

ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: DIÁLOGOS COM A DITADURA MILITAR¹

VOCATIONAL EDUCATION IN BRAZIL: A DIALOGUE WITH MILITARY DICTATORSHIP

ENSEÑANZA PROFESIONAL EN BRASIL: DIÁLOGOS CON LA DICTADURA MILITAR

Maria Cristina Giorgi²
Fabio Sampaio de Almeida³

Resumo: Nosso artigo tem como objetivo iluminar determinadas relações de poder construídas no âmbito da educação profissional, especificamente nos anos da ditadura militar. Para tal apresentamos um breve perfil desse nível de ensino no país e identificamos algumas relações de força que deram e dão sustentação para nossas políticas educacionais. Para atender a especificidades das questões do ensino profissional lançamos mão de discussões advindas da área da Educação que têm como foco a análise das relações entre educação e trabalho (FRIGOTTO, 1985; 2010; KUENZER, 1988; 2010). A discussão aponta a necessidade de maior reflexão sobre de que forma a educação, em lugar de ser instrumento do capital, pode contribuir para a formação de um trabalhador agente de sua própria cidadania.

Palavras-chave: ensino profissional, ditadura militar, relações de poder, educação e trabalho

Abstract: Our article aims to illuminate certain power relations constructed in vocational education, specifically in the years of military dictatorship. To this end we present a brief profile of this level of education in Brazil and identify some power relations that have given and give support to our educational policies. To answer the specific questions of the vocational education we employ discussions arising from the area of education that focus on the analysis of the relationship between education and work (FRIGOTTO, 1985, 2010; KUENZER, 1988, 2010). The discussion suggests the need for further reflection on how education, instead of being an instrument of capital, may contribute to the formation of a worker agent of their own citizenship.

¹ O presente trabalho constitui-se como recorte de tese de Doutorado, intitulada Da Escola Técnica à Universidade Tecnológica: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ. Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

² Centro Federal de Educação Tecnológica/RJ (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, E-mail: cristinagiorgi@terra.com.br

³ Centro Federal de Educação Tecnológica/RJ (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, E-mail: fabioesp@hotmail.com

Keywords: vocational education, military dictatorship, power relations, education and work

Resumen: Nuestro artículo tiene como objetivo iluminar determinadas relaciones de poder construidas en la formación profesional, especialmente en los años de la dictadura militar. Para ello, se presenta un breve perfil de este nivel de la educación en nuestro país e se identifican algunas relaciones de poder que se han dado y dan apoyo a nuestras políticas educativas. Para responder a las preguntas específicas de la formación profesional planteamos discusiones oriundas de la esfera de la educación que se centran en el análisis de la relación entre educación y trabajo (FRIGOTTO, 1985, 2010; KUENZER, 1988, 2010). