto político educacional, que historicamente tomou a educação pela perspectiva da formação de um sistema dual, destinando os estudantes de camadas populares, exclusivamente, à formação técnica, enquanto o espaço educacional reservado à elite compreendeu o ensino propedêutico, é possível apontar contradições à política educacional em ambas as gestões, objeto desse estudo.

O trabalho é composto dos seguintes objetivos específicos:

- i)* compreender a construção do preconceito social na história que, em um primeiro momento, esteve direcionado aos negros africanos no período colonial, que desempenhavam trabalho braçal e desvalorizado e, posteriormente, quando o preconceito foi direcionado ao grupo predominante de trabalhadores que produz e reproduz o trabalho técnico e braçal na contemporaneidade, desvalorizado socialmente e de menor remuneração.
- ii)* jogar luz no debate do sistema educacional dualista que historicamente predominou no país, e
- iii)* refletir como as ações de desconstrução dessa lógica foi operacionalizada no país, no ciclo (2003-2016) do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) na gestão federal.

Historicamente, imperou-se a lógica do desprezo pelo trabalho manual e técnico, fruto da sociedade escravocrata colonial que destinou aos negros africanos escravizados o árduo trabalho braçal, violento e de ojeriza, que relegava àquela classe posição inferior na sociedade, diante da formação propedêutica e bacharelesca, direcionada aos filhos da elite pensante e governante do país.

Ressalta-se que o trabalho manual, com frequência associado ao esforço físico, ainda foi agregado à ideia de sofrimento. Essa ideia foi inspirada no mito do paraíso perdido, em decorrência do pecado original, que obrigou os humanos a comer o pão apenas com o fruto do esforço e do suor do rosto (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 28). Allain, Gruber e Wollinger apresentam ideia predominante nos debates epistemológicos, que tendem a relegar a um segundo plano o saber popular, cotidiano e prático. Tendo em vista que a delimitação da fronteira de saber está ancorada no conhecimento teórico e intelectual, os autores se arriscam a afirmar que tal “discurso é representativo da cultura epistemológica e, mais amplamente, da cultura escolar ou acadêmica” (ALLAIN; GRUBER; WOLLINGER, 2020, p. 36). Já Gramsci

(2004), chama atenção que o trabalho braçal não se limita puramente ao caráter físico, mas compreende um mínimo conhecimento intelectual para o seu exercício da atividade. Partindo desses pressupostos, é importante considerar que para o trabalho técnico/manual existir é necessária uma atividade anterior intelectual, assim como para o trabalho intelectual existir é necessário um trabalho manual.

A política de valorização do dualismo educacional tende a legitimar o princípio da meritocracia que se alimenta do ilusório discurso liberal da “igualdade de oportunidades”, já que por frequentarem, muitas vezes, boas escolas e o ensino propedêutico, voltado à etapa do vestibular e ao ensino superior, o jovem estudante consegue vencer na vida, possivelmente por seu próprio esforço, tendo em vista que vai ocupar vínculos ocupacionais de melhor qualidade em comparação aos estudantes no ensino estritamente técnico. A lógica meritocrática confere privilégios a grupos e castas sociais, muitas das quais, sem o devido merecimento, já que seus sucessos foram cooptados. Sob tal discurso se justifica benefícios, bens, status e poder conferidos aos conquistadores. Assim como tal a comparação com os colonizadores, que “conquistaram” o Brasil, os bem-sucedidos nesse sistema de privilégios advogam em causa própria terem trabalhado arduamente para sua “conquista” profissional.

Embora durante o período de gestão do PT à frente do executivo nacional o Brasil tenha apresentado um mercado de trabalho aquecido, com o crescimento da formalização de empregos (PEIXOTO, 2010), ainda assim havia a necessidade de superar o desafio do “apagão” de mão de obra qualificada, termo cunhado para descrever a consequência do crescimento, que se colocava como um fator limitante à melhora econômica do país naquele período. A política da EPT foi considerada estratégica como forma de democratização da educação básica (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). Posto que a política da educação profissional tenha sido de atribuição tanto do Ministério da Educação (MEC), quanto do então Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a referida pesquisa busca focar análise na alçada do campo educacional.

A Lei nº 11.741, aprovada em 2008, a EPT compreende os cursos de *i)* formação inicial e continuada ou qualificação profissional; *ii)* Educação Profissional Técnica de Nível Médio; *iii)* Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Vale considerar que a Educação Profissional Técnica de nível médio tem dois tipos de oferta, sendo nas formas

articulada e subsequente³ ao Ensino Médio, com a possibilidade da forma articulada ser integrada⁴ ou concomitante⁵ a essa etapa da Educação Básica.

Diante de uma sociedade que invariavelmente normaliza a desqualificação e a inferiorização do outro, geralmente por critérios raciais, tanto de modo explícito, via manifestação criminosa racista ou mais implicitamente, por meio de ações políticas que reforçam a manutenção do *status quo*, é que este trabalho foi elaborado. A escolha pelo recorte da análise dos anos de governos do PT na presidência da República brasileira tem o propósito de apontar algumas contribuições e contradições da atuação educacional da política da EPT na (des)construção de hierarquias historicamente reforçadas que delegaram à determinados grupos posições inferiores na escala hierárquica social.

Para o trabalho de pesquisa, se faz necessário situar o contexto da origem do dualismo da educação, com um resgate histórico de características presentes na sociedade do Brasil colônia, passando por alguns dos principais momentos da história do Brasil Império, da República Velha (1889-1930) até a Nova República (desde 1985), com o destaque para o recorte temporal de interesse da pesquisa no período da gestão dos Governos de Lula e Dilma, do PT à frente das políticas da EPT no Brasil contemporâneo. Para isso, faz uso de levantamento bibliográfico pertinentes ao tema.

A estrutura da monografia se divide em cinco partes, a partir desta Introdução. No segundo capítulo procura-se, inicialmente, fazer o resgate do passado, ou seja, uma análise histórico-sociológico acerca do trabalho escravo, para compreender as origens da reprodução do preconceito ao trabalho na sociedade contemporânea brasileira e, conseqüentemente ao preconceito ao trabalho técnico e manual, razão da tensão do dualismo na política da educação brasileira. Neste segundo capítulo, apresentam-se os referenciais teóricos fundamentados na concepção da constituição da economia capitalista e da inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho no período colonial, com Ruy Mauro Marini, como também na perspectiva da Teoria da Escola Dualista apresentada por Demerval Saviani, assim como, discutir aspectos da tecnicidade, do trabalho intelectual com um breve resgate da história da EPT. Em seguida, o terceiro capítulo se dedica a fazer uma síntese de um levantamento de

³ O curso técnico subsequente na educação profissional possibilita que alunos/as que concluíram o ensino médio tenham diploma de curso técnico.

⁴ A oferta do curso técnico integrado ao ensino médio permite em matrícula única a junção de conhecimento do ensino médio e da educação profissional. Ao término do curso, o estudante tem diploma de curso técnico e certificação de conclusão de ensino médio.

⁵ O curso técnico na oferta concomitante ao ensino médio é permitido ao estudante que esteja cursando o ensino médio, sendo que as matrículas em ambos os cursos sejam distintas, o que condiciona o diploma de ensino técnico ao término do ensino médio.

revisão bibliográfica, com uma apresentação do governo federal na gestão petista e sua política de educação profissional. No quarto capítulo a sistematização e análise do material bibliográfico levantado. No capítulo final apresenta-se algumas considerações finais e reflexões sobre a análise dos resultados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – PANORAMA DA HISTÓRICA DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO MANUAL NO BRASIL

*O oceano separou-me de mim
enquanto me fui esquecendo nos séculos
e eis-me presente
reunindo em mim o espaço
condensando o tempo.
Na minha história
existe o paradoxo do homem disperso
Enquanto o sorriso brilhava
no canto da dor
e as mãos construíam mundos maravilhosos
John foi linchado
o irmão chicoteado nas costas nuas
a mulher amordaçada
e o filho continuou ignorante.
E do drama intenso,
duma vida imensa e útil,
resultou certeza
As minhas mãos colocaram pedras,
nos alicerces do mundo
mereço o meu pedaço de pão. – Confiança - Agostinho Neto*

Este capítulo de fundamentação teórica apresenta o panorama acerca da origem da desvalorização do ensino técnico a partir da depreciação/rebaixamento do trabalho manual na história do Brasil. A organização deste capítulo está definida em quatro (4) partes, cujo início apresenta uma reflexão sobre a constituição da desigualdade e do racismo no período colonial brasileiro. A segunda seção traz os principais aspectos da educação no período colonial, seguida de alguns apontamentos históricos sobre o ensino profissional no período imperial brasileiro. Por último, o presente capítulo trata de algumas das ações relevantes da política da Educação Profissional (EP) no período da República e traz alguns apontamentos historiográficos considerados relevantes para esta análise.

2.1. A constituição da desigualdade no período colonial brasileiro

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sua relação com a educação básica, caracterizada pela dualidade entre o ensino técnico (manual/ profissional) *versus* o ensino propedêutico (ensino médio regular/ formação geral), tem relação com o

racismo, assim como também remonta ao modelo de desenvolvimento econômico (MOURA, 2009) pautado na exploração predatória capitalista, cujo sentido da colonização brasileira está fundamentado no tripé da grande propriedade, monocultura e no trabalho escravo. Assim, o dualismo histórico entre as duas modalidades de educação aparenta herdar os preconceitos em relação ao trabalho escravo, resultado de uma sociedade colonial hierarquizada. Essa manutenção da estrutura de organização social, desde os tempos coloniais, revela a relação de dependência e subserviência da colônia tropical com a metrópole, relação essa de caráter extrativista e de exploração de mão de obra (PRADO JUNIOR, 1972).

Para fins do presente trabalho, cabe citar três circunstâncias, que somada à estrutura da organização social mencionada anteriormente, devem ser destacadas para a compreensão dos efeitos dos sentidos da colonização ainda hoje sentidos na sociedade brasileira. Diante da (1) adversidade territorial e climática do novo mundo, o estímulo à migração fornecido pela Coroa portuguesa seria mediante a condição de (2) uma promoção na escala hierárquica à ocupação do novo cargo, o que atraiu um (3) tipo de colono europeu despossuído de uma ética do trabalho (PRADO JUNIOR, 1972). Esta condição é fundante para a compreensão da origem dos processos de dominação da sociedade brasileira e, para entender os preconceitos em relação ao trabalho, a partir também da escravidão, que foram constituídos posteriormente no país.

Em sua investigação histórica, Sérgio Buarque de Holanda critica a ausência em nossa cultura de uma ética do trabalho, que pudesse conferir disposição ao trabalhador, sem que para isso fosse exigido alguma compensação como o estímulo à aventura de se lançar além-mar (HOLANDA, 2014). O colono europeu, de espírito aventureiro, que chegou na América Portuguesa ansiava por títulos, posições e mobilidade social, que não possuía na metrópole, e essa característica não somente moldou o princípio do trabalho na colônia tropical como também definiu o destino da sociedade brasileira, segundo Holanda.

Diante da abundância de terras a serem exploradas, e dado ao fracasso do emprego de mão de obra indígena, sob a lógica vigente da ordem mercantil, cuja metrópole tinha exclusividade no escoamento da produção, se tornou viável, do ponto de vista do interesse do lucro português, a opção pela introdução de escravos africanos no Brasil. O interesse português estava pautado pela busca de uma riqueza que não devia custar nenhum esforço e trabalho lusitano, mas que necessitava ousadia, a mesma dose de coragem, a que os portugueses estavam acostumados durante as conquistas pelas rotas marítimas das Índias

para a obtenção de especiarias e de metais preciosos (*Ibidem*). Portanto, havia um acúmulo de *know-how* lusitano para a estratégia de obtenção de lucro nos trópicos, seja uma dose de “ousadia” para se lançar ao comércio marítimo, ou na própria experiência de utilização de mão de obra escrava africana advindas da exploração de outras colônias portuguesas.

E, sem desconsiderar o obstáculo da peculiaridade do solo tropical, para o avanço técnico da lavoura, Holanda (2014) atribui a uma certa inércia e passividade do colono europeu que desembarcou no Brasil, compreendido como aquele dotado de uma característica intrínseca portuguesa. Salienta-se, portanto, que a origem mercantilista e cidadina do colono europeu, atrelada à uma limitação de recursos materiais da maioria desses colonos, influenciou uma certa resistência ao emprego das técnicas de melhoria do solo rural, segundo o autor:

Na economia agrária, pode-se dizer que os métodos maus, isto é, rudimentares, danosos e orientados apenas para o imoderado e imediato proveito de quem os aplica, tendem constantemente a expulsar os bons métodos. Acontece que, no Brasil, as condições locais quase impunham, pelo menos ao primeiro contato, muitos daqueles métodos “maus” e que, para suplantá-los, era mister uma energia paciente e sistemática. O que, com segurança, se pode afirmar dos portugueses e seus descendentes é que jamais se sentiram eficazmente estimulados a essa energia. Mesmo comparados a colonizadores de outras áreas onde viria a predominar uma economia rural fundada, como a nossa, no trabalho escravo, na monocultura, na grande propriedade, sempre se distinguiram, em verdade, pelo muito que pediam à terra e o pouco que lhe davam em retribuição (*Ibidem*, p. 59-60).

No entanto, o modelo ibérico de empreendimento marítimo de exploração das colônias, patrocinado pela família real, se estruturava no espírito aventureiro do colono português, desbravador das costas marítimas, responsável pela ocupação de portos e na experiência de estabelecer tratados de paz temporários com os nativos, para uma posterior colonização, escravização e aniquilamento da população local (BETHENCOURT, 2018). Então, era claro que o Estado imperial legitimava a construção de hierarquias étnicas (*Ibidem*), cuja cor da pele foi usada como justificativa para a exploração e a escravidão da mão de obra africana, já que a percepção europeia era de que “o negro seria naturalmente selvagem, bárbaro, preguiçoso, idólatra, de inteligência curta, canibal, promíscuo, só podendo ascender à plena humanidade pelo aprendizado na servidão” (GOMES, 2019, p. 59).

Segundo Bethencourt (2018), a colonização europeia nas Américas não somente levou à erradicação da população nativa por meio da guerra, da escravidão, do trabalho

forçado e do serviço militar obrigatório, como também impactou a transferência forçada das populações e o surgimento de epidemias, ocasionadas por doenças europeias às quais indígenas não estavam imunes. Dessa forma, o declínio da população nativa viria a facilitar a colonização europeia, o que incentivaria e justificaria a importação de mão de obra escrava africana. Um detalhe, exposto abaixo pelo autor, revela o impacto da gravidade no tratamento dos portugueses com a mão de obra escrava africana:

O comércio negreiro para o Brasil sempre apresentou um volume bastante grande: a elevada taxa de mortalidade devido às condições brutas de trabalho nas plantações de cana-de-açúcar não permitia a reprodução natural; para manter a força da mão de obra era preciso importar grandes quantidades de escravo (BETHENCOURT, 2018, p. 261).

A partir do exposto, observa-se que a colonização portuguesa no Brasil fazia sentido do ponto de vista da lógica econômica vigente, justamente porque estava fundamentada na exploração da mão de obra negra originária do continente africano que era explorada nos latifúndios monocultores. O tráfico de negros africanos representava a lucratividade para a coroa portuguesa, cujo interesse, até o século XIX era definido, exclusivamente “pela oportunidade, e não pela moralidade” (ELTIS, RICHARDSON, 2010, p. 21, apud GOMES, 2019, p. 27), o que explica a ausência de constrangimento da Igreja Católica diante da barbárie estatal imposta aos negros.

O contrabando de mão de obra escrava imposto pela coroa portuguesa era justificado a partir do preconceito em relação à cultura dos povos africanos. Bethencourt (2018) descreve o relato influente do frade capuchinho Giovanni Antonio Cavazzi, em missão na Angola e no Congo. O relato depreciativo, que foi publicado em 1687, estereotipava os africanos negros, conforme abaixo:

Segue-se a listagem desses defeitos: arrogância, despudor, preguiça, inaptidão, recusa ao trabalho, falta de iniciativa, incapacidade de inventar coisas, concupiscência, ausência do conceito de filhos legítimos, uso da procriação como forma de poder, autorização do roubo, malícia, mendicância constante, prática comum de difamação, incapacidade de estudo, falta de amor pelos familiares, abandono de recém-nascidos e a prática regular de vender pais, filhos e irmãos como escravos (BETHENCOURT, 2018, p. 130).

Dessa forma, os relatos preconceituosos, a partir do *ethos* cristão, contribuíram para a construção de uma percepção europeia baseada na discriminação em relação à cultura dos povos africanos, de forma a lhes prejudicar, reduzir e excluir o acesso a posições sociais.

A partir da experiência colonizadora, Moura (1983) questiona a perspectiva funcionalista inerente das estruturas de poder, que enxerga o negro de forma inferiorizada, sendo aceito socialmente em funções pelas quais o branco não realiza. Dessa forma, a divisão social do trabalho imposta pelo sistema pré-capitalista mercantil se adequaria no sistema colonial, pela perspectiva da divisão racial do trabalho, ao incorporar os negros de forma compulsória, delegando-os e reservando-os em atividades e funções inferiores, desprezadas e relegadas pelo branco.

O período da colonização no Brasil, caracterizado pela exploração de mão de obra escrava africana, teve como objetivo a manutenção de um sistema de crenças de hierarquia social em benefício à coroa portuguesa e ao seu projeto de mercantilização e cristianização no novo continente (GOMES, 2019).

Segundo o mesmo autor, o tráfico de mão de obra escrava africana ao Novo Mundo, que teve início em 1535, após a chegada da primeira esquadra de portugueses, em 1500, durou três séculos e meio, destinou-se, inicialmente, ao trabalho nos engenhos de açúcar, seguido pelas lavouras de café, arroz, algodão e tabaco, assim como nas minas de prata, ouro e diamantes e na execução de outros inúmeros trabalhos:

A presença de africanos nas ruas e lavouras brasileiras surpreendia os viajantes que por aqui passavam. No interior do país, eram agricultores, tropeiros, marinheiros, pescadores, vaqueiros, mineradores de ouro e diamante, capangas e seguranças de fazendas. Nas cidades, trabalhavam como empregados domésticos, sapateiros, marceneiros, vendedores ambulantes, carregadores de gente e mercadoria, açougueiros, entre muitas outras funções (GOMES, 2019, p. 25).

Claramente a descrição evidencia que as profissões braçais que os negros africanos ocupavam no mercado de trabalho do Brasil colônia, caracterizadas pela exigência de esforço físico. De acordo com Gomes (2019), a escravidão na América se distingue das formas de escravidão anteriores por duas razões. A primeira se refere ao regime de trabalho intensivo, já que a mão de obra concorria com a produção do maquinário agrícola da época, o que representava um trabalho exaustivo de longas jornadas:

No passado, os escravos eram usados em serviços domésticos; nas oficinas como marceneiros e ferreiros; na agricultura; nos navios; marchavam como guerreiros para defender as causas de seus senhores e, muitas vezes, chegavam a ocupar altos cargos administrativos, como os de eunuco escriba e tesoureiro real. Na América, também havia essa classe de ocupações, mas a escravidão se tornou sinônimo de trabalho intensivo em grandes plantações de cana-de-açúcar, algodão, arroz, tabaco e, mais tarde, café (GOMES, 2019, p. 72-73).

A segunda característica apontada por Gomes (2019), relaciona a escravidão à ideologia racista, que passou a relacionar o cativo à cor da pele negra. O prejulgamento ancorado em credices, superstições e suposições sustentou e ainda sustenta a crença de que existe grupos de pessoas pertencentes a primeira e a segunda classe.

Há indícios que o preconceito ao trabalho e à hierarquia educacional na atualidade foram caudatários da perseguição racial africana. Logo, o preconceito ao trabalho foi operacionalizado no Brasil como consequência do trabalho escravo, que era realizado pela mão de obra dos africanos. Essa relação entre trabalho escravo e mão de obra africana, contribuiu para a construção de uma noção que compreende o trabalho manual e braçal como de menor valor, já que desde a origem do país, o trabalho pesado vem sendo exercido pelo negro africano escravizado (CUNHA, 2005).

2.2. A educação na colônia

O sistema de exploração colonial açucareira *plantation*, predominante entre os séculos XV e XIX nas Américas (CUNHA, 2005), se caracterizava pela utilização em larga escala de mão de obra escrava negra com o emprego, em menor proporção, de trabalhadores livres, que eram responsáveis pelas tarefas de direção e outras que exigiam qualificação. Conforme o autor (2005), a produção extrativista em Minas Gerais, no âmbito da Coroa Portuguesa no século XVIII, promoveu a formação dos núcleos urbanos que passaram a sediar a burocracia estatal, os colégios religiosos e ocupações nos setores do comércio e nos serviços, tendo em vista que se formou um mercado consumidor que demandava o trabalho de artesãos como de sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros dentre outras funções (CUNHA, 2005).

Tanto no período colonial quanto no Império, as posições ocupadas pelos trabalhadores na sociedade não eram correspondentes em relação à propriedade ou não da sua força de trabalho e com o processo técnico. Isso quer dizer que não havia uma regra quanto à vinculação do trabalho desempenhado e sua atividade, embora geralmente os escravos exercessem trabalhos pesados na produção, ligados à enxada e a foice, ao passo que os assalariados estavam diretamente em tarefas de produção, gerência e técnica, como feitores e mestres do açúcar (CUNHA, 2005). A exceção eram os setores da agroindústria, da mineração do ouro e do artesanato que absorviam tanto mão de obra escrava quanto de trabalhadores livres. Cunha destaca a peculiaridade do trabalho artesão:

Essa ambiguidade era ainda maior no artesanato urbano em que chegava a haver o caso dramático de escravos registrados como oficiais nas câmaras municipais, sujeitos aos mesmos padrões de aprendizagem e fiscalização dos homens livres (CUNHA, 2005, p. 28).

Interessante a explicação dos termos dos ofícios descritos por Cunha (2005) no período colonial. Os oficiais pertenciam ao funcionalismo da burocracia estatal, estavam alocados na governança da Justiça ou da Casa Real, como os juizes (trabalhadores das alfândegas dos hospitais, dos órfãos e outros), “os desembargadores, procuradores, escrivães, tabeliães, tesoureiros, almoxarifes, recebedores, contadores e, até mesmo, os vereadores das câmaras municipais” (CUNHA, 2005, p. 28). Os oficiais mecânicos que também eram designados com o nome de mesteirais, artistas, artificies e artesãos, segundo o mesmo autor, desempenhavam atividades de carpinteiros, pedreiros, ferreiros, dentre outros, podendo ser designados de prestadores de serviço. Portanto, a diferença apresentada por Cunha (2005), quanto aos oficiais da governança e os oficiais mecânicos é que os primeiros possuíam caráter político e os segundos, importância econômica. O autor classifica alguns artistas de oficiais liberais, embora a denominação usual fosse de artistas.

A organização das corporações de ofício se estruturavam hierarquicamente. A função das corporações de ofício era de estipular a programação da aprendizagem de modo a envolver todos “os ofícios “embandeirados”, estipulando que todos os menores ajudantes devessem ser, necessariamente, aprendizes, a menos que fossem escravos” (*Ibidem*, p. 29). A programação previa o limite de número de aprendizes por cada mestre, o tempo da aprendizagem, a forma de avaliação, os registros da contratação, remuneração e outras informações (*Ibidem*, 2005).

O autor ainda lembra que a aprendizagem sistemática em toda a colônia não possuía caráter escolar. Foi somente com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, é que a aprendizagem passou a ser considerada, sendo “criada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros” (*Ibidem*, p. 29). Dessa forma, é possível apontar que a origem do conceito de escola estava atrelada a oferta do ensino propedêutico e não ao trabalho técnico.

No período, o analfabetismo ainda não era um problema social, como passará a ser a partir de 1930 (GALVÃO e DI PIERRO, 2007). Para Cordão e Moraes (2017), a educação era vista como desnecessária para a maioria da sociedade, possuidora da força de trabalho, já que as principais atividades econômicas da época demandavam o exercício da atuação profissional relacionado à força e ao trabalho manual:

A bem da verdade, é preciso reconhecer que essa educação escolar sequer era universalmente requerida até mesmo pelas chamadas “elites condutoras”, e muito menos pela própria sociedade brasileira (*Ibidem*, p. 29).

Cunha (2005) também relata outros tipos de ofícios. O ofício da mineração foi um deles e se deu concomitantemente ao período da decadência da atividade econômica açucareira no nordeste brasileiro, e durante as expedições encontram-se as jazidas de ouro em Minas Gerais, iniciando-se o ciclo econômico da mineração, entre 1693 e 1695, repercutindo na prática de ofício manufatureiro (CUNHA, 2005). De acordo com o mesmo autor, Minas passou a atrair oficiais de todo o território nacional, em busca de melhores condições salariais, já que a região se caracterizava pelo poder aquisitivo da sua população, o que contribuiu para elevar o preço dos produtos e serviços ligados ao artesanato.

A construção de navios na Bahia, empreendida pelos religiosos possibilitaram a expansão do ofício nas ribeiras já antes no Brasil colônia. Em 1749, foi criada o primeiro seminário diocesano no Brasil, em Mariana (CORDÃO; MORAES, 2017). No ano seguinte, e 1750, com auge da produção aurífera em Minas Gerais, foi necessário investimento na defesa contra o avanço dos piratas, o que ocasionou o crescimento da marinha, e conseqüentemente, da construção e do trabalho de reparo de embarcações (CUNHA, 2005). Segundo o autor, o recrutamento da mão de obra para os arsenais era feito com uso da força, já que as condições de trabalho e salário não eram compensatórias:

Patrulhas armadas prendiam brancos, negros e mulatos “vadios” e os encaminhavam aos arsenais. Esse contingente era forçado por outro, enviado pelo chefe de polícia, composto por homens que fossem capazes de trabalhar e de aprender um ofício, escolhidos dentre os detidos por crimes e infrações, corriqueiros ou graves (*Ibidem*, p. 38).

Vale destacar a associação do ofício na ribeira com o trabalho considerado forçado e cuja ocupação das vagas se destinava, sobretudo, aos negros e mulatos, supostamente causadores da desordem e da criminalidade social, o que reforçaria o preconceito de determinados grupos étnicos à ocupação de vagas específicas de trabalho. Mesmo com a prerrogativa de detenção de homens brancos, havia uma explícita vinculação da mão de obra negra e mulata à vadiagem.

O autor chama atenção para um fato que merece atenção: a organização do trabalho artesanal no Brasil colônia estava baseada no modelo corporativo que tomava como referência a metrópole. Essa observação é de relevância para a compreensão de como ocorreu a organização das corporações de ofício portuguesa e o seu desdobramento

na colônia brasileira. Para além da compreensão da formação do racismo além-mar e sua incorporação no território brasileiro, é crucial o entendimento de como as corporações de ofício se relacionavam com a mão de obra originária africana.

Para isso, é fundamental entender que, ao longo do tempo, as corporações de ofício portuguesas se relacionavam à resistência dos artesãos contra o poder político da nobreza e da burguesia (CUNHA, 2005). Por volta do século XVI, embora os mesterais tivessem deixado a condição servil, não possuíam poder cidadão, ficando à cargo do monopólio aos “homens bons” (burguesia e da nobreza). Foi somente com a invasão do rei de Castela que os mesterais passaram a ter importância política, obrigando os “homens bons” a apoiá-los. Após refrear a invasão, os mesterais foram recompensados e obtiveram apoio (*Ibidem*).

Outro ponto destacado por Cunha (2005) é que, por volta do final do século XV, enquanto no restante da Europa a economia corporativa estava em declínio, em 1489, tardiamente, ainda estava sendo escrita a primeira regulamentação de uma corporação em Portugal, o que pode ser explicado pela modesta economia portuguesa (*Ibidem*). O autor destaca que, foi somente após as conquistas realizadas pelos portugueses em viagens e explorações marítimas que houve um aumento da riqueza e da população cidadina, exigindo novas regulamentações formais das corporações, tendo em vista que as cidades como Lisboa passaram a receber fluxo de artífices de cidades menores portuguesas.

Em 1572, após compilação surgiu a reforma dos regimentos das corporações de ofícios (Cunha, 2005). Após o trabalho dos oficiais/obreiros ser avaliado, (avaliação esta que consistia na produção de trabalhos padronizados, denominados de “peças de examinação”), os aprovados tinham carta registrada e autorização para o estabelecimento por conta própria como mestres de “tenda aberta” (*Ibidem*). De acordo com classificação do mesmo autor (2005), a nomenclatura *ofício* possuía três sentidos. O primeiro, relacionada a um conjunto de práticas de uma profissão; o segundo, o conjunto de praticantes de uma mesma profissão e; o terceiro, como sinônimo de uma corporação, que poderia abranger mais de uma profissão. O termo *ofício/corporação* poderia ser denominado de bandeira, já que os membros ao participarem das cerimônias religiosas portavam bandeiras de seu santo protetor, enquanto o termo *ofício*, no sentido das profissões, pode melhor detalhado abaixo:

Os ofícios (profissões) embandeirados eram os que estavam sujeitos à organização corporativa. Os ofícios-profissões constituintes de uma bandeira (ofício-corporação) estavam, não raro, hierarquizados: uns

eram cabeça, gozando de privilégios na corporação, e, outros, anexos (CUNHA, 2005, p. 42).

Interessante observar a existência de um ordenamento hierárquico baseado em subordinação entre membros da organização dos ofícios em Portugal, o que conferia privilégios aos considerados “cabeças” em status superior, enquanto aos demais, considerados como parte acessória. Cunha (2005) destaca que os ofícios embandeirados possuíam essa nomenclatura por estarem organizados em corporações e conforme podemos observar abaixo, dois exemplos de bandeiras, ofícios, cabeça e anexos:

Bandeira de São Jorge

Cabeça: barbeiros de barbear e de guarnecer espadas;

Anexos: ferradores, bate-folhas, ferreiros, fundidores de cobre, douradores, serralheiros, cutileiros, espingardeiros

Bandeira de Nossa Senhora da Conceição

Cabeça: correios;

Anexos: seleiros e freeiros (CUNHA, 2005, p. 43).

Os ofícios portugueses mantinham pontos de contato com a religiosidade, já que se pode destacar que cada corporação possuía a proteção de um santo da Igreja Católica e sua respectiva bandeira. Mesmo assim, a corporação se distinguia da *irmandade* ou da *confraria*, sendo estas de caráter estritamente religiosas, ao passo que as corporações portuguesas eram dotadas de objetivos econômicos, sociais e políticos, ao contrário das corporações da Europa medieval, originária no seio da Igreja e regida pelo direito canônico. A própria organização dos ofícios possuía caráter acentuadamente religioso devido ter entre seus mestirais muitos “cristãos-novos”, que constantemente ostentavam seus símbolos de culto (*Ibidem*).

Esses elementos são importantes na análise, já que revelam que as corporações portuguesas possuíam organização própria e, como tal, quando incorporadas no Brasil, reproduziram a mesma lógica de funcionamento. O próprio Cunha (2005), afirma que as organizações de artesanato urbano em Lisboa serviram de modelo no Brasil colônia, embora as “frequentes proibições de exercício de certos ofícios de modo a garantir privilégios para a produção metropolitana e a prática generalizada da escravidão produzissem modificações importantes” (*Ibidem*, p. 45).

Tal afirmação denota que o modelo português de organização do artesanato urbano não somente serviu de referência ao Brasil colônia como mostra que a colônia

teve um papel subsidiário aos interesses da metrópole⁶, até na organização das corporações. O trecho acima revela que a lógica de funcionamento das corporações artesanais brasileiras estava pautada na manutenção de privilégio de um grupo de ofícios em detrimento de outros, como se os ofícios coloniais estivessem sido boicotados pelos ofícios portugueses, sobretudo em um contexto de excedente mão de obra escrava africana.

Em Portugal, a produção artesanal manufatureira absorveu relações de trabalho escravistas, o que aconteceu com mais intensidade no Brasil, para onde se dirigia o grosso do fluxo de escravos africanos. Estes eram empregados, preferentemente na agricultura. Seus filhos, os crioulos, eram utilizados, também como escravos domésticos e escravos de serviço, nas cidades. Eram comum homens livres – comerciantes, magistrados, militares, clérigos etc. comprarem escravos para viverem de renda do seu trabalho. Esses escravos de serviço, também, chamados “moços de ganho”, podiam ser alugados para prestarem os mais diversos serviços, por exemplo, os homens como carregadores e as mulheres como doceiras (*Ibidem*, p. 46).

O excesso de mão de obra no Brasil era atribuído ao crescente fluxo de escravos africanos, observado por Cunha (2005), na ocasião da comparação do número de aprendizes que era permitido a cada mestre ter ao mesmo tempo, no Brasil e na metrópole: “Enquanto o número máximo era dois, em Portugal, no Brasil era quatro” (CUNHA, 2005, p. 46).

Vale lembrar que outro tipo de trabalho exercido pelos negros africanos escravizados se relacionava àquele desempenhado fora do espaço do engenho e sem o conhecimento do senhor, o que conferia ao trabalhador escravizado negro a possibilidade de compra de sua alforria, segundo Cunha (2005), que também lembra que muitos dos trabalhos sem qualificações eram desempenhados pelos escravos, dentre eles o de ofício mecânico.

A hipótese que confirma a tese do atual desprezo pelo trabalho está relacionada à reprodução histórica da associação entre o exercício do trabalho de ofício pela mão de obra escrava, desde os tempos coloniais. O preconceito racial contra os negros africanos, autorizava que tal etnia fosse responsável pelo exercício do trabalho pesado, considerado de menor valor, em razão da suposta inferioridade dos escravos. Essa tese é corroborada

⁶ O monopólio comercial exercido pelos comerciantes portugueses foi um dos motivos do movimento emancipacionista que ocorreu na Bahia, entre 1798 e 1799, denominado de Revolta dos Alfaiates, conhecido como Conjuração Baiana e Revolta dos Búzios, que foi um movimento de caráter popular, denominado por esse nome pois muitos dos participantes eram alfaiates, além de sapateiros, escravos, ex-escravos, artesãos e profissionais de baixa remuneração. Outra insatisfação do movimento dizia respeito ao fato dos portugueses ocuparem os altos cargos públicos na Bahia, o que excluía os brasileiros.

pelo autor que, dentre outros motivos, atribui aos “desincentivos resultantes do trabalho escravo” (*Ibidem*, p. 52) o fim das corporações de ofício no Brasil.

Todo o processo que alicerçava o sistema escravagista no Brasil, caracterizado pela migração, pelo despovoamento e pelo transporte de trabalhadores escravos africanos, passou por transformações ao longo dos anos, de evolução e de reprodução de uma lógica pautada pelo preconceito, opressão e violência “com brutal discriminação e segregação étnica do período colonial a ser aprimorada na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX” (BETHENCOURT, 2018, p. 262), ancorada no ideário de supremacia branca.

Segundo o autor (Bethencourt, 2018), a formação pelos europeus da sociedade colonial em um território ultramarino pressupunha que a comunidade local estivesse organizada por meio de uma estrutura étnica e religiosa. Embora a cor da pele fosse o principal critério de classificação social, é inegável que a religião também significasse uma identificação étnica. Outro critério apontado pelo autor é que a competência a determinados ofícios estaria relacionada a determinadas etnias, conforme se observa a seguir:

A identificação étnica estava associada a outra questão: a procura de determinadas competências, especialmente mineração ou artes e ofícios especializados, atribuídas a linhagens e etnias africanas específicas (*Ibidem*, p. 280).

Ainda segundo o autor, embora o conhecimento destas competências, não foi possível a sistematização das informações étnicas. Dito isso, o autor atribui ao caráter objetivo e à facilidade da identificação da cor da pele como elementos que contribuíram para que a história da raça predominasse sobre a história da linhagem e da etnia, consideradas por Bethencourt (2018) como mais complexas e fluídas. Dessa forma, o autor sugere a existência de uma relação da etnicidade africana com competências profissionais, resultado de interesses sociais e políticos incutidos pelos europeus.

O destaque dos colégios e residências jesuítas se deve ao fato de que, possivelmente, compuseram os primeiros núcleos de artesanatos urbanos. Segundo Cordão e Moraes (2017), os primeiros jesuítas que chegaram ao Brasil com Tomé de Sousa, criaram as primeiras “escolas de ler e escrever”, em Salvador, em 29 de março de 1549. Ainda conforme os autores, em 1553 outra equipe desembarca no país com o clérigo José de Anchieta, que foi considerado o “pai da educação no Brasil”, fundando “a mais importante das escolas aqui implantadas, nos Campos de Piratininga”, originando a cidade de São Paulo, em 1554 (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 36).

A Companhia de Jesus, composta por padres dedicados ao trabalho religioso, continha a participação dos irmãos coadjutores, responsáveis pelas tarefas domésticas, religiosas e nos ofícios mecânicos. Tal ofício, quando realizado na Europa, era executado por trabalhadores externos contratados. Todavia, como havia a dificuldade da especificidade de mão de obra de artesão, os irmãos coadjutores além da prática do exercício profissional também lecionavam o ofício de mecânico (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros etc.) especialmente aos escravos e homens livres, podendo ser negros, mestiços ou indígenas (CUNHA, 2005).

As iniciativas educacionais no período colonial são de origem do Estado. As ações educacionais particulares datam da segunda metade do século XIX. Aquelas iniciativas educacionais oriundas da Igreja Católica também são significativas, mas como as ordens religiosas pertenciam ao quadro administrativo do Estado, foram compreendidas como pertencentes ao aparato estatal (CUNHA, 2005). Essas informações são basilares para o referente estudo acerca da compreensão do ensino profissional e tecnológico na contemporaneidade, já que revelam a origem educacional brasileira e o papel do Estado na formação das políticas públicas atuais.

O caráter da laicidade no campo educacional era inexistente, que não se limitava com a catequização e educação indígena, mas como empreendimento da Companhia de Jesus, como revela Cunha (2005) abaixo:

A ação educativa religiosa, desenvolvida tanto no púlpito quanto nas escolas, cimentava a ordem social estruturada na crença da organicidade dos estamentos e no direito divino do poder monárquico (*Ibidem*, p. 66).

Entretanto, a partir de 1759, o campo educacional escolar sofre desorganização com a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e de suas outras colônias. Conforme Cordão e Moraes (2017), essa desintegração “impactou diretamente o esforço incipiente de educação profissional, representado pelo ensino de trabalhos manuais” (*Ibidem*, p. 37). Cunha (2005) completa que o espaço deixado no campo educacional pela companhia jesuíta não fora ocupado por ordens religiosas de concepções pedagógicas progressistas portuguesas. A primeira ação de secularização do aparelho estatal ocorreu em 1758, com o alvará de 17 de agosto que ordenou a criação de que cada povoação tivesse duas “cadeiras de primeiras letras” de meninas e meninos⁷ nas aldeias do Pará e de Maranhão,

⁷ Cf. item 7 do Diretório: “E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas Públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar, na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações

em substituição das escolas jesuítas (CUNHA, 2005). Tal atribuição instituiu a separação de gênero na formação, destinando as mulheres uma educação voltada aos afazeres manuais, enquanto aos homens, a prática do trabalho intelectual.

Essa medida foi o pontapé para a constituição do aparelho estatal escolar. Entretanto, Cunha (2005), relata a desarticulação da educação escolar no Brasil após a expulsão dos jesuítas:

Foram criadas, no Brasil, aulas de grego, de hebraico, de filosofia, de teologia, de retórica e poética, de desenho e figura, de aritmética, de geometria, de francês, quase todas independentes umas das outras, funcionando em cidades distintas. Mesmo assim, as poucas aulas régias que chegaram a funcionar careciam de alunos e de professores. Os alunos eram atraídos pela melhor qualidade do ensino dos colégios religiosos e os professores, desestimulados pelos baixos salários pagos pelo Estado, mesmo após a afluência dos recursos gerados pelo “subsídio literário”, abandonavam as aulas em proveito de outras atividades (*Ibidem*, p. 68).

Segundo relato de Manfredi (2016), as primeiras instituições públicas fundadas no Brasil foram de ensino superior, “destinadas a formar as pessoas para exercer funções qualificadas no exército e na administração do Estado” (MANFREDI, 2016, p. 53). Esse apontamento revela o nível de prioridade do Estado para com o ensino superior, ainda na origem do sistema educacional escolar brasileiro. Tanto o nível primário quanto o secundário tiveram a serventia de preparação à universidade, de caráter propedêuticos (*Ibidem*).

Segundo Manfredi, o ensino secundário, funcionava em “alguns poucos estabelecimentos” (*Ibidem*, p. 54). Outro trecho que revela a primazia do ensino superior em detrimento do secundário e primário, pode ser observado a seguir: “com o tempo, o ensino secundário foi sendo desenvolvido, por ampliação e diferenciação, mas sempre tendo em vista o ensino superior” (*Ibidem*, p. 54). Assim, desde sua origem, o sistema escolar público priorizou o ensino propedêutico, sendo o secundário caudatário do ensino superior.

Entretanto, para além da constituição de um sistema escolar público com foco no ensino superior e secundário, o Estado almejava a formação de uma mão de obra ligada à produção, o que daria origem aos artífices para o trabalho nas oficinas, fábricas e arsenais (Manfredi, 2016). Essa iniciativa partia, ora das associações religiosas, ora do

civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os demais ministérios próprios daquele sexo” (ÁLVARA, 1757, p.04).

estado, e muitas vezes resultava em um interesse de ambos os grupos de interesse, de forma que a “Educação Profissional, como preparação para ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios” (*Ibidem*, p. 55).

No que diz respeito à desigualdade entre os países, a análise de Ruy Mauro Marini é útil para a compreensão da constituição hierárquica de uma relação de poder imperialista e de instauração da dependência econômica capitalista da colônia sobre a metrópole, especialmente a partir do século XVI, no período das grandes navegações, quando o Brasil passa a integrar o mercado mundial (MARINI, 2011).

Para Marini (2011), haveria uma peculiaridade da economia latino-americana (*capitalismo sui generis*), típica de economia exportadora, comparada ao modo de produção capitalista das chamadas sociedades avançadas. A tese do autor mostra que é a partir da insuficiência econômica que se pode explicar o desenvolvimento da sociedade brasileira na atualidade. Segundo o autor, o desenvolvimento da América Latina ocorreu em concomitância ao desenvolvimento do capitalismo internacional, tendo em vista a produção e a exportação dos trópicos para a Europa, o que contribuiu para o desenvolvimento bancário europeu, propiciando o desenvolvimento da indústria no velho continente (*Ibidem*). Tal explicação do funcionamento estrutural das relações de mercado internacionais, em um primeiro momento, corrobora a constituição hierárquica binária da desigualdade no âmbito das relações entre os países e, no segundo momento, com a reprodução dessa polaridade, culminando na desigualdade nas relações econômicas e sociais no interior do país, sobretudo considerando o aspecto da subserviência das classes dominantes latino-americanas ao capital.

A partir do modelo baseado na exploração, é possível pensar a relação de dependência do Brasil com outras nações desenvolvidas; relação esta que se aprofunda em uma dialética da produção e da reprodução. A constituição da economia capitalista mundial ocorre, em um primeiro momento, a partir da exploração de metais preciosos nas colônias, e posteriormente, por meio da divisão internacional do trabalho a partir da revolução industrial (MARINI, 2011).

Portanto, no âmbito internacional, um conjunto de países ao se alinhar com a Inglaterra, passa a se articular entre si e a demandar a produção de bens primários em troca da manufatura, o que levou o Brasil a se inserir na divisão internacional do trabalho, concretizando a relação econômica de dependência e de subordinação a determinados países da Europa. Embora a análise não pretenda incorrer em meros determinismos, ao

desconsiderar as particularidades territoriais de cada país, a tese de Marini (2011) percebe a constituição de uma concepção dicotômica na relação entre a América Latina e a Europa, de instauração de uma hierarquização entre o conjunto de países responsáveis pela produção industrial, que valorava de forma distinta os dois grupos de países.

Como resultado da industrialização que emergia, a mão de obra europeia passou a se especializar no progresso tecnológico, necessitando, portanto, de um aparato intelectual na produção de equipamentos, enquanto os demais países ficaram incumbidos por prover bens alimentícios, de demanda por trabalho braçal para a produção alimentícia do exército industrial. Ao prover alimento à classe operária europeia que estava em crescimento, a América Latina, em específico o Brasil, contribuiu para o aumento da mais-valia relativa da Europa, tendo em vista o valor inferior dos produtos agrários frente aos produtos comercializados no mercado. Para compensar essa perda de mais-valia nos trópicos, ocorre a intensificação do trabalho com aumento da jornada laboral, isto é, aumento da mais-valia absoluta (MARINI, 2011). O autor deixa claro que a apropriação capitalista da força de trabalho possibilita compreender a função da escravidão no Brasil no âmbito das relações internacionais, na medida em que a reposição da mão de obra escrava barata e excessiva também justificava a superexploração.

Na medida em que se constituía a Revolução Industrial na Europa e o Brasil tornava-se independente da Coroa portuguesa, a sociedade presenciava o surgimento das cidades, com o crescimento demográfico e administrativo, com a fundação de cidades e vilas, a instalação de olarias para a fabricação de telhados, tijolos e cerâmicas, assim como se espalhavam técnicas de trabalho do curtume, na confecção de chapéus, pelegos e cordas (CUNHA, 2005). O que exigiria não somente trabalho braçal, mas também uma mão de obra especializada na formação intelectual.

Com a intensificação da atividade econômica e o surgimento das cidades e vilas passou-se a necessitar da criação e da organização de uma burocracia estatal e de estabelecimentos comerciais (CUNHA, 2005). Com o advento da Revolução Industrial, no século XVIII, insurgem no Brasil manufaturas têxteis e metalúrgicas, para a fabricação de ferraduras para animais.

2.3. Ensino profissional no Império

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, o país deixa de ser colônia, o que leva a transformações econômicas, sociais e políticas relevantes para a

análise em questão. De acordo com Manfredi (2016), ocorre a extinção do intercâmbio das relações econômicas entre colônia e a metrópole, da mesma forma que a economia não se limita mais apenas a exploração da agroindústria da cana, mas passa a investir na indústria sucroenergética. No âmbito político, ocorre a formação do Estado Nacional e a organização do aparelho educacional escolar (MANFREDI, 2016).

Ainda em 1808 foram criados os Colégios Médico-Cirúrgico da Bahia e no Rio de Janeiro; a Escola Superior de Matemática, Ciências, Física e Engenharia; a Imprensa Régia; o Jardim Botânico; a Real Biblioteca da Ajuda; a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, sendo que estas últimas se transformaram na Escola Nacional de Belas Artes, entre 1816 a 1820 (CORDÃO; MORAES, 2017). Segundo os autores, as elites pressionaram pela criação do bacharelado em detrimento da criação das escolas técnicas:

A tentativa do príncipe regente foi implementar algumas dessas escolas no Rio de Janeiro e na Bahia como escolas técnicas de nível superior, equivalentes aos atuais cursos superiores de tecnologia. Entretanto, a pressão das elites brasileiras era pela implementação dos cursos de bacharelado, o que foi efetivado (*Ibidem*, p. 37-38).

A primeira escola técnica criada em 1809 em território brasileiro foi o Colégio das Fábricas. Entretanto, é importante ressaltar que Cordão e Moraes (2017) lamentam que os Colégios Médico-Cirúrgico e de Engenharia e Arquitetura Civil não surgiram como cursos técnicos de nível superior:

Circunstancialmente, nasceram como cursos de bacharelado, para que seus concluintes pudessem concorrer a eventuais vagas para o funcionalismo público na Corte Portuguesa, bem como ostentar o ilustre título de doutor (*Ibidem*, p. 38).

A presença da família real em solo brasileiro representava, não somente a demanda de mão de obra especializada na formação da burocracia estatal, que até então inexistia no país, mas também, representou a inserção de “mudanças ideológicas e morais importantes” na sociedade brasileira (SOUZA, 2017). Segundo Saes (2005), no período de início da transição para o capitalismo, as elites dominantes pactuam com os trabalhadores não-manuais uma relação de favor, permitindo-os assumir cargos na estrutura ocupacional (professores, profissionais liberais e funcionários públicos etc.), sem qualquer necessidade de comprovação individual de competência (SAES, 2005).

Como lembrado pelo sociólogo Jessé Souza (2017) em sua obra *A Elite do Atraso*, a hierarquia social, que tem na sua origem o patriarcado brasileiro, se viu diante da “oposição entre os valores europeus burgueses e os valores antieuropeus do interior”

(*Ibidem*, p. 58) e que repercutem até hoje no país. Para o referido autor, a chave explicativa da sociedade é a compreensão da dinâmica das classes sociais:

A crítica geralmente releva o aspecto da mudança comportamental da influência europeizante (não ibérica e até anti-ibérica) no sentido de apontar para as novas modas de vestir, de falar, de comportamento público, etc. É como se os brasileiros tivessem passado a consumir pão e cerveja como os ingleses, consumir a alta costura de Paris e “civilizar-se” em termos de maneiras e comportamento observável (SOUZA, 2017, p. 59).

Após a abertura dos Portos (1808), com a chegada da família real portuguesa, Souza (2017) observa a introdução de novos valores burgueses, no “processo de modernização brasileiro como um processo inautêntico” é [...] uma das bases do nosso culturalismo racista (*Ibidem*, p. 59)”, caracterizado pela “afetação, superficialidade, conferindo substância para a expressão, ainda hoje muito corrente no Brasil para designar comportamentos exteriores, superficiais”, no sentido de causar uma impressão, corroborando a tese de Raymundo Faoro, como bem destacado por Souza, de que o processo de modernização brasileiro nunca ocorreu de fato (*Ibidem*).

A chegada da coroa portuguesa ao Brasil substituiu o *processo civilizador* que aconteceu na Europa durante o século XIX, bem descrito na obra clássica de Norbert Elias, de transformação da sociedade medieval em moderna e de constituição do indivíduo. Abaixo, o entendimento de Elias acerca do processo civilizador europeu:

O processo de civilização do Estado, a Constituição, a educação e, por conseguinte, os segmentos mais numerosos da população, a eliminação de tudo o que era ainda bárbaro ou irracional nas condições vigentes, fossem as penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou as barreiras quem impediam o desenvolvimento do comércio – este processo civilizador devia seguir-se ao refinamento de maneiras e à pacificação interna do país pelos reis (ELIAS, 1994, p. 62).

Souza (2017) faz um paralelo entre o significado da escravidão no Brasil e a ausência desse sistema na Europa, concluindo que a herança do escravismo aqui se reflete no “desprezo e o ódio covarde pelas classes populares, que tornaram impossível uma sociedade minimamente igualitária como a europeia” (*Ibidem*, p. 151). Ainda segundo o autor, justamente por que a “Europa não teve escravidão que Elias pôde construir o processo civilizatório europeu a partir da ruptura com a escravidão da antiguidade” (*Ibidem*).

A importância de tal debate para a compreensão da tensão do ensino técnico *versus* o propedêutico é que, ao contrário do processo civilizador que homogeneizou e abrangeu todas as classes sociais na maioria dos países europeus, “permitindo a

construção de patamar mínimo universalizado para todos”, no Brasil não houve a ruptura, e nem o processo de aprendizado coletivo (*Ibidem*), dando continuidade à ideia de *incivilização* escravista. No processo de constituição de nação brasileira não houve a etapa de “internalização de disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo”, “com foco no futuro” (SOUZA, 2017, p. 152), pelas quais passaram as grandes nações europeias, e o que explicaria a existência de “subgente”, pois na Europa, as “precondições do sucesso escolar e depois no mercado de trabalho competitivo para a esmagadora maioria das pessoas estão alcançadas” (2017, p. 152). Souza compara o tal processo civilizador pela qual a Europa vivenciou:

O mesmo processo de aprendizado esclarece porque lá se desenvolveu uma sensibilidade em relação ao sofrimento alheio, transformando mecanismos psicossociais, como culpa e remorso, em gatilho para uma sensibilidade política que possibilita representar nos sujeitos a dor e o sofrimento dos mais frágeis. Como esse processo de homogeneização jamais aconteceu entre nós, temos, aqui, ao contrário, ódio aos mais frágeis, e a culpabilização da própria vítima pelo seu infortúnio construído socialmente (*Ibidem*, p 152).

A indiferença ao próximo estaria na base do ideário de que o trabalho escravo, anteriormente exercido pelos trabalhadores negros africanos, deveria ser expurgado, e destinado, exclusivamente, aos indivíduos categorizados socialmente pertencentes a uma segunda classe. A sociedade ao legitimar a existência de “subgentes”, legitima, por tabela, a ideia de que “subgente merece ter subvida” (SOUZA, 2017, p. 153).

Segundo o autor, prevalece: “o moralismo seletivo de nossas classes do privilégio vem daí e foi cevado para construir a solidariedade entre a elite do dinheiro e a classe média contra qualquer pretensão das classes populares” (*Ibidem*, p. 154), o que contribuiu para a reprodução do ideário racista e dualista na contemporaneidade.

Portanto, a Abertura dos Portos no Brasil serviu de referência para a incorporação de novos costumes sociais. Em solo brasileiro, a população nativa assimilava os novos valores europeus, valores estes que significavam a distinção social, que foi transmutado para as relações de trabalho:

O sistema social passa a ser regido por um código valorativo crescentemente impessoal e abstrato. A opressão tende a ser exercida agora cada vez menos por senhores contra escravos, e cada vez mais por portadores de valores europeus, sejam eles de qualquer cor – efetivamente assimilados ou simplesmente imitados -, contra os pobres, africanos e índios (*Ibidem*, p. 60).

Com a chegada da família real ao Brasil, o Estado não somente começou a demandar por profissionais especialistas como também essas novas ocupações da

burocracia passaram a conferir um status de distinção social, incorporado pela sociedade brasileira. A mudança notória ocorrida na sociedade brasileira, para além das transformações econômicas, culturais e políticas, foi a incorporação do “elemento burguês democratizante” do conhecimento, já que com ele, “a valorização do talento individual, que tanto o novo mercado por artífices especializados quanto as novas funções estatais exigiam” (*Ibidem*, p. 63).

Na medida em que a urbanização e a industrialização, se desenvolviam na Europa, no Brasil ela representava uma ameaça ao sistema escravocrata, conforme Souza (2017), a seguir:

A máquina veio desvalorizar a base mesma da sociedade patriarcal, desvalorizando o trabalho manual e desqualificado do escravo, diminuindo tanto a importância relativa do senhor quanto do escravo, agindo como principal elemento dissolvente da sociedade e cultura patriarcal (*Ibidem*, p. 63-64).

O anseio da sociedade pelo progresso legitimou a intolerância contra os negros, tendo em vista que o modelo almejado de sociedade se baseava no modelo europeu (Souza, 2017), efetivado com a abertura dos portos e a chegada da família real e, posteriormente, pela chegada dos imigrantes. Contraditoriamente, a civilidade almejada cegou a percepção da incivilidade que estava em curso no Brasil, contra a população negra (*Ibidem*).

Conforme Souza (2017), tal “revolução” ocorreu de “cima para baixo, envolvendo todos os estratos sociais, mudando a posição e o prestígio relativo de cada um desses grupos” de forma a acrescentar “novos elementos de diferenciação” (*Ibidem*, p. 63). O “velho conhecimento” referido por Souza (2017) no trecho abaixo, diz respeito aos ofícios desempenhados pelos trabalhadores no período em questão:

É que as novas necessidades estatais por mão de obra especializada, como burocratas, juizes, fiscais, juristas, etc., todas indispensáveis para as novas funções do estado, podem ser melhor exercidas pelo conhecimento que os jovens adquirem na escola, especialmente se essa fosse europeia, o que lhes conferia ainda mais prestígio. Com isso, o velho conhecimento baseado na experiência, típico das gerações mais velhas, foi rapidamente desvalorizado, num processo que, por seu exagero, é típico de épocas de transição como aquela (*Ibidem*, p. 61-62).

Após a Independência (1822), a Inglaterra passa a pressionar o governo brasileiro para dar fim ao trabalho escravo, que insistentemente desrespeitava a Lei Feijó⁸, já que a economia cafeeira demandava mão de obra escrava. Com a manutenção do tráfico negreiro no Brasil o valor do açúcar brasileiro no mercado internacional sofria queda, o que prejudicava o preço do produto produzido nas colônias inglesas das Antilhas.

Cunha (2005), explica no trecho abaixo as razões que levaram os fazendeiros do Oeste Paulista, que estavam em ascensão, frente aos fazendeiros do Vale do Rio Paraíba, a preferirem o uso da força de trabalho imigrante ao invés da mão de obra escrava:

A transformação dos escravos em trabalhadores assalariados era dificultada tanto pelo preconceito dos fazendeiros, que não conseguiam imaginar o trabalho regular e produtivo sem a pressão do chicote, quanto pela rejeição dos próprios libertos em permanecerem nas mesmas condições de escravos. Não bastasse isso, a ideologia racista das classes dominantes brasileiras levava-as a acreditar que os mestiços (mulatos e caboclos) eram serem inferiores, sendo a imigração de colonos brancos a única solução válida para a substituição do braço escravo e a construção de um país civilizado. Ademais, os senhores de engenho e os plantadores de algodão do Nordeste não viam com bons olhos a transferência da força de trabalho sob seu controle para o Centro-Sul (*Ibidem*, p. 84).

A formação do operariado no Brasil no período imperial exige um certo cuidado, conforme pontado por Cunha (2005). Havia o predomínio das manufaturas, porém de escassas fábricas, sendo que era rara a utilização das máquinas à vapor, e, portanto, incipiente a organização da divisão do trabalho. Entre os trabalhadores, havia os artesãos que desempenhavam seu ofício por conta própria e pessoas sem qualificação específica (*Ibidem*).

O país escravagista do século XIX, mantinha característica de dependente de capital para o emprego em projetos tecnológicos, de desconhecimento do uso de técnicas e restrição de mercados. Sendo assim, o operariado era inexistente, sendo formado, lentamente, por meio da mão de obra de crianças e jovens, que não impunham nenhuma resistência ao processo de aprendizagem de ofícios de pouco valor social, adicionada à mão de obra de imigrantes.

A constituição da força de trabalho brasileira foi resultado de um processo de dominação socializadora que não foi espontânea e não se originou do seio familiar, como bem observado por Cunha (2005).

⁸ Promulgada em 1831, a Lei Feijó declarava que todo africano que desembarcasse em solo brasileiro era livre, contudo, a legislação foi desrespeitada pela elite e pelo governo brasileiro, sendo popularmente conhecida “lei para inglês ver”.

Um aspecto interessante para a análise apontado por Manfredi (2016) se refere à utilização de mão de obra de menores, abandonados, desvalidos, excluídos da sociedade e órfãos recrutados para o trabalho em empreendimentos manufatureiros de grande porte já que não havia mão de obra disponível. Ou seja, imperava a lógica de interesse do mercado, que incorporava a força de trabalho excluída da sociedade a partir da demanda do Estado, estratos marginalizados que segundo Marx eram o lumpemproletariado⁹. O que nos leva a pensar no nosso objeto de estudo, ao refletir a dualidade da educação, coloca em destaque a incorporação de mão de obra sem qualificação na medida da demanda por setores da sociedade. Se considerarmos o caráter hierárquico da sociedade naquele momento histórico, poderemos traçar um paralelo com o conceito de *exército industrial de reserva*¹⁰, designado por Marx. Essa “força de trabalho excedente” representada pelos negros libertos, seria similar ao exército industrial do período industrial capitalista, funcionando como garantidor do processo de acumulação necessário ao sistema de produção capitalista. Essa mesma lógica pré-capitalista, funcionou na origem da sociedade brasileira, se aproveitando da rigidez hierárquica social para designar determinados ofícios a determinados grupos sociais, fazendo uso da mão de obra à medida dos interesses.

Manfredi (2016) chama a atenção para a fundação de casas de educandos artífices, de caráter militar e disciplinador, que partia de iniciativas de governos provinciais, e absorvia mão de obra dos desvalidos e órfãos, no período de 1840 e 1856, sendo vistos pelo restante da sociedade como “obras de caridade”. Por outro lado, os liceus de artes e ofícios tiveram sua origem na iniciativa de entidades da sociedade civil, com recursos obtidos por doação ou participação societárias. Tendo em vista que o quadro de sócios pertenciam ao aparelho estatal, os liceus se beneficiam de dotações orçamentárias governamentais. De acordo com as informações de Manfredi (2016), primeiros liceus de artes e ofícios surgiram no Rio de Janeiro, em 1858, seguido de Salvador, em 1872, Recife, em 1880, São Paulo, em 1882, Maceió, em 1884, e Ouro Preto, em 1886.

Em seu artigo, Idalina Freitas (2019), compreende a criação da primeira Escola Agrícola Brasileira, em 1877, na Bahia, como um projeto político pós-abolição, pautado na ideia de salvacionismo do sistema econômico escravista que visou a constituição de

⁹ Cf. BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 354, 1993.

¹⁰ Id. p. 234.

mão de obra agrícola modernizada em detrimento ao trabalho agrícola desempenhado pelos escravos e ex-escravos, entendida como menos “profissional”.

Devido a sua característica assistencialista e de formação de mão de obra artesanal, os liceus de artes e ofícios possuíam iniciativas ideológicas e políticas, constituindo-se em “mecanismos de disciplinamento dos setores populares” com o objetivo de “conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social herdada do período colonial” (MANFREDI, 2016, p. 57).

Nesse contexto de aprofundamento do trabalho técnico e intelectual, é possível compreender a teoria de Braverman (1977), que defende que toda a importância aos aspectos técnicos educacionais se deve a própria lógica capitalista de separação do trabalho, já que essa dissociação da força de trabalho representa a compra mais barata “como elementos dissociados do que como capacidade integrada num só trabalhador” (*Ibidem*, p. 79). Ele completa:

O modo capitalista de produção destrói sistematicamente todas as perícias à sua volta, e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. As capacidades técnicas são daí por diante distribuídas com base estritamente na “qualificação”. A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente “desnecessária”, mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo capitalista de produção (*Ibidem*, p. 79).

Tal modo de produção capitalista ao transformar a força de trabalho em uma mercadoria, a maneja conforme seus interesses, isto é, os interesses dos compradores da força, que na busca por aumentar seu capital e baratear a mercadoria recorrem ao fracionamento da força de trabalho humana (*Ibidem*). De acordo com essa lógica capitalista hegemônica, caracterizada pela divisão do trabalho, a educação tem uma função meramente de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, carecendo a formação pautada em uma educação integralizada com outras áreas do conhecimento. Segundo Braverman (1977), todo o processo de trabalho é “divorciado” do “conhecimento e preparo especial”, confiando, relativamente a “poucas pessoas” “instrução e conhecimento” (*Ibidem*, p. 80). O mesmo autor prossegue: “é dada uma estrutura a todo o processo de trabalho que em seus extremos polariza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale”. A polarização destacada por Braverman seria justamente o dualismo educacional tratado neste estudo, que no âmbito da organização do trabalho, segundo o autor, “modela não apenas o trabalho, mas

também populações, porque a longo prazo cria aquela massa de trabalho simples que é o aspecto principal das populações em países capitalistas desenvolvidos” (*Ibidem*, p. 80).

O Brasil foi o último país a acabar com a corrupção do tráfico negreiro e a abolir oficialmente a escravidão em 1888. Embora a escravidão tenha deixado de existir, oficialmente, ainda hoje, seu legado, a hierarquização social e o preconceito racial é uma prática tolerada. Segundo Souza (2017), o “ex-escravo é jogado dentro de uma ordem social competitiva [...], que ele não conhecia e para qual ele não havia sido preparado” (SOUZA, 2017. p. 75).

Liberdade nunca significou, para os ex-escravos e seus descendentes, oportunidades de mobilidade social ou melhoria de vida. Nunca tiveram acesso a terras, bons empregos, moradia decentes, educação, assistência de saúde e outras oportunidades disponíveis para os brancos. Nunca foram tratados como cidadãos (GOMES, 2019, p. 31).

Na medida em que o trabalhador negro escravo liberto não é incorporado à ordem social, concomitante à implementação da “política de Estado” (SOUZA, 2017, p. 75) de imigração em andamento, os ex-escravos são preteridos no “competitivo” recém instaurado “mercado formal de trabalho” (*Ibidem*, p. 73). De acordo com Souza (2017), a libertação foi positiva porque os senhores de terra puderam “escolher” qual mão de obra deveria ser absorvida no mercado, já que além dos escravos, estavam à disposição a mão de obra imigrante e a nativa não escrava, sendo que o trabalho manual era associado à degradação em razão do trabalho escravo. Entretanto, como o próprio autor salienta, os imigrantes italianos que chegavam em São Paulo não temiam a “degradação moral do trabalho produtivo manual”. Portanto, o preconceito ao trabalho braçal pertencia ao nativo.

A concorrência foi devastadora para os trabalhadores negros libertos (SOUZA, 2017, p. 75), grupo que constituiu, posteriormente, aquilo que o autor denomina de “ralé brasileira” (*Ibidem*, p. 77).

Historicamente, como coube ao negro liberto as piores oportunidades sociais, desde o precário vínculo empregatício até a uma educação de segunda categoria, a educação profissional, por estar vinculada ao exercício manual dos trabalhos, foi compreendida como educação endereçada aos brasileiros de “segunda categoria”. Logo, sem valor social e de baixa remuneração, quando inserido no mercado de trabalho.

Para o negro sem oportunidade de competir com chances reais na nova ordem, restava os interstícios do sistema social: a escória proletária, o ócio dissimulado ou a criminalidade fortuita ou permanente como forma de preservar a dignidade de “homem livre”. Ao perderem a

posição de principal agente do trabalho, os negros perderam também qualquer possibilidade de classificação social (*Ibidem*, p. 77).

De acordo com relato de Freitas (2019), os trabalhadores livres não se sujeitavam ao serviço pesado no engenho, entre 1853 a 1885 no recôncavo baiano. A autora aponta que enquanto no restante do país a transição da mão de obra escrava ao trabalhador livre era feita pelos imigrantes, os protagonistas no recôncavo foram os trabalhadores negros. Coube aos recém-libertos continuarem o trabalho técnico na lavoura açucareira embora com a ausência da brutalidade originária da escravidão. Ainda segundo Freitas (2019), foi a partir da abolição que teve origem o trabalho assalariado na agricultura: “a partir de 1870 até o fim do Império, houve um aumento em diversos ramos que caracterizam um crescimento industrial na Bahia, gerando grandes necessidades de educação popular, preocupação que iria se estender durante a República” (FREITAS, 2019, p. 45).

2.4. A Educação Profissional e Tecnológica na República e sua relação com a historiografia

No período entre os últimos anos do Império e os primeiros da Primeira República ocorrem transformações socioeconômicas em razão do término da escravatura, a intensificação imigratória e a expansão cafeeira (MANFREDI, 2016). Por outro lado, se intensificava no país o processo de industrialização e de urbanização, o que passou a demandar investimento na infraestrutura socioespacial, com a transformação dos espaços rurais em urbanos. Com o advento tecnológico, gestado a partir da nova configuração social e econômica, passa-se a demandar novas qualificações profissionais que alteraram o sistema educacional escolar e a Educação Profissional, conforme afirma Manfredi (2016):

As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do Governo Federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira (*Ibidem*, p. 58).

A urbanização não somente contribuiu para a necessidade de qualificação da mão de obra como também alterou o sistema educacional, que passou a ofertar formação não somente aos trabalhadores excluídos, mas aos cidadãos (*Ibidem*), o que representou o aumento da concorrência entre os trabalhadores de acesso ao novo sistema educacional,

que segundo Manfredi (2016) serviu para o disciplinamento dos trabalhadores livres das áreas urbanas.

A história da EPT no Brasil começa com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado por Nilo Peçanha, quando da criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices e com os Patronatos Agrícolas, quando estes foram legalizados pelo Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. Enquanto as Escolas de Aprendizes eram voltadas ao ensino e práticas agrícolas, baseados na ciência, os Patronatos, além de se voltarem ao ensino agrícola primário, possuíam o caráter de regeneração da infância pobre (NERY, 2009). O Instituto Federal (IF) remonta ao ano de criação de 1909, cujo objetivo era a oferta de formação de mão de obra especializada para contribuir com o desenvolvimento econômico nacional.

Cordão e Moraes (2017), argumentam que entre o século XIX e XX o país adotou uma política educacional profissional de caráter assistencialista, preocupada mais em arrancar o menor das ruas do que de fato qualificá-lo ao mundo do trabalho. O Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927, passou a definir a obrigatoriedade do ensino profissional em escolas primárias mantidas pela União. Tal decisão ocorreu no âmbito do debate da expansão do ensino profissional:

[...] voltado para o atendimento dos requerimentos do mundo do trabalho e não apenas tirar o menor da rua, diminuir a vadiagem ou atender aos desafortunados da sorte, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. A perspectiva já estava se alterando de uma visão assistencialista para uma visão desenvolvimentista (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 41).

Posteriormente, nos anos de 1940, sob o Estado Novo, instaura-se um projeto nacional desenvolvimentista, cuja característica centralizadora e nacionalista repercutiu no campo educacional com a reprodução da hierarquização social, de prevalência da dicotomia entre um grupo de “condutores”, pertencentes à elite, com acesso ao espaço escolar em cursos do colegial clássico e científico, ao passo que o outro oposto, destinado à maioria da população, restava a tarefa de ser “conduzido”, portanto, a sina de ser designado a cursos de formação industrial e técnico (PUGLIESE; AMORIM, 2018).

Nos anos de 1950 a 1954, no contexto de criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi concebida a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, que possibilitou com que os “concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar os estudos no ensino superior” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 44). Dessa forma, no ano de 1953 foi

regulamentado o Decreto nº 34.330 que permitiu as regras de solicitação de equivalência entre os cursos secundários e profissionalizantes no nível médio (*Ibidem*).

Somente ao final de 1950 que o país esboçou uma diferenciação na formação da educação profissional voltada ao mundo do trabalho, embora com caráter assistencial e voltada ao treinamento operacionalizado da produção em série, sobretudo com a inserção de operários semiquualificados e trabalhos pouco complexos (*Ibidem*). Mesmo assim, as tarefas de execução do trabalho e de supervisão e controles eram estanques, divididos em “cabeças pensantes” e “classe trabalhadora”, ainda conforme Cordão e Moraes (2017):

Para a classe trabalhadora não havia demanda de trabalho educacional mais sólido, como estratégia importante para que os cidadãos, democraticamente, tivessem acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Nem a sociedade brasileira nem os próprios trabalhadores sentiam a falta dessas conquistas (*Ibidem*, p. 30).

Os autores Cordão e Moraes (2017) apontam que até 1970, as políticas educacionais no país tiveram caráter assistencial ou de um ajuste pontual de demandas no mercado de trabalho, de forma que a sociedade e a classe trabalhadora não sentiam a necessidade de uma educação mais sólida, voltada à formação cidadã. É importante destacar que a primeira LDB, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tenha sido considerada como uma “meia vitória, mas vitória” pelo educador Anísio Teixeira:

Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional técnico ao ensino acadêmico, quanto à equivalência e às possibilidades de continuidade de estudos, desde que seus componentes curriculares contassem com valor formativo similar. Essa orientação sepultou de vez, ao menos do ponto de vista formal, a histórica dualidade entre o ensino destinado às elites e o ensino destinado aos pobres (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 44).

De acordo com Cordão e Moraes (2017), a Constituição de 1967, de caráter centralizadora, originária no governo militar, fundamentou duas reformas educacionais. A primeira, ao fixar normas sobre o ensino superior, possibilitou a oferta de cursos superiores à formação tecnológica, pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. A segunda reforma, se deu pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou obrigatório o ensino profissionalizante no 2º grau. Os autores acrescentam que tal medida foi um “dos mais retumbantes equívocos dos governos militares no campo educacional” (*Ibidem*, p. 46), já que essa medida, considerada “burocrática” pelos autores, excluiu o monopólio da oferta da educação profissional de instituições especializadas e “passou a ser oferecida também pelas instituições de ensino públicas e privadas já envolvidas em um clima de acelerada deterioração do então ensino de segundo grau” (*Ibidem*). Tal

decisão teve impacto negativo na rede de escolas públicas, que dispunham de aporte “financeiro e técnico adequado para a oferta de boa educação profissional integrada à educação” (*Ibidem*, p. 46).

O tema do dualismo na educação foi amplamente debatido nas décadas de 1970 e 1980, durante o período militar, que tentou implementar a educação profissional compulsória no ensino de 2º grau.

Saviani (2009) trata da Teoria da Escola Dualista, criada na França em 1970. Embora a Teoria revele a existência de uma aparência unitária da escola, percebe-se sua divisão em duas partes, tal como a sociedade no modo de produção capitalista: o proletariado e a burguesia. As redes primária e secundária constituintes da escola compõe o aparelho ideológico do Estado, responsável pela reprodução das relações sociais dominantes, e como tal, a escola “contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (SAVIANI, 2009, p. 21).

Nos termos de Saviani (2009), acerca da Teoria da Escola Dualista, cabe a escola não somente marginalizar os trabalhadores em relação à cultura burguesa como também marginaliza os trabalhadores à cultura proletária, ao excluir do movimento operário os trabalhadores que ingressam no sistema de ensino.

Para tanto, a missão da escola, segundo o autor, é criar obstáculos para o desenvolvimento da ideologia proletária e assim, impedir a organização da luta revolucionária da classe trabalhadora, o que justifica com que o aparelho escola seja organizado pela burguesia. Nesse sentido, Saviani (2009) conclui que:

Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isso sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês (SAVIANI, 2009, p. 23).

Dessa forma, a teoria possui caráter pessimista, já que descarta qualquer possibilidade de constituição da escola como instrumento de luta proletária, o que nas palavras do autor tornaria “ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade” (*Ibidem*, p. 24) na América Latina.

Para fins dessa pesquisa, tal constatação vai no mesmo sentido à tese de que a aparente unidade escolar serve de engodo para justificar a divisão social, imposta previamente pelas leis do mercado. Embora a aparente unidade da escola, Saviani (2009)

designa de Teoria da Escola Dualista a cisão escolar em dois grupos, tal qual a sociedade: proletariado e a burguesia.

Para Cordão e Moraes (2017), incentivos fiscais para a pessoa jurídica que aplicasse treinamento profissional em empresas, garantidos pela Lei nº 6.297, em 1975, contribuíram para o aumento do investimento de empresas no desenvolvimento dos empregados. Os autores destacam ainda a criação do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar), pelo Decreto nº 77.354 de 31 de março de 1976, vinculado ao Ministério do Trabalho, que foi extinto no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Carta Constitucional de 1988, conquanto que o Decreto nº 77.362, de 1 de abril de 1976 institui e organiza o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO), do Ministério do Trabalho, com o caráter de supervisão das atividades de formação profissional no país (*Ibidem*). Então, ao longo da história percebe-se a relação entre pastas administrativas da Educação e do Trabalho à frente de políticas públicas no campo da EPT.

Somente em 1982, com a Lei nº 7.044, que passou a desobrigar a oferta de EPT no segundo grau, porém, ao incentivar a implementação burocrática da redação do texto normativo, considerado pelos autores como “confuso” e “mal definido” (*Ibidem*, p. 46).

No que tange à temática, o artigo 205¹¹ da redação da Constituição Federal (CF) de 1988 claramente convergem dois direitos fundamentais: direito à educação e direito ao trabalho, segundo os autores que explicam com detalhes abaixo:

Essa “qualificação para o trabalho” está referenciada no inciso IV de seu art. 114 da mesma Constituição Federal como “formação para o trabalho”, e no art. 227 como “direito à profissionalização”, que deverá ser garantido com “absoluta prioridade” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 48).

Em 23 de dezembro de 1991, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), pela Lei nº 8.315, nos moldes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), criados na década dos anos de 1940. A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada pela Lei nº 9.394, em 1996, dividiu a educação escolar em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – que pode ser profissionalizante ou não) e educação superior. O capítulo III, sobre EPT na LDB sofreu

¹¹ “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

alterações pelo Decreto nº 2.208/1997, revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, sendo que este influenciou a Lei nº 11.741 de 2008 (CORDÃO; MORAES, 2017).

Posteriormente, com a LDB de 1996, a educação profissional passa a ser uma modalidade, configurando o ensino profissional e ensino médio, embora o Decreto nº 2.208/1997, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tenha restringido o acesso ao ensino superior somente aos concluintes do ensino médio regular (FREITAS, 2018).

Segundo Frigotto (2015), um dos mentores do referido decreto foi o economista de caráter liberal, Cláudio de Moura Castro, adepto da dualidade educacional, que nos idos da década dos anos 1990 foi interlocutor dos ministros da Educação no tema da educação profissional e técnica. Frigotto relata que o então ministro da Educação, Paulo Renato, em uma das reuniões no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), interessado em empréstimos para o ensino técnico, Castro afirmou que “diante do impasse, desenterrei a minha proposta que foi aceita e implementada”, confirmando a paternidade do sistema dual de educação e, portanto, do Decreto nº 2.208/97. Para Frigotto (2015), Moura Castro teria confirmado:

Quem quisesse o vestibular escolheria o ramo acadêmico. Quem quisesse a profissão iria para o ramo técnico, depois de formado no ensino médio. Ou, então, poderia fazer o médio, simultaneamente (FRIGOTTO, 2015, p. 210-211).

Para fins de registro vale destacar a Resolução CNE/CEB nº 4/99, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº16/99, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e técnica. Um debate paralelo a este se aprofundou no tema que definia as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação superior em tecnologia, cuja academia fazia a defesa de que os cursos de tecnologia não deveriam ser considerados superior, mas enquadrados como pós-secundários (CORDÃO; MORAES, 2017). Após longo debate, a Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002 (*Ibidem*), ainda ao término da gestão federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), definiu a oferta da educação superior em tecnologia na categoria de curso superior de graduação.

Somente as últimas décadas do século XX, que o mundo do trabalho passou a exigir competências mais complexas ao trabalhador, que não se limitava ao trabalho operacional, e que contemplavam a criatividade, inovação, trabalho em equipe e autonomia na tomada de decisões (CORDÃO; MORAES, 2017).

Cordão e Moraes (2017), apontam que embora as mudanças do mundo do trabalho nas últimas décadas, a educação para o trabalho ainda não é reconhecida como um direito universal da sociedade brasileira, e, portanto, persiste a tradição do antagonismo educacional, que limita a educação profissional ao mero assistencialismo, ações pontuais mecânicas e burocráticas.

Contudo, Silvia Maria Manfredi (2016), destaca dois fatores os quais contribuem para a dificuldade de reconstrução histórica da educação profissional no Brasil, e que são úteis para a reflexão de como o ensino técnico, na história, foi relegado no país: a primeira questão que ela levanta é atribuída à historiografia que privilegiou a educação realizada, estritamente, no espaço escolar. A segunda questão diz respeito ao favorecimento de pesquisas sobre o ensino médio e superior, em detrimento ao ensino profissionalizante. A ausência de estudos reforça a desvalorização social, legitimada pela própria elite pensante do país.

Luiz Antônio Cunha (2005) mostra como os historiadores da educação no Brasil alteraram a percepção do conceito de educação escolar. Segundo o autor, os historiadores ao considerarem a educação unicamente como aquela em que é assimilada por meio dos estudos, livros e da escuta do mestre nos estabelecimentos escolares e universitários, excluíram a educação que se utiliza de instrumentos, sujando-se as mãos e realizada nas oficinas. Ainda conforme o autor (2005), o pouco da bibliografia que aparece sobre a educação profissional é definida pela sua omissão do que pelo acúmulo de conhecimento produzido na área, em comparação a outros temas. Ele atribui a essa lacuna historiográfica da educação brasileira à uma preferência do registro histórico relacionado à educação escolar pela qual a elite pensante foi formada, o que reforçaria a ideologia da escola única.

Saviani (2011) lembra que na sociedade antiga e medieval, a origem da escola estava associada ao surgimento da posse de propriedade privada da terra que passou a permitir “o surgimento de uma classe ociosa, que não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante também a sua sobrevivência” (p. 81). Ainda segundo o autor, a minoria que dispunha de tempo e não precisava trabalhar para garantir a sobrevivência conseguia se dedicar a escola, enquanto para a maioria, a educação se realizava por meio do trabalho do cultivo da terra. Por outro lado, posteriormente, na medida em que ocorre a universalização da escola básica e, portanto, a generalização da educação escolar como modelo predominante, no sistema capitalista, se instaura o paradoxo de se reconhecer outras instituições como promovedoras da educação, para além do espaço escolar.

O trabalho historiográfico, segundo Cunha (2005), estaria preocupado com o ensino destinado às elites e ao trabalho intelectual, em detrimento do trabalho manual. Por outro lado, quando a preocupação é com a “educação popular”, foca-se em programas e atividades extraescolares, voltados a iniciativas de organizações não escolares. Nesse sentido, a percepção que se tem do trabalho manual se resume a uma educação incompleta, a reboque da educação geral, reflexo de sua marginalidade social.

Entretanto, Cunha (2005) comemora a mudança nos últimos anos no país, que tem se mostrado preocupada com a relação que tem sido feita entre a “educação” e o “mundo do trabalho”, prevalecendo a noção de “chão de fábrica”. O modelo de EPT empreendido nos governos de Lula (egresso do curso técnico de torneiro mecânico do Senai) e Dilma, alteraram a configuração da educação no país, sendo objeto de atenção, especificamente, no próximo item.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO DE PESQUISA

Se realmente for comprovado esse divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de know-how) e o pensamento, então passaremos, sem dúvida, à condição de escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso know-how, criaturas desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja – Hannah Arendt

A seguir são descritas algumas das principais ações da política da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e os caminhos da pesquisa, de revisão bibliográfica.

3.1. A política da Educação Profissional e Tecnológica no governo do Partido dos Trabalhadores

A gestão do PT no tema da EPT tem o seu marco principal a concepção de educação integrada entre o ensino médio e a educação profissional técnica, de rompimento do histórico antagonismo educacional, expresso pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Antes, porém de elencar os principais marcos legais da gestão petista no tema, vale destacar o conceito de integração, recorrentemente mencionado:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? (...) Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Conforme mencionado anteriormente, o Decreto nº 5.154 de 2004, na gestão do primeiro mandato do ex-presidente de República, Luiz Inácio da Silva, regulamentou a EPT de nível médio e o ensino médio ao revogar o Decreto nº 2.208 de 1997. A nova prescrição “acrescentou e estimulou a oferta da habilitação profissional técnica integrada com o ensino médio em matrícula única, como primeiro item das possibilidades listadas” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 51). Sendo assim, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de

fevereiro de 2005, fundamentada no Parecer CNE/CBE nº 39, de 8 de fevereiro de 2004, atualizou as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio conforme o Decreto nº 5.154/04. A referida Resolução teve complementos da Resolução CNE/CBE nº 4, de 27 de outubro de 2005, fundamentada no Parecer nº CNE/CBE nº 20, de 15 de setembro de 2005.

Em 2006, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de agosto de 2006 aprovou as Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado pela Lei nº 11.129, de 30/7/2005, aprovado como “Projeto Experimental”, nos termos do art. 81 da LDB, pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2005 (BRASIL, 2006).

Por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, já no apagar das luzes, no período de recesso e término do ano letivo, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da junção de 75 instituições à beira do centenário.

Os subsídios levantados no processo de debate da proposta de anteprojeto da Lei da EPT no primeiro mandato do governo de Lula, compreendeu a EPT como “elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção dos cidadãos no mundo contemporâneo”, assim como medida adotada por países subdesenvolvidos. (BRASIL, MEC, 2005, p. 01) A proposta de construção da política educacional se assentava na integração da EPT a “um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidade de ensino” (*Ibidem*). Dessa forma, a política concebida naquele momento, propunha uma educação integradora que abarcasse o currículo técnico-científico assim como os aspectos das humanidades, portanto, de questionamento dos dois princípios fundamentais e antagônicos históricos da educação:

O desenvolvimento das sociedades modernas, sob a pressão da democratização das relações sociais e do avanço científico e tecnológico, coloca em questão a divisão multissecular entre as funções instrumentais e intelectuais pelo progressivo reconhecimento de que todos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais (BRASIL, MEC, 2005, p. 01).

A proposta de redação do anteprojeto de Lei da EPT do governo Lula, previa “corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior”, que explicitamente “dissociaram a educação profissional da educação básica” de forma a referenciar a educação “técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de

“jovens e adultos trabalhadores” (BRASIL, MEC, 2005, p. 2). A articulação entre a EPT de nível médio e o ensino médio regular ocorre de forma integrada¹², concomitante¹³ e subsequente¹⁴.

A abordagem do Governo do Presidente Lula à política da EPT reconhecia a limitação da EPT, diante da demanda do capitalismo moderno: “Nesse contexto, uma mera educação profissional não é suficiente, pois o próprio capital moderno reconhece que os trabalhadores necessitam ter acesso à cultura sob todas as formas e, portanto, à educação básica” (Brasil, MEC, 2005, p. 02). Tal reconhecimento vai ao encontro a tese defendida por Jessé Souza, que compreende que as classes sociais populares carecem de capital sociocultural, designado pelo sociólogo como “patrimônio de disposições” (SOUZA, 2017, p. 88). Tal “socialização familiar primária”, similar ao capital sociocultural, seria transmitida aos filhos desde o “berço”, sendo considerado, portanto, privilégio de classe já que:

O sucesso escolar dependerá, por exemplo, se disciplina, pensamento prospectivo – ou seja, a capacidade de renúncia no presente em nome do futuro – e capacidade de concentração são efetivamente transmitidos aos filhos. Sem isso, os filhos se tornam no máximo analfabetos funcionais (*Ibidem*, p. 88).

Outra normativa que merece destaque, aprovada no segundo mandato na gestão do presidente Lula, refere-se a Emenda Constitucional (EC) nº 65, de 13 de julho de 2010, que alterou a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude, com inserção da redação constitucional: “É dever da família, da sociedade e do Estado [...] com absoluta prioridade [...]o direito [...] à profissionalização” (BRASIL, 2010).

A oferta do ensino médio articulado é compreendida como uma alternativa viável de expansão da EPT, o que significa uma opção para a elevação da escolarização, convergindo para o acesso aos direitos à educação e ao direito ao trabalho

¹² Forma Integrada oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, possibilita, em uma única matrícula na mesma instituição de ensino, reunir os conhecimentos do ensino médio às competências da educação profissional técnica, ou seja, com organização curricular integrada. Ao concluir esse curso, o aluno receberá certificação de conclusão do ensino médio e diploma do curso técnico.

¹³ Forma Concomitante oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, é oferecida somente a quem está cursando o ensino médio, e a complementariedade com a educação profissional pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. Ao concluir o ensino técnico profissional, o aluno terá a expedição de diploma condicionada à conclusão com aproveitamento do ensino médio. Pode ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas.

¹⁴ Forma Subsequente oferece educação profissional a alunos que concluíram o ensino médio. Ao concluir esse curso, o aluno receberá o diploma do curso técnico.

(ALBUQUERQUE et al, 2020). Albuquerque et al destacam a conquista do ensino médio ter sido alçado à categoria de direito educacional por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, o que significa o acesso da superação da exclusão, com a ampliação da obrigatoriedade da educação básica para a população de 4 a 17 anos de idade.

Fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 11/12, em 2012, já no mandato da presidenta Dilma, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 6/12 que sofreu atualização devido as modificações dos dispositivos da LDB pela Lei nº 11.741/2008, que versava sobre as novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica. Cordão e Moraes (2017), lamentam que até 2016 não tenha sido possível a finalização e aprovação de duas resoluções de suma importância, cuja primeira, considerada de maior urgência, refere-se ao prazo estipulado para o cumprimento da meta para que deveria ser de 2016 e não 2020 no tema da “formação inicial e continuada de professores para a EPT, ofertada segundo diferentes itinerários formativos integrados” (*Ibidem*, p. 53).

A segunda frustração apontada pelos autores diz respeito às “novas diretrizes operacionais para a organização, execução e avaliação das atividades curriculares de estágio supervisionado” considerados como ato educativo dos estabelecimentos de ensino “em regime de colaboração com as organizações do mundo do trabalho, nos termos da Lei nº 11.788/2008” (*Ibidem*, p. 53).

Vale destacar que em 2014, no último ano do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff foi aprovada a Lei nº 13.005, de 25 de junho, que aprovou o segundo Plano Nacional da Educação (PNE), que versa também sobre a educação profissional nas metas 03, 08, 10 e 11. O PNE, Lei nº 13.005/2014 apresenta quatro metas para a universalização do ensino, na última etapa da educação básica. A Meta 3, almeja a universalização do acesso à escola para a população de 15 a 17 anos de idade, sem contar que a taxa líquida de matrícula na etapa atinja 85%, até 2024. A Meta 8, estabelece a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo, isto é, atingir a conclusão do ensino médio). A Meta 10, prescreve que no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sejam ofertadas de forma integradas à EP. Já a Meta 11, recomenda triplicar o número de matrículas da EPT de nível médio (ALBUQUERQUE et al, 2020). Além da capilaridade de distribuição territorial, por estarem presentes em municípios de população de 100 mil habitantes, sendo posteriormente contemplados aqueles municípios com 50 mil habitantes, os autores destacam o crescimento de 360% da Rede, que saltou de “140

unidades construídas entre 1909 e 2002 para 644 ao final de 2016 com a edificação de 504 novas escolas” (ALBUQUERQUE et al, 2020).

3.2. Da revisão bibliográfica

A pesquisa de natureza qualitativa, se realiza a partir da análise da literatura educacional, pertencente ao campo das ciências humanas, como base nos estudos exploratórios, na tentativa de “encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão” com objetivo de se servir “para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual” (LA VILLE; DIONNE, 1999, p. 112).

Inicialmente foi feito um levantamento de artigos nos repositórios do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Eletrônica Científica Online *Scielo* com os descritores entre aspas “*dualismo na educação*” e “*gestão petista na educação*”. A busca no repositório da Capes com o termo “*dualismo na educação*” encontrou cinco (5) trabalhos dos quais nenhum deles tratavam do período do governo Lula e Dilma, mas sobre o dualismo educacional de uma forma geral. O mesmo termo entre aspas “*dualismo na educação*” foi usado na busca do repositório *Scielo* sem sucesso. Não foram encontrados nenhum artigo.

Quando a busca utilizou o termo entre aspas “*gestão petista na educação*” no banco da Capes, o resultado extrapolou a quantidade necessária com o número de 1.195.240 trabalhos. Vale lembrar que como o objetivo do TCC foi a pesquisa de artigos, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes não foi de interesse, sendo descartado a sua utilização de busca, com a prioridade de focar na biblioteca eletrônica da *Scielo*, de artigos, que também não identificou nenhum trabalho com o descritor “*gestão petista na educação*”. Frente a esse cenário, decidiu-se fazer a consulta mais específica pelo *Google Scholar* ou *Google Acadêmico*¹⁵.

O levantamento bibliográfico se deu pelo Google Acadêmico com o descritor sem as aspas *educação profissional Dilma Lula* com objetivo de ampliar os resultados e direcionar a filtragem da busca de artigos com foco no período de governo do PT e, especificamente, no tema da EPT. Com efeito, o resultado se mostrou positivo embora com o retorno que extrapolou a busca necessária.

¹⁵ <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

Como o resultado da busca foi além do esperado (em torno de 24.900), decidiu-se refazer a busca com os descritores específicos *Educação profissional Dilma Lula Pronatec Dualismo Dualista*, resultando em 240 artigos. No segundo momento, foi feita uma triagem dos artigos até a 10ª página do buscador do *Google Acadêmico*, considerando que a partir da décima primeira página do buscador os textos se repetiam. Com a triagem dos artigos feitas, foram pré-selecionados, aproximadamente, de 20 a 25 artigos, priorizando aqueles trabalhos com títulos *Educação profissional Dilma Lula Pronatec Dualismo Dualista*. Com esses artigos salvos, foram feitas breves leituras de cada um dos resumos, a fim de filtrar ainda mais os trabalhos com o enfoque na temática do dualismo educacional, já que muitos dos textos tratavam da educação de forma geral, sem a especificidade da EPT ou tratavam de políticas de abrangência de um único estado da federação. Após a leitura dos resumos, a maioria dos artigos foram eliminados, já que não atendiam ao tema especificamente do dualismo da EPT da gestão do partido, o que resultou na seleção dos seis trabalhos que tratassem do tema do dualismo educacional na gestão do Partido dos Trabalhadores.

Também foi utilizado o critério temporal, ou seja, foram compilados prioritariamente, artigos recentes, a fim de contemplar trabalhos que compreendessem o panorama histórico do processo de construção da política da EPT. Vale lembrar que o critério em priorizar artigos mais recentes não excluiu a possibilidade de contemplar trabalhos antigos, com ano de publicação ainda na gestão do primeiro mandato de Lula.

Vale destacar que a opção pela escolha de artigos mais recentes foi tomada posteriormente, percebendo que os trabalhos publicados em período anterior ao impeachment não tinham uma visão completa de todo o período do governo, de implantação das políticas educacionais. Na medida em que se realizavam as leituras, percebeu-se que os trabalhos mais antigos (de 2003 a 2010) faziam uma análise mais pontual das ações do governo, que não compreendia o olhar da política da EPT como um todo e do ciclo de governo, como vistos nos trabalhos mais recentes, que consideravam a política instituída da EPT, com a criação dos IFs, a expansão universitária até o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. Percebe-se que as análises dos artigos pós-golpe, compreendem o recrudescimento das forças conservadoras de defesa do histórico dualismo educacional no país. Portanto, os artigos com ano de publicação após o golpe contra a presidenta Dilma, ou seja, a partir de 2016, faziam uma análise de compreensão geral da política da EPT, com o relato do início da instituição da política ao término do período de ambas as gestões. Tanto que é possível perceber que ambos os artigos

analisados de Castioni, de períodos distintos, trazem abordagens diferentes. O artigo mais recente (2019), com a participação de Castioni, faz uma abordagem distinta em relação ao artigo de sua autoria, de 2013. No texto de 2019, traz um relato amplo do período de governo, e não de ações pontuais.

Assim sendo, o retorno dessas pesquisas foram relevantes para a confirmação da hipótese a partir dos subsídios apresentados na fundamentação teórica do estudo, que ocorreu entre os meses de janeiro de 2021 até março de 2022.

Os artigos selecionados foram lidos, com a seleção dos principais temas relativos à problematização do dualismo educacional. Os dados coletados de cada artigo foram organizados e sistematizados separadamente. Os assuntos abordados nos artigos que se repetiam entre si foram destacados com realce no texto em cores semelhantes à fim de facilitar a visualização, a comparação e a análise. Em um segundo momento, os resultados das análises foram organizados cronologicamente, de acordo com o ano de publicação do artigo, com objetivo de produzir uma sequência lógica histórica dos fatos analisados. Dessa forma, os anos de publicação dos artigos compreendem o período de 2005 a 2019.

Sendo um estudo de revisão bibliográfica, o presente trabalho fez uso da análise de seis (6) artigos sobre o tema da educação profissional de análise dos governos Lula e Dilma na presidência. Vale lembrar que a maioria dos artigos selecionados são de autoria de pesquisadores reconhecidos no meio acadêmico no tema da EPT. Embora a pouca representatividade numérica, os artigos analisados servem de referência para o entendimento acerca do tema. Os artigos são apresentados em ordem cronológica, de acordo com o ano de publicação, discriminados na TABELA 1 a seguir:

TABELA 1 – Dados da Amostra bibliográfica selecionada

	Título do artigo	Autores (as)	Ano de publicação
1	<i>A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido</i>	Frigotto, Ciavatta e Ramos	2005
2	<i>Problemas da educação profissional do governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs</i>	Lima	2012
3	<i>Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do Pronatec</i>	Castioni	2013
4	<i>A educação profissional sob a lógica do empresarial</i>	Vasconcelos e Amorim	2017

	<i>neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: o PNE e o Pronatec</i>		
5	<i>O caráter dualista na trajetória da educação profissional brasileira: relações com a arte neoliberal de governar</i>	Freitas	2018
6	<i>A educação profissional na agenda do lulismo: visibilidade e limitações de interesses corporativos</i>	Castioni, Moraes, Passades	2019

Fonte: Elaborado pela autora

Em razão da pandemia da COVID-19 e dos protocolos de distanciamentos sociais impostos, a coleta do restante do material bibliográfico ocorreu de forma virtual pela internet, não sendo possível a visita de bibliotecas físicas, como normalmente ocorre. Alguns livros que considerei indispensáveis para a pesquisa foram adquiridos por compra e os demais artigos e publicações acessados de forma virtual.

4. RESULTADOS

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) observam contradição na política da educação profissional dos primeiros dois anos e meio do governo Lula, já que após a manifestação da adoção de uma política integradora da formação básica e específica, o governo Lula passa a defender o modelo de aprendizagem profissional do *Projeto Escola de Fábrica*¹⁶, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Os autores apontam ainda ter ocorrido uma fragmentação no próprio MEC, que deslocou “a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional” (*Idem*, p. 1091). Critica-se a compreensão do governo em adotar uma política simultaneamente do ensino médio com o técnico ao invés de integradora. Segundo os autores, tal política restabelece o dualismo entre o ensino intelectual e o outro tipo, para o trabalho técnico, conforme explanação abaixo:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. (CIAVATTA, FRIGOTTO, RAMOS, 2005, p. 1095).

Segundo os autores, individualmente não houve interesse das instituições federais integrar o ensino médio ao técnico, tendo até em vista que os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com o reconhecimento como instituições de ensino superior passaram a dar prioridade à oferta da educação superior em detrimento do ensino médio. Outra crítica apontada pelos autores (*Ibidem*), diz respeito à redução da carga horária de cursos na modalidade EJA, em comparação aos cursos regulares da rede, o que significaria “admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação mínima” (*Ibidem*, p. 1098). A limitação da carga horária abre margem para ampliação das diferenças entre ensino manual técnico e o ensino médio propedêutico.

¹⁶ Por meio da Lei nº 11.180, o Projeto Escola de Fábrica tinha o objetivo de incluir jovens de 16 a 24 anos, pertencentes a famílias com renda per capita de até um salário-mínimo, no mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, gerando renda e inclusão social.

A crítica que se faz ao *Programa Escola de Fábrica*, no âmbito de interesse do nosso objeto é a o caráter assistencialista do projeto e sua dependência da parceria empresarial, que também utiliza fundos públicos, o que reforçaria e retomaria o dualismo de uma escola voltada à mera formação de mão de obra, como outrora (*Ibidem*).

Enquanto o recém instituído decreto, na ocasião restabelecia a integração do ensino, o *Projeto Escola de Fábrica* instaura uma lógica empresarial de formação de mão de obra aos excluídos do mercado de trabalho e da educação (*Ibidem*). Outra crítica dos autores ao *Projeto Escola de Fábrica* e ao Projovem é a ausência de integração da política educacional com outras políticas de inserção profissional, o que envolveria a preparação, transição e integração profissional e, portanto, o envolvimento com as políticas de emprego e renda, já que ambos os projetos do MEC eram voltados a alunos do ensino público e aos desempregados. Os estudiosos avaliem um “saldo de boas intenções e estratégias que se tornam obstáculo ao avanço da efetiva democratização da educação nesse período de governo” (*Ibidem*, p. 1104), e questionam o projeto de desenvolvimento econômico e social pelo qual está estruturado as ações do governo de reprodução da lógica da divisão internacional do trabalho, que relegaria o trabalhador brasileiro à mero capital humano.

Ciavatta, Frigotto, Ramos (2005) acreditavam que a integração da educação regular com o ensino técnico não estaria limitada à redação do Decreto nº 5.154/2004, mas reivindicada no plano social. Embora no interior do MEC houvesse uma divisão da secretaria do ensino médio e da educação profissional, os autores demonstram ter existido espaço de discussão e de construção de ações voltadas aos jovens e adultos trabalhadores¹⁷. De todo modo, os especialistas levantam três questionamento ao governo: O primeiro diz respeito a ausência de uma Lei específica de educação profissional a partir da LDB. O segundo questionamento é por que o MEC abre mão de organizar um Sistema Nacional de Educação (SNE) ao passo que se volta para criação da educação profissional como um sub (sistema) assim como no passado. Por último, os autores questionam o sentido de participação do Fórum Nacional de Educação Profissional na criação do marco legal, considerando sua ligação com o setor privado.

¹⁷ O último artigo analisado neste capítulo (CASTIONI; MORAES; PASSADES, 2019), relata que Frigotto, Ciavatta e Ramos compuseram a diretoria do ensino médio no Ministério da Educação, na primeira gestão de Lula e após o Decreto nº 5.154/2004 se retiraram da “zona de influência do MEC” devido à insatisfação com a lei em não proibir a separação da oferta integrada com o subsequente e o concomitante. Como resultado da insatisfação ao governo, Frigotto, Ciavatta e Ramos publicam o presente artigo analisado.

Enquanto o artigo anterior apresentado trata dos dois primeiros anos do governo Lula (2003-2006), o artigo de Marcelo Lima (2012), realiza uma abordagem dos dois primeiros anos do governo de Dilma Rousseff (2011-2014). Embora o texto de Lima (2012), intitulado *Problemas da Educação profissional do governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs* parece sugerir a análise do primeiro ano de governo Dilma Rousseff no tema da EPT, o texto não apresenta o debate específico de políticas na gestão petista. Dois dos três exemplos educacionais mencionados pelo autor (2012) não correspondem ao recorte de abrangência sugeridos pelo título do estudo. O primeiro exemplo apresentado por Lima diz respeito a política adotada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), do ano de 2000 e de 2002, quando Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ainda presidia o país. E o segundo exemplo tratado pelo autor, discorre sobre a problematização da oferta da “Bolsa SEDU”, acerca da compra de vagas da rede privada de ensino técnico para egressos da rede pública estadual, sendo que tal debate se refere à abrangência do estado do Espírito Santo, o que foge do escopo federal.

O ano de publicação (2012) do artigo, que antecede à conclusão do primeiro mandato de Dilma, possivelmente tenha impossibilitado o autor de realizar uma análise abrangente de toda a gestão da presidenta Dilma Rousseff, e por isso pode-se deduzir que as observações do autor foram resultados diretos de políticas educacionais implementadas nas gestões anteriores recentes a 2011, sobretudo dos presidenciáveis Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). Mesmo assim, a discussão do artigo é relevante, pois faz uma análise dos riscos e perspectivas da política da EPT segundo a formulação marxiana.

Lima (2012), aponta a necessidade de uma demanda de investimentos ao Estado brasileiro, tendo em vista que o projeto de expansão da educação profissional, previu a criação de 450 campi, mesmo com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e do orçamento destinado à educação.

A abordagem teórica utilizada pelo autor para tecer a crítica parte da compreensão da transformação da formação educacional em mercadoria, sob a lógica mercantil, “subordinando-se ao processo de parcelamento e de fragmentação das formas de aceleração do tempo socialmente necessário para sua produção” (*Ibidem*, p. 75). A explicação do autor está amparada na teoria marxista acerca da quantidade de tempo necessário para a realização da produção, que é impactada pela quantidade de trabalho gasto na produção da mercadoria, assim como pelo valor da mercadoria. Segundo Lima

(2012), se a estratégia mercantil para a garantia da acumulação capitalista se deve à redução do tempo de trabalho necessário na reprodução do trabalho (via redução de custos e gastos) e a ampliação do tempo de trabalho excedente (por meio da elevação da jornada e da intensificação do trabalho), no contexto da educação profissional, será necessário o aumento do tempo de formação, considerando que a elevação da complexidade da produção exige o aumento de trabalho complexo na comparação da execução de um trabalho simplório. Lima explica:

Logo, pode-se concluir que a aceleração do tempo médio da produção pode acelerar o tempo médio da formação, o que só não ocorre em determinados contextos tecnológicos e para funções mais técnicas, para as quais a inovação produz complexificação e não simplificação, necessitando assim de mais tempo de formação, ampliando a participação do trabalho complexo (em detrimento do uso do trabalho simples) e sobrevalorizando o custo da força de trabalho (LIMA, 2012, p. 76).

Diante de tal contradição, cujo interesse capitalista recai na redução de custo da reprodução da força de trabalho, será de interesse do capital a formação em um maior tempo (LIMA, 2012). O autor chama atenção para a crise do Estado de bem-estar social, a partir de meados dos anos de 1970, com o advento do neoliberalismo, de implementação da reestruturação produtiva com a inserção de mudanças tecnológicas e organizacionais de diminuição dos custos estatais em atendimento a demanda do capital financeiro mundial, cujo interesse se volta para o crescimento do mercado, para a diminuição da mão de obra e do custo da reprodução da força de trabalho (*Ibidem*). Segundo o autor, nesse contexto de escassez de atuação estatal, facilita-se a transferência de uma parte do custo de formação educacional para empresas, cuja educação é tratada como mercadoria. Assim como a oferta de serviços públicos passa a ser vista como uma conquista de direito social, quando na verdade deveria ser de responsabilidade do Estado a reprodução das forças produtivas (*Ibidem*).

A mercantilização apontada por Lima (2012) pode ser percebida pela fragmentação do currículo, assim como da concessão de bolsas de estudos, que cria a sensação de viabilidade de direitos sociais, por meio de parceria público-privadas, o que reitera a lógica meritocrática em um contexto de ausência estatal (*Ibidem*). Citando exemplo do processo de mercantilização da educação na gestão Dilma, a principal crítica apontada por Lima (2012) ao Pronatec, criado em 2011, reside sobre a parceria da rede

pública com a rede privada do Sistema S¹⁸, que já recebia subsídios do estado. O autor sugere o estabelecimento prévio de um percentual orçamentário, matrículas e aluno-hora destinado tanto ao Sistema S, quanto para a iniciativa privada e ao setor público.

Com a abertura de financiamento das empresas por cursos de EPT, abre-se a possibilidade de os empresários optarem pela oferta de cursos técnicos não integrados ou por qualificações aligeiradas visando seus interesses produtivos. Na análise das Diretrizes para o Ensino Médio e Profissional, Lima (2012) destaca ênfase aos “processos integradores e/ou fragmentadores que se articulam com os componentes da base curricular” (*Ibidem*, p. 84), e completa:

De modo geral, podemos afirmar que as novas diretrizes para o EM trazem aspectos interessantes e, até onde conseguimos enxergar, no geral são bastante positivas, ainda que ensejem alguns riscos que passamos preliminarmente aqui a analisar (LIMA, 2012, p. 84).

Por fim, o autor chama atenção para o risco de a política tornar-se elemento ideológico e de marketing, assim como “instrumentos da regulação dos custos necessários à manutenção da estabilidade financeira, denunciando as ambiguidades neoliberais e neodesenvolvimentistas dos governos Lula-Dilma” (*Ibidem*, p. 88).

O artigo de Remi Castioni (2013), problematiza as ações de governo no campo da educação e do trabalho voltados à educação profissional, a partir da perspectiva da demanda por formação dos trabalhadores, no contexto do apagão de mão de obra nos anos 2000.

Conforme Castioni (2013), os programas ligados ao MTE nas gestões Lula-Dilma visavam a continuação de ações de qualificação profissional, dissociados das políticas de educação. E a criação do Pronatec, segundo o autor, foi uma tentativa de aproximação das duas pastas ministeriais.

Com o fracasso de concretização do *Programa Primeiro Emprego*, a gestão Lula investiu em programas como Projovem, *Escola de Fábrica* e o *Consórcio da Juventude Cidadã*. Ainda segundo Castioni, no rol de ações com foco na juventude, o governo implanta a atualização da Lei do Estágio (Lei nº 11.788/2008) e a reorganização da Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000), por meio da Lei nº 11.180 de 23 de setembro de

¹⁸ Termo que denomina as organizações de entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, todas com as iniciais da letra S. Compreendem o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Há ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

2005. Em comum, esses programas apresentam ações setorializadas que ao resolver algumas demandas de formação dos trabalhadores não se articulam entre si no enfrentamento da baixa escolarização do trabalhador, que segundo o autor, é o principal problema do mercado de trabalho brasileiro.

Castioni (2013) cita que o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) da gestão FHC, quando substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), na gestão Lula, obteve recursos menores porque ainda no último ano de governo de FHC foram identificadas problemáticas na execução dos convênios com entidades sem tradição no campo da qualificação profissional (*Ibidem*, 2013). Portanto, Castioni destaca que problemas da gestão anterior impactaram a continuidade na gestão de Lula. Em 2008, os Planos Setoriais de Qualificação Profissional (PlanSeQs) com mais orçamento e atendendo maior número de trabalhadores, passam a atender outros atores. Embora a estratégia política de se diferenciar da atuação estadual e de ampliar a atuação de outros atores, por meio de convênio, cuja responsabilidade pela execução dos cursos de qualificação cabia ao MTE, mantiveram-se os problemas de repasse às entidades da sociedade civil (*Ibidem*, 2013).

De acordo com o autor, a condução das ações do Plano Nacional de Qualificação (PNQ) de recolocação e qualificação profissional foram pulverizadas, sem integração, assim como na gestão anterior, na ocasião do PLANFOR, mesmo com ampliação da carga horária. Segundo Castioni:

Há uma dissociação entre as políticas de educação e de trabalho e as ações voltadas para esse público competem entre si, estando espalhadas em mais de uma dezena de Ministérios (*Ibidem*, p. 31).

O autor também aponta o problema de gestão do PlanSeQ, papel previsto pelo Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT). Ao ofertar cursos de qualificação, notadamente de interesse de um determinado setor econômico, o PlanSeQ deixa de ouvir as demandas de cursos das Comissões Municipais e Estaduais de Emprego na operacionalização do orçamento.

Segundo Castioni (2013), assim como no governo FHC, no governo Lula foram inúmeras as iniciativas na área da educação profissional, contudo as ações não se combinaram entre si. Castioni cita Frigotto et al. (2005) que vê a ausência da constituição de um Sistema de Educação Profissional. Para Castioni (2013), o Sistema Público de Emprego (SPE) não apresentou mecanismos que direcionassem os trabalhadores na construção de itinerários formativos para sua reinserção profissional (*Ibidem*, 2013).

Castioni (2013), lembra que na candidatura ao segundo mandato da gestão Lula, o MEC se dedicou na preparação de um programa de governo no tema da educação profissional, enquanto Dilma lançou a ideia do Programa do Ensino Técnico (PROTEC), do adversário político, José Serra (PSDB), quando eleita presidenta. Castioni (2013), também lembra que em 2004, o Decreto nº 5.154, ao revogar o Decreto nº 2.208/1997 anterior, que separava o ensino médio do ensino técnico, não proibiu a oferta do ensino técnico concomitante e o subsequente. A gestão do presidente Lula implementou a junção e a integração do sistema técnico e do propedêutico, que a gestão anterior de FHC havia instituído separação.

Por outro lado, o autor (2013) aponta que o governo Lula “aproveitou-se de parte das obras inacabadas do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)”, do governo anterior, do ministro Paulo Renato de Sousa, que já havia negociado empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para adicionar à Rede Federal, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (*Ibidem*, p. 33). Segundo o autor, como os CEFETs historicamente abrigaram os melhores alunos, havia a crítica de que seus alunos se matriculavam para se preparar para a um curso superior. É possível perceber uma nova concepção de sistema educacional no país na gestão Lula. Embora a mudança, é possível notar a manutenção de uma tensão do dualismo do ensino técnico e propedêutico, sobretudo no primeiro mandato do presidente petista.

Castioni (2013), observa que devido à criação dos Institutos Federais (IFs), o orçamento destinado ao MEC teve crescimento. Assim como observa que a iniciativa mais notável da expansão da Rede Federal tenha sido o PROEJA.

Castioni (2013) afirma que durante o governo Lula o MEC realizou ações de formação do trabalhador conjuntamente com o MTE que não tiveram efeito prático, já que se limitaram a Portarias. A Rede Nacional de Certificação Profissional (*Rede Certific*), instituída por meio da Portaria Interministerial nº 1.082/2009, é um exemplo e tinha como objetivo a certificação do conhecimento adquirido do trabalhador, com a intenção de usar a Rede Federal. Entretanto, como observado pelo autor, havia uma resistência por parte da direção dos Institutos na implementação, assim como do PROEJA, tendo em vista que o público beneficiário era formado pela população desfavorecida. De acordo com o autor, a proposta da Rede de Institutos Federais estaria amparada em conhecimento de saberes escolares e não estaria voltada no conhecimento do trabalhador. Sem deixar de mencionar a falta de tradição do MEC em estabelecer

diálogo com os atores sociais do mundo do trabalho, competência historicamente conferida ao MTE, que foi responsável pela proposta de instituição do Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), em 2005, quando o MEC optou por criar sua própria rede.

O *Projeto Escola de Fábrica* (Lei nº 11.180/2005), cuja responsabilidade inicial da gestão foi do MEC, com financiamento do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), teve ações assumidas pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) em 2008, quando passou a fazer parte do Projovem Trabalhador, de alçada do MTE (CASTIONI, 2013). A *Escola de Fábrica* oferecia qualificação profissional a jovens da faixa etária de 16 a 24 anos, em condições de fragilidade social, através de parcerias entre entes públicos e entidades privadas sem fins lucrativos com o governo federal, ao alugar salas de aulas em empresas em 486 municípios do país. Contudo, o autor aponta o erro do excesso de concentração na oferta de cursos e de alunos na região sul do país.

Segundo Castioni (2013), o Pronatec, promessa de campanha de Dilma, embora tenha sido gerido pela pasta do MEC, assumiu ações tipicamente relacionadas ao mundo do trabalho. Entretanto, mesmo que as ações tivessem sido coordenadas, juntamente com o MTE, o programa, pautado por um caráter escolar, foi insuficiente na valorização do diálogo com os setores sociais na construção da política, mesmo que muitas vezes esse expediente tenha sido meramente retórico.

Castioni (2013) critica a oferta de cursos realizados pela classe trabalhadora sem a vinculação a um grupo ocupacional certificador. Assim como, o primeiro ano de vigência do Pronatec tenha apresentado uma centralização das ações, como ocorreu em 1970. Apesar das críticas ao Pronatec, o autor pondera que os Institutos Federais e o Sistema S detêm reconhecimento em infraestrutura e na oferta de corpo docente, atributos incomparáveis quando se observa ao modelo anterior aplicado pelo PNQ-PLANFOR, ofertado por inúmeras instituições e centralizados em Brasília. Na avaliação do autor, com a adoção do Pronatec, passa a existir uma definição prévia de cursos, com uma padronização e centralização de oferta de cursos, o que facilita a certificação (*Ibidem*, 2013).

Castioni também lembra que a partir da instituição do Pronatec se definiu condições para a concessão do Programa Seguro-Desemprego, assim como possibilitou ao trabalhador a qualificação, tendo em vista a alta rotatividade no mercado de trabalho. Castioni chama atenção para a necessidade de aprimoramento do Sistema Público de

Emprego (SPE) no momento de vinculação do pagamento do benefício ao segurado e a capacitação para o reingresso ao mercado de trabalho, assim como associa a oferta de cursos com a trajetória dos trabalhadores, de modo a aprimorar a orientação profissional ao trabalhador. Finalmente, o autor percebe que quando o MEC avança em terrenos que desconhece, como do mundo do trabalho, pode desconsiderar uma infinidade de especificidades do trabalhador que não são de sua ossada.

O artigo de Vasconcelos e Amorim (2017), denominado *A educação profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: o PNE e o Pronatec*, reflete em como as transformações do capital alteraram a reconfiguração do ensino-técnico-profissional do Brasil, na gestão dos governos federais petistas, especialmente, no tema dessa pesquisa, com foco no Pronatec.

Do ponto de vista de Ricardo Vasconcelos e Mário Amorim (2017), os governos Lula e Dilma reproduziram o modelo neoliberal do governo antecessor, de Fernando Henrique Cardoso, contudo com a ressalva da política de incentivo ao consumo e de ampliações das agendas sociais compensatórias e de geração de renda. Segundo os autores, tal política se pautou em torno do projeto desenvolvimentista, que teve início no segundo governo de Lula e que se manteve no primeiro de Dilma, colaborando para a criação de novas demandas associadas à formação profissional, voltadas ao setor produtivo nacional, o que garantiu a entrada do país na dinâmica de globalização da economia (*Ibidem*). Os autores pontuam que, embora os governos federais do PT tenham sido eleitos sob a bandeira da “renovação política”, manteve um modelo de gestão em atendimento as demandas do neoliberalismo, fazendo uso de recursos privados no financiamento de políticas públicas. Embora as políticas implementadas tivessem feito uso aparente do expediente de uma gestão descentralizada, ao atuar por meio de parcerias público-privadas, trabalhou no atendimento as demandas do mercado. Sob essa lógica, segundo Vasconcelos e Amorim (2017), excluem-se “o caráter distributivo do Estado”, que é substituído por uma “função equitativa” (*Ibidem*, p. 2).

Os autores reconhecem o “salto quantitativo empreendido pelo governo Lula por meio da expansão das escolas técnicas (Institutos Federais)”, da ampliação do ensino superior, além da própria iniciativa de criação do Fundeb, e da implementação de políticas educacionais de caráter compensatórias, como ProJovem e PROEJA, destinados a grupos sociais de maior vulnerabilidade.

Os autores constatarem que a própria origem da formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação, no segundo mandato do governo Lula, foram percebidas

modificações nas diretrizes educacionais que sinalizavam o aceno do governo aos setores produtivos empresariais, como a Gerdau, Suzano e Odebrecht. No que tange à temática do ensino técnico, Vasconcelos e Amorim destacam a implementação do modelo de ensino técnico médio integrado, que embora contenha caráter integrador, manteve a lógica antiga, criado na gestão de FHC, ao aplicar o modelo articulado ao “concomitante” e ao “subsequente”.

Sobre a análise da gestão de Dilma, Vasconcelos e Amorim (2017), afirmam que a presidenta manteve a toada de políticas de acordo, no atendimento a demandas do setor produtivo no contexto do “novo desenvolvimentismo”. Os autores citam Frigotto ao tecer crítica ao discurso de “apagão de mão de obra”, pois o termo soa como se um problema de natureza conjuntural seja solucionado por uma ação de emergência, comparado à quase uma “gambiarra”. De acordo com Vasconcelos e Amorim (2017), tal discurso:

Mascara um processo de exclusão social que busca equalizar a falta de mão de obra qualificada por meio de soluções imediatistas nas quais atacam o problema da quantidade exterminando a qualidade (*Ibidem*, p. 5).

Vasconcelos e Amorim (2017), completam análise do governo petista, ao afirmarem que Dilma teve a responsabilidade de proporcionar dinâmica na expansão da rede de cursos profissionalizantes “para além da rede federal de ensino profissional, acionando mais uma vez mecanismos de aglutinação de diversos atores sociais via sistema de parcerias” (*Ibidem*, p. 5) resultando no Pronatec. Ambos os autores, afirmam que a presença “ostensiva” de setores empresariais e representações no MEC, indubitavelmente afetaram “a condução das diretrizes educacionais imprimindo-lhes determinadas práticas que seguem a lógica do capital” (*Ibidem*, p. 8).

A partir da metodologia de análise de discurso, originária a partir da leitura de Foucault, Josi Aparecida de Freitas (2018) percebe que a existência da dualidade na educação se deve ao caráter assistencialista que ao longo da história foi sendo atribuída à educação profissional, ensino reservado aos desvalidos, operários e pobres, ao passo que o ensino secundário, esteve sempre destinado as elites.

No âmbito legal, o Decreto nº 5.154/2004 no governo Lula, que altera a LDB, passou a assegurar a plena equivalência de certificação entre o ensino médio regular e os cursos técnicos de educação profissional de nível médio, conforme Freitas (2018). Segundo a autora, o Decreto nº 2.208/1997, vigente até 2004 restringia o acesso ao ensino superior somente aos concluintes da etapa de formação geral do ensino médio. A autora explica a seguir:

A partir de então, na primeira década do século XXI, o discurso de uma nova educação profissional se construía, marcando sua posição contrária ao que se propagava na década anterior: o princípio unitário e educativo do trabalho e o conceito de mundo do trabalho contribuiriam para a superação dos limites estreitos do enfoque economicista, preso à proposta que impõe à educação profissional a função do mero ajuste da força de trabalho às demandas do aparelho produtivo. (*Ibidem*).

Freitas (2018) atribui a crise de 2015 como a principal causa de comprometimento de financiamento dos institutos federais e as universidades federais. Dessa forma a autora, ao destacar a Reforma do Ensino Médio, promulgada na gestão posterior a Dilma, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para exemplificar as reformas engendradas pelo Estado, no contexto da permanente crise do modelo neoliberal, critica tal medida já que ela responsabiliza ao estudante “por seu próprio destino escolar” (*Ibidem*, p. 7), o que reforçaria, portanto, o dualismo das políticas educacionais brasileiras. Embora o recorte temporal do estudo se limite ao período de 2003 a 2014, tal análise da Reforma do Ensino Médio desnuda temática do referido estudo.

Para a autora (FREITAS, 2018), sob a égide da lógica neoliberal não existe uma formação acabada e definitiva, mas permanente e contínua, o que legitimaria, portanto, as constantes reformas. Freitas (2018) sugere que, no Brasil, a educação profissional está em construção, “com uma continuidade discursiva, de certa forma, em relação a essa dualidade” (*Ibidem*, p. 8). E completa:

O discurso do ensino técnico ainda está ligado à formação dos menos favorecidos, dos trabalhadores do mercado, ou seja, à preparação da mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico e social do país – o que é positivo, necessário e louvável que ocorra – porém, desta forma, também legitima um discurso neoliberal, que pretende manter uma educação para os “pobres” e outra para os “ricos”? (*Ibidem*, p. 8).

Logo no início do artigo, Remi Castioni, Gustavo Henrique Moraes e Denise Passades (2019), destacam o elevado número de estabelecimentos de educação profissional criados ao longo dos 13 anos de gestão petista, resultado da política de expansão da gestão, que criou número maior de escolas federais do que em 120 anos de República. A tão repetida frase "nunca antes na história deste País", usada por Lula em entrevistas e discursos para exaltar suas ações e políticas foi lembrada pelos autores que afirmam que o bordão se aplicou à educação, sobretudo, a EPT durante a gestão do PT à frente do executivo federal. Dessa forma, os autores classificam Lula como o presidente que “mais diretamente se envolveu na expansão da educação para ampla parcela da população”, depois de D. Pedro II, responsável por criar o sistema educacional que

originou o modelo do colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que atualmente compõe a rede federal de educação profissional.

Segundo os autores (CASTIONI; MORAES; PASSADES, 2019), a política educacional no período em questão, tanto a expansão universitária, quanto a da rede federal, visava atender ao contexto de neodesenvolvimentismo, de queda do desemprego, crescimento da geração de emprego e renda, aliada a uma política de retomada estatal, de aproximação junto ao eleitorado petista, por meio da interiorização do país, o que revelou ‘outra perspectiva de crescimento da economia’ (*Ibidem*, p. 109).

Os autores destacam que os primeiros anos da pasta da Educação na gestão de Lula foi pressionada na busca por resultados na área, cuja divisão de composição interna do MEC aprofundava tal tensão, aliada ao “baixo conhecimento do funcionamento da máquina federal”, o que trazia obstáculos a implementação das políticas públicas (*Ibidem*, p. 109). O gabinete do então ministro Cristovam Buarque era formado por integrantes de seu grupo político de Brasília, outros assessores que já tinham atuado no Distrito Federal com legado em projetos de destaque da forma de governo petista.

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), comandada pelo ex-reitor da Universidade de Brasília (UNB), Antonio Ibañez Ruiz possuía três diretorias, que eram responsáveis pela área do ensino médio, quando ainda não havia ocorrido a separação do ensino médio com a educação profissional. Em 2004, já sob a gestão do Ministro Tarso Genro, havia se integrado em Secretaria de Educação Básica (SEB), e havia outras duas secretarias que eram responsáveis pelo tema da educação profissional, em específico pela Rede Federal, e a diretoria que cuidava do *Programa de Expansão da Educação Profissional* (PROEP), com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ainda quando o ministro Paulo Renato, da gestão anterior, de FHC, havia firmado empréstimos de 500 milhões de dólares (CASTIONI; MORAES; PASSADES, 2019).

Portanto, os autores ao evidenciarem essas distintas forças que compunham o MEC, durante o primeiro ano do governo Lula (2003-2006), identificam que elas operavam na pasta e que repercutiam sobre as políticas educacionais. Durante o ano de 2003, buscou-se consensos no governo e na base de apoio para a construção de políticas, sendo que a diretoria do ensino médio foi confiada ao grupo acadêmico conduzido por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, respectivamente, pertencentes à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF), cuja responsabilidade pela diretoria do ensino médio coube a ex-orientanda do doutorado Marise Nogueira Ramos. Por outro lado, a área que estava encarregada da Rede Federal

passou as mãos de Ivone Maria Elias Moreyra, representação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET/Goiás), com apoio de servidor de carreira, Gleisson Cardoso Rubin, que a partir de 2004, vai se responsabilizar pelo processo de expansão da Rede Federal até quando da criação dos Institutos Federais. Segundo os autores do artigo, o referido servidor participou da reforma da educação profissional na gestão do PSDB, de Paulo Renato. Já a outra área da pasta educacional, que se responsabilizava pelo PROEP, passou para a coordenação do ex-deputado federal de Goiás, Aldo Arantes, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), e da professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Lucília Regina de Souza Machado (CASTIONI; MORAES; PASSADES, 2019).

Castioni, Moraes e Passades (2019), relatam cisões no interior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o cargo da presidência concedido a Otaviano Augusto Marcondes Helene, da Universidade de São Paulo (USP), pertencente a tendência petista Força Socialista. Posteriormente o cargo foi passado para Raimundo Luiz Silva Araújo, que depois assumiu a presidência do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). A Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE) do INEP passou para as mãos de pesquisadores ligados ao PT, como Jose Marcelino Rezende Pinto, da USP Ribeirão Preto. Segundo os autores (*Ibidem*, 2019), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teve na presidência o professor Carlos Roberto Jamil Cury, da UFMG e, posteriormente, o pesquisador Marcel Bursztyn, da UNB, quando na ocasião de presidência de Cristovam Buarque.

Castioni, Moraes e Passades (2019), destacam que antes de Lula assumir, sua equipe de governo de transição já mantinha diálogo e participação em compromissos com a gestão anterior, com o objetivo de revogação do Decreto nº 2.208/1997, sobre as diretrizes e bases da educação nacional no tema da EPT, além do acompanhamento do financiamento do BID, que na ocasião estava em vigor, que impôs a separação do ensino propedêutico ao ensino médio, de ampliação do dualismo. A justificativa da gestão anterior, do PSDB para a manutenção do dualismo foi de que “as escolas técnicas, em especial da Rede Federal, impulsionavam os alunos para a universidade, mas não para o mercado de trabalho” (*Ibidem*, p. 112). Portanto, logo de início da gestão petista, em 2003, existia uma pressão para que o MEC colocasse em prática as ações combinadas da gestão anterior, na medida em que os acordos assinados eram cancelados no início de 2003. A pressão diminuiu quando a pasta da Educação decide começar o processo de expansão com

recursos próprios, não mais de convênios com instituições privadas da sociedade civil (*Ibidem*).

Com a demissão de Cristovam Buarque, em 2004, a equipe de Tarso Genro unifica as tendências e forças políticas que agiam no interior do MEC, com a substituição de Ibañez Ruiz em outubro de 2005 para a entrada de Eliezer Pacheco na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), tendo sido presidente do INEP na ocasião da saída da tendência Força Socialista do apoio a Lula, em 2004. Segundo os autores, a saída de Genro e a entrada do secretário executivo Fernando Haddad conferiu estabilidade a pasta da Educação, na reorganização do MEC, que posteriormente foi alçado à ministro. Com isso, o INEP abandona o caráter político de indicação e passa a assumir um corpo técnico (*Ibidem*).

Embora o Decreto 2.208/1997, da gestão anterior tivesse sido revogado na gestão Lula, ele não proibiu separação da oferta concomitante e subsequente de EPT, o que gerou uma insatisfação dos acadêmicos, que se retiraram do espaço de influência do MEC em julho de 2004, publicando documentos de questionamento ao governo Lula (CASTIONI; MORAES; PASSADES, 2019).

De acordo com os autores, a gestão da educação profissional na era Lula investiu em três frentes, dentre as quais: *a)* expansão da Rede Federal; *b)* o *Programa Brasil Profissionalizado* e *c)* no Pronatec, com a inclusão de estrutura nos Planos Plurianuais (PPA) (2004-2007) para a efetivação. Castioni, Moraes e Passades (2019), relatam a dificuldade da gestão na implementação do *Programa Brasil Profissionalizado*:

O investimento prioritário na educação profissional técnica de nível médio integrada representou uma aposta inicial do governo Lula em um modelo que integrasse a formação tanto humanística como tecnológica, com promessa de inclusão social, e não apenas de inserção profissional, mas que na prática enfrentou resistência para ser implementado pelos governos locais (*Ibidem*, p. 217).

De acordo com os autores (*Ibidem*), os gestores estaduais manifestaram insatisfação com o ministro Haddad, “contra a exigência inicial do Brasil Profissionalizado de financiar apenas o modelo de formação profissional técnica de nível médio integrada” (*Ibidem*, p. 217), considerando as dificuldades de articulação da rede e seu custo. O MEC cede às reivindicações e devido à falta de apoio e a cisão interna, anteriormente apontada, a pasta educacional “viu desmoronar seu projeto de expansão nas distintas redes de um modelo de que oferecesse o ensino médio com currículo integrado à formação profissional” (*Ibidem*, p. 117).

Já a presidenta Dilma Rousseff, desde a campanha tinha como foco a educação profissional, tendo sido o Pronatec o programa educacional mais conhecido na gestão petista. Conforme os autores, de 2012 a 2015, o Programa ofertou 8,8 milhões de vagas, e já nos últimos anos teve problema de financiamento, sobretudo com o não repasse de recursos oriundos do Sistema S. Os cursos ofertados pelo Pronatec, de Formação Inicial e Continuada, de curta duração teve suas ações convergidas no MEC, por meio de cooperação de estados e municípios no levantamento de demandas, realizado via Ministérios, e não mais por meio das Comissões Estaduais Tripartites. Com tal medida, houve uma redução do papel do MTE, que historicamente realizava o diálogo com as bases, visibilidade transferida ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), cujo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a sua rede de Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) agilizaram no atendimento as populações que o sistema do MTE não alcançavam: mulheres chefes de família, de baixa escolaridade e que não frequentavam ao sistema público na busca de emprego formal, contribuindo na efetiva interiorização da oferta de cursos de EPT pelo país (*Ibidem*).

Conforme Castioni, Moraes e Passades (2019), a gestão Lula conferiu protagonismo do Estado na expansão da Rede Federal, que na gestão anterior do PSDB permitia parceria exclusivamente do Estado com a sociedade civil. Enquanto até o ano de 2002, havia 140 escolas, no período de 2003 a 2010, 214 escolas técnicas foram construídas pelo MEC, sendo que em 2014 a rede federal passou a ter 562 estabelecimentos em 512 municípios. Os autores destacam que após a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi o período de maior expansão da rede federal, com a Lei nº 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais.

Com o lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), em janeiro de 2007, o esforço do governo Lula, segundo Castioni, Moraes e Passades (2019), era de integrar a demanda de EPT com a estratégia desenvolvimentista, de demanda por mão de obra qualificada, concomitante ao aumento da renda e consumo. Contudo a oferta do Pronatec por meio da Rede Federal somente se realizou com o modelo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), de utilização da remuneração conforme número de horas e cursos (*Ibidem*).

Segundo os autores (2019), no âmbito do Pronatec, o carro chefe das ações educacionais nas gestões petistas foi a expansão da rede federal “suficientes para interiorizar a presença da Rede Federal em todo território nacional” (*Ibidem*, p. 124):

Entre as virtudes, pode-se mencionar a nova visibilidade dada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nacional, alçada a um lugar proeminente nas políticas e nos discursos educacionais, auxiliando na difícil missão de superar o secular estado brasileiro, de atraso tecnológico e de preconceito com a atividade técnica (*Ibidem*, p. 123).

Castioni, Moraes e Passades (2019) levantam duas preocupações para com a rede federal. A primeira, diz respeito as ações de acompanhamento e avaliação da política que não são captadas pelos instrumentos do Censo da Educação Superior e nem pelo Censo Escolar¹⁹. A segunda preocupação apontada pelos autores refere-se ao risco de descaracterização da identidade dos institutos federais em se aproximar, gradualmente, do modelo universitário sobretudo pelo incentivo ao aumento da titulação dos docentes e pelo fomento da oferta do ensino superior. Os autores se recordam do movimento dos anos de 1990, quando as escolas técnicas se transformaram em CEFETs, provocadas pela tensão entre o dualismo do sistema educacional brasileiro que historicamente compreendeu o técnico como de menor valor. Portanto:

Entre os primeiros CEFETs (PR/RJ/MG), essa tensão se desenvolveu através de uma estratégia de diferenciação das demais escolas da Rede, buscando a priorização da oferta na educação superior, com destaque para os cursos de mestrado e doutorado. Essa postura, ligada à vontade de distinção, foi descrita por Lima Filho como “[...] uma filosofia de competição do ‘estar e manter-se à frente’ dos demais” (LIMA FILHO, 2006, p.42), que chegou a níveis críticos em 1998, quando essas escolas passaram a pleitear suas transformações em Universidades Tecnológicas (*Ibidem*, p. 125).

Durante o primeiro ano do governo Lula (2003-2006), o CEFET-PR se transformou em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) por meio da Lei nº 11.184/2005, o que abriu precedente para que outros CEFETs reivindicassem mudança para Universidade Tecnológica (CASTIONI; MORAES; PASSADES, 2019). Dessa forma, a UTFPR se distancia da ação voltada aos cursos técnicos. Castioni, Moraes e Passades, relatam que os IFs surgem como resposta também ao desejo de conter essa mudança, de conciliação e integração entre o universo da universidade, de caráter intelectual, e de educação profissional, voltada ao mundo do trabalho (*Ibidem*, 2019):

¹⁹ Embora a Rede Federal anualmente declare seus dados no Censo Escolar, os autores (CASTIONI; MORAES; PASSADES, 2019) apontam que dos referidos instrumentos não captam a dinamicidade e a complexidade da Rede: i) o Censo Escolar e o Censo da Educação Superior possuem metodologias distintas; ii) O Censo escolar não conta, no ano de referência os alunos que ingresso nos cursos técnicos do segundo semestre; e iii) os dados não contabilizam a oferta dos Cursos de qualificação Profissional e de Pós-Graduação.

Passados mais de 10 anos da criação dos Institutos Federais, não é possível afirmar que as antigas tensões identitárias foram resolvidas no âmbito da Rede Federal (*Ibidem*, p. 127).

Ainda assim, os autores apontam similaridades entre os IFs com as universidades e, portanto, de valorização de um modelo propedêutico de ensino, considerando o formato de contratação docente, o modelo de estruturação da carreira e a forma de organiza seu funcionamento (*Ibidem*).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se verificar que a problemática do racismo e do preconceito é fundante para se pensar a realidade do Brasil contemporâneo, pois diz respeito à suas raízes históricas, tendo em vista que a relação entre senhor e escravo do período colonial ainda não foi superada na sua totalidade. Em uma sociedade pautada pela centralidade do trabalho na vida dos indivíduos, percebe-se a manutenção de herança escravagista, que não é explicitamente dita, mas que se reproduz nas relações sociais de trabalho e contamina o funcionamento do sistema de educação brasileiro, manifestado na dicotomia que tende a valorizar o ensino geral, propedêutico em detrimento do ensino profissional e técnico.

A sociedade brasileira, forjada na relação de violência ao exercício do trabalho, carrega consigo ainda hoje raízes profundas da herança colonial da sociedade escravocrata hierarquizada, em associar a educação profissional à grupos vulneráveis sociais, de manutenção de uma hierarquização social que manteve alijando os trabalhadores negros ex-cativos e seus descendentes do acesso a boa educação e, conseqüentemente, das melhores posições no mercado de trabalho.

Os resultados da pesquisa mostram que embora o paradoxo na condução da política educacional da EPT na gestão petista, de Lula e Dilma, entre 2003 a 2016, com a participação da iniciativa privada na elaboração de algumas ações, como do Pronatec, percebe-se um movimento de superação do histórico dualismo educacional, representando um momento distinto e de ruptura, “fora da curva”, de predomínio de um esforço de resgate do ensino da EPT da marginalidade educacional. A partir das ações empreendidas no governo Lula, a educação profissional e tecnológica passa a ser valorizada com a criação e a ampliação da rede técnica federal, sendo alçada a um patamar distinto do tratamento anteriormente, associada à uma formação aligeirada, meramente para suprir a demanda do mercado. Nesse sentido, a EPT passa a ter um maior protagonismo na educação brasileira, servindo de modelo de concepção educacional, já que consegue integrar formação técnica para o mundo do trabalho aliada à formação de ensino médio com uma perspectiva crítica e transformadora.

Considerando que o objeto de pesquisa deste estudo tem como foco a EPT e, com exceção do artigo de Castioni, Moraes e Passades (2019), a maioria dos textos analisados não trata do tema da expansão do ensino superior na gestão petista, instituída pelo Decreto nº 6.096/2007, vale mencionar que tal legislação contribuiu para a ruptura no dualismo educacional, ao instituir o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (Reuni), democratizando o acesso ao jovem na continuidade no ensino propedêutico. O Reuni, criado no governo Lula, inseriu para dentro da universidade pública, local historicamente reservado à elite, um maior quantitativo de jovens. Na medida em que tanto as universidades quanto os institutos federais são interiorizados e localizados em regiões periféricas, há uma tendência de modificação do entorno do estabelecimento educacional, como também de acesso facilitado a grupos sociais que historicamente estiveram apartados do ensino. A inclusão educacional de grupos sociais menos privilegiados representou um esforço de superação do sistema dual na educação, como também a ampliação do exercício da cidadania. Foi sob a gestão de Lula que teve origem a política de expansão da rede da EPT, o que justifica a sua gestão estar associada à mudança de *status quo* e de rearranjo social, que conferiu centralidade à EPT.

A contradição na gestão do PT é observada em virtude do partido, desde sua fundação ser crítico aos setores das classes dominantes, entretanto, permitiu a participação de interesses hegemônicos do capital, com a instituição de parceria público-privada nas ações de implantação do Prouni e das Escolas de Fábrica, de iniciativa no governo Lula, e do Pronatec, na gestão Dilma.

Praticamente todos os artigos analisados criticaram a relação mercantil da parceria pública do governo federal com a iniciativa privada do Sistema S, na implementação do Pronatec, tendo em vista que o referido Sistema já recebia incentivos fiscais do poder público. Quando os interesses mercadológicos passam a ditar o tom das políticas educacionais, nota-se uma prevalência do lucro a qualquer preço e do risco da educação se transformar uma mercadoria. A relação com a iniciativa privada na implementação do Pronatec aprofunda o dualismo educacional, na medida em que se passa a ofertar cursos de curta duração para um determinado público-alvo da política que sistematicamente apresenta deficiências de formação educacional.

A oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores não seria problemática se compreendêssemos que esse mesmo público-alvo da política, ao longo da sua trajetória apresentasse nível de escolaridade menor. Nesse sentido, o Pronatec não altera o *status quo* dos sujeitos, considerando a própria natureza do curso, ofertada em curto espaço de tempo, justamente pela inserção dos/as trabalhadores/as no mundo do trabalho.

O Pronatec, gestado pelo MEC, no primeiro mandato da gestão Dilma, contribuiu para acentuar o dualismo da educação, já que o conteúdo do curso ofertado privilegiou o conhecimento de uma educação escolar, enquanto o público-alvo da política, era composto por/pelas trabalhadores/as. Ao privilegiar o conteúdo escolástico, jogou para o segundo plano a importância do aprendizado prático dos/as trabalhadores/as; o saber-fazer do cotidiano laboral. Esse dualismo perverso tende a naturalizar a percepção de práticas de concepções e de gestões de políticas públicas que compreendem que a oferta do ensino técnico deve ter, exclusivamente, como público-alvo da política a população mais vulnerável socioeconômica, ao passo que compete à uma restrita parcela de letrados o ensino geral, que possibilita o acesso à universidade. Tal distinção, tende a reforçar os preconceitos e as desigualdades sociais, na medida em que a sociedade valoriza e melhor remunera o egresso com diploma de bacharel na comparação com o egresso do ensino técnico. Trata-se de uma predileção que vai além do simbólico, tendo em vista que mercado de trabalho tende a ofertar os melhores postos ocupacionais (remuneração, benefícios) aos graduados em relação aos diplomados no nível técnico.

Embora o Pronatec tenha surgido de uma tentativa de articulação do MEC e do MTE, percebe-se tensões, que incidem na ausência de articulação de ambas as pastas ministeriais. Se o MTE possui um histórico protagonismo de diálogo social tripartite junto ao movimento sindical, por que não explorar esse legado na elaboração da política educacional, possibilitando o seu aperfeiçoamento ao dar voz as comissões estaduais e municipais de emprego?

O artigo de Castioni, Moraes e Passades (2019), revela as tensões internas no interior do MEC, no primeiro ano do governo Lula, quando da ocupação dos cargos por indicação política dos grupos e partidos aliados ao governo, o que levou a saída do MEC de acadêmicos insatisfeitos com a política de manutenção da oferta do curso técnico concomitante e subsequente, pois no Decreto nº 5.154 essas modalidades foram equiparadas no mesmo patamar de importância da modalidade de nível médio integrado ao ensino técnico.

Os autores (2019) revelam uma resistência dos diretores dos IFs em receber, nos estabelecimentos educacionais a que eram responsáveis, um público de maior vulnerabilidade para qualificação. Essa tensão mostra que embora houvesse também um interesse por parte do governo em integrar o ensino técnico e propedêutico, houve a dificuldade interna de implementar o saber-fazer técnico no âmbito escolar. Ou seja, a resistência em trazer para o espaço escolar os trabalhadores.

A integração do mundo do trabalho e do mundo escolar foi concretizada pelo Decreto nº 5.154, instituído na gestão Lula, que prevê a articulação do ensino propedêutico de nível médio com o ensino técnico de nível médio, expresso em seu art. 4º, § 1º. Por outro lado, não há como negar que o orçamento próprio do MEC, possibilitou autonomia e desvinculação com convênios com a sociedade civil, o que reduziu ainda mais a dependência com o capital privado, favorecendo a oferta do Estado de políticas educacionais voltadas à integração do ensino médio e técnico.

O neoliberalismo, ao surgir como saída da crise do próprio capitalismo, faz uso da reestruturação produtiva, do desmonte e da privatização, pautando o tema da crise em organismos como OCDE, FMI e Banco Mundial, e ditando políticas educacionais na periferia do sistema, em que partidos, quando no poder, não conseguem sair da lógica neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Um aspecto apontado por Lima (2012), pertinente a análise, é a percepção de que a oferta educacional, dever do Estado, quando é realizada neste contexto de avanço neoliberal, é vista como uma conquista de direito social.

Apesar do interesse da iniciativa privada em financiar, com orçamento público, instituições privadas, o empresariado resiste na contratação de mão de obra técnica em uma sociedade que valoriza o diploma de bacharel em detrimento de um estudante com formação no ensino técnico. É necessário a manutenção de uma atratividade salarial da mão de obra técnica. Na medida em que o setor produtivo valoriza o bacharelismo, passa a pagar melhor o/a estudante do ensino universitário. Se o mercado de trabalho oferece melhores salários aos/as estudantes formados/as no ensino superior propedêutico, é natural que as pessoas busquem tal formação, mesmo que de péssima qualidade, e deixem de se interessar pelo ensino técnico profissional. Vale destacar que em momentos de crise do sistema capitalista, o achatamento salarial que atinge a todas as categorias impacta o/a trabalhador/a egresso/a do ensino universitário, reduzindo ainda mais o salário de quem é oriundo do ensino técnico, em patamares ainda menores do que anteriormente à crise.

O empresariado brasileiro também tem a sua parcela de responsabilidade social na valorização e na atratividade da mão de obra técnica como tarefa de rompimento do dualismo. Desde o período colonial, com o senhor de engenho, até o capitalista financeiro da contemporaneidade, todos se beneficiaram e se beneficiam dessa cisão dual na educação, que cria trabalhadores de primeira e segunda ordem no espaço do mercado de trabalho brasileiro, determinantes para a remuneração salarial, e conseqüentemente, a posição social. A mesma classe dominante que historicamente acessa e vê os seus/suas filhos/as acessarem o ensino propedêutico, universitário e intelectual valoriza e legitima a

reprodução do preconceito em nome dos seus interesses econômicos. O setor produtivo enxerga a ruptura do sistema dualista como uma ameaça a lucratividade, tendo em vista a funcionalidade desse exército industrial de reserva, com sua especificidade de formação mais imediata, surge como solução momentânea em determinados episódios no ciclo econômico.

Deve-se enfatizar a estratégia de adoção de política do Estado, sobretudo nos últimos anos, de retirada de direitos trabalhistas, com a aprovação da Lei nº 13.467/2017, popularmente conhecida como Reforma Trabalhista que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em mais de uma centena de dispositivos legais. Estes/as trabalhadores/as que recentemente viram seus direitos laborais serem aniquilados são os/as mesmos/as que se arriscaram e continuam se arriscando no exercício de suas profissões, diante da falta de gestão do governo²⁰ no controle sanitário, político, econômico e social na pandemia da Covid-19 no Brasil. A pandemia também revelou a importância da atuação de profissionais sem formação escolar ou com formação técnica, que se juntaram a outros/as trabalhadores/as com formação universitária, como os/as cientistas, na linha de frente em defesa da vida.

Enquanto um exército de trabalhadores/as braçais, muitos com formação técnica (técnicos/as de enfermagem, trabalhadores/as de alimentação, padeiros/as, abastecimento, segurança, limpeza, motoristas de ônibus, coveiros/as, cobradores/as, frentistas etc.) considerados no exercício de atividades essenciais, não puderam parar e muito menos exercer seu trabalho em *home office*, devido a própria natureza de seu ofício, sendo convocados/as a permanecer na “rua”, à mercê da contaminação, outra parcela de trabalhadores/as com diploma universitário, teve a prerrogativa de permanecer com o trabalho à distância, se poupando da contaminação pelo vírus. A pandemia da Covid ao expor essa distinção social também trouxe constrangimentos à parcela da sociedade de alta escolarização e de elevada remuneração, conscientes de sua situação privilegiada, já que puderam se proteger em distanciamento social no exercício do trabalho remoto.

Foram muitos os/as trabalhadores/as braçais, técnicos e manuais que se expuseram à contaminação do vírus da Covid-19 e perderam a sua saúde e, senão a sua vida, em uma sociedade que trata de forma tão brutal e desigual os/as seus/suas trabalhadores/as. Muitos dos quais, ao longo de suas trajetórias profissionais sempre ocuparam o segundo degrau da escala social, sem reconhecimento e valorização social, mas que de uma hora para

²⁰ <https://www.dw.com/pt-br/brasil-fez-a-pior-gest%C3%A3o-do-mundo-na-pandemia-diz-estudo/a-56369231>

outra se viram como essenciais em uma guerra que tem dizimado mais de 662 mil²¹ vidas no Brasil.

É certo que nem todos/as têm o interesse de prosseguir estudo em um curso superior, mas é certo que a oportunidade de cursar um ensino médio técnico integral possibilita ao estudante não somente enveredar-se para a inserção rápida no mercado de trabalho, como também confere a chance de experimentar os aprendizados técnicos antes de continuar um ensino superior em uma determinada área. Tal experiência diminui o risco de evasão no ensino superior, tendo em vista que o estudante tem a chance de conhecer melhor a área previamente no ensino médio técnico, tanto do ponto de vista do conhecimento teórico quanto na prática de inserção no mercado de trabalho, para o prosseguimento no ensino superior.

Reitera-se a crítica da visão de mundo amparada no modelo binário e dual, de formação voltado exclusivamente ao trabalho manual, tecnicista, sem a reflexão aprofundada e necessária do cidadão, que se contrapõe ao projeto onde deveria prevalecer a visão de mundo integrado de educação, da formação técnica, aliada a uma formação de criticidade de mundo. O debate acerca da superação do dualismo da educação brasileira, que supervaloriza o ensino propedêutico em detrimento ao EPT deve ser feito de forma a equilibrar a valorização social de ambos os tipos de ensinos. A superação do dualismo passa pela valorização social da carreira na educação profissional, investimentos na EPT e melhoria de infraestrutura, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Portanto, este trabalho pretende trazer contribuições em torno da implementação de políticas públicas educacionais a partir da reflexão em torno da superação bidimensional do técnico e do propedêutico. As discussões apresentadas acerca das políticas da EPT na gestão do PT, entre 2003 a 2016, servem como ponto de partida para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e a execução de futuras políticas públicas que caminhem no sentido da superação dos desafios historicamente construídos, como o dualismo brasileiro aqui apresentado, e possam integrar ao invés de segregar grupos sociais. Nesse sentido, se faz necessário pensar políticas de EPT que não se limitem a transitoriedade de governos, mas possam ser incorporadas como políticas de Estado. Espera-se que o resgate histórico empreendido no trabalho possa trazer reflexões para o aperfeiçoamento de futuras agendas de políticas públicas educacionais, assim como pautar debates em sala de aula.

²¹ Dados atualizados até 19/04/2022.

Apesar da pequena amostra da produção acadêmica analisada no tema da EPT, o estudo pode ser ampliado para um quantitativo maior de artigos, assim como uma pesquisa de avaliação de políticas públicas que envolva o trabalho de campo de escuta dos egressos da Rede Federal, a fim de ampliar o campo de análise.

Ademais, vale ressaltar que as disciplinas cursadas na Pós-graduação colaboraram com conteúdo bibliográfico essencial para o desenvolvimento deste trabalho. As disciplinas ofertadas *Redação Acadêmica* e *Filosofia da Ciência*, respectivamente, contribuíram para se pensar na construção do projeto de pesquisa, assim como para a reflexão dos referenciais teórico-metodológicos do projeto. As disciplinas *Temas Clássicos da Sociologia e Cidadania* e *Pensamento Social Brasileiro* introduziram conteúdo bibliográfico de Norbert Elias, Caio Prado e Hannah Arendt. Com efeito, a obra de Francisco Bethencourt, *Racismos: das cruzadas ao século XX* trouxe elementos importantes de reflexão e de análise, a partir da disciplina *Discurso Científico e Racismo*. Todas as aulas ofertadas pela disciplina *Educação e Políticas Educacionais no mundo contemporâneo* contribuíram para o desenvolvimento deste projeto, ao tratar de temas da educação e educação escolar, as políticas educacionais brasileiras, o PNE e a abordagem temática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, a disciplina *Seminários de Pesquisa* possibilitou a contribuição de colegas e docentes na elaboração do projeto.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de. Os cursos técnicos articulados como estratégia de universalização do ensino médio e ampliação da qualidade. In: MORAES, Gustavo Henrique et al. (org.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 221-251. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ALLAIN, Olivier. GRUBER, Crislaine; WOLLINGER, Paulo. O que avaliar em educação profissional? Princípios epistemológicos da formação de trabalhadores. In: MORAES, Gustavo Henrique et al. (org.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 33-62. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 03 jan. 2022.

ALVARÁ de confirmação do “**Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário**”. Belém, 17 de agosto de 1758. PORTUGAL. Disponível em: https://lemad.ffe.ch.usp.br/sites/lemad.ffe.ch.usp.br/files/2018-04/Diretorio_dos_indios_de%29_1757.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Tradução de Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BETHENCOURT, Francisco. “As Cruzadas”. In: **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008a, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de agosto de agosto de 2006. Aprova as diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem [...]. Brasília, DF, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_06.pdf. Acesso em: 4 ago. 2021.

_____. Constituição (88). Emenda Constitucional nº 65, 13 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acesso em: 4 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1166

3-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BORGES, Gabriel Mendes; CAMPOS, Marden Barbosa de; SILVA, Luciano Gonçalves de Castro. Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. In: ERVATTI, L. R.; BORGES, G. M.; JARDIM, A. de P. (Org.). **Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI: subsídios para as projeções da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. p. 138-151. (Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 3).

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS Marise. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso**. Campinas: Revista Educação e Sociedade, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTIONI, Remi. **Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC**. Sociais e Humanas, v. 26, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/5921>. Acesso em: 16 jan. 2022.

CASTIONI, Remi; MORAES, Gustavo Henrique; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. **A educação profissional na agenda do Lulismo: visibilidade e limitações de interesses corporativos**. Tematicas, Campinas, SP, v. 27, n. 53, p. 105–138, 2019. DOI: 10.20396/tematicas.v27i53.11604. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11604>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017. 236 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. DARDOT, Pierre. e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**, volume 1: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

FREITAS, Josí Aparecida de. **O caráter dualista na trajetória da educação profissional brasileira**: relações com a arte neoliberal de governar. In: I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do IFSul - Charqueadas, 2018. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/i-seminario-nacional-de-ep/trabalho/69178>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FREITAS, Idalina Maria Almeida. **Escola Agrícola da Bahia de São Bento das Lages**: experiências na formação de operários agrícolas na Vila de São Francisco do Conde (1850-1890). Revista Maracanan, n. 21, p. 29–49, mai./ago. 2019. ISSN: 2359-0092. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/revmar.2019.38624>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/39787>>. Acesso em: 11 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois**: regressão social e hegemonia às avessas. Trabalho necessário, v. 13, p. 206-233, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/8619/6182>. Acesso em: 18 set. 2021.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. 480 p.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. “**Caderno 12 (1932)**: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”. Em: Cadernos do cárcere, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (pp. 13-42).

GRINBAUM, Ricardo. Para o emprego, década de 90 está perdida. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 03 jun 1998. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi03069813.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2014 [1969].

LAVILLE Christian., DIONNE Jean. **A construção do saber** –manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999, 340 p.

LIMA, Marcelo. **Problemas da educação profissional do governo Dilma**: PRONATEC, PNE e Dcnem. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, 2012. v.21, n.2, maio-agosto, 73-91.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco, 2016.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**; Sobre a dialética da dependência. Em: STÉDILE, João Pedro; TRASPADINI, Roberta (Orgs.) Ruy Mauro Marini: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2011. (pp. 131-185).

MOURA, Clóvis. **Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo**. Afro-Ásia, n. 14, 1983, pp. 124-137.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2009.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. **Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911-19340)**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 1, p. 25-32, 2009.

PEIXOTO, Fabrícia. **Era Lula chega ao fim com emprego recorde e risco inflacionário**. British Broadcasting Corporation. BBC, Londres e São Paulo, 27 dez. 2010. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/12/101227_eralula_economia>. Acesso em: 04 fev. 2022.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PUGLIESE, Renato Marcon. AMORIM, Danilo. **Da transferência de recursos públicos para o setor privado: a contrarreforma do ensino médio no Brasil**. Lima: Actas do XII Seminario Internacional de la Red Estrado, 2018. Disponível em: <<https://rnwebmaster.com.br/wp/wp-content/uploads/2020/08/re-anais-reestrado-2018.pdf>>. Acesso em: 31/03/2022.

SAES, Décio. **Classe média e escola capitalista**. São Paulo: Ed. Revan, Crítica marxista, v. 1, n. 21, 2005. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=21&numero_revista=21>. Acesso em: 31/03/2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41a. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Jessé. **A elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato**. LeYa: 2017, São Paulo.

VASCONCELOS. Ricardo Afonso Ferreira de.; AMORIM, Mário Lopes. **A Educação profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: o PNE e o Pronatec**. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional. A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: A reforma do Ensino Médio (Lei

13.415/2017) E suas aplicações para a educação profissional. Natal/RN. 24 a 27 de julho de 2017.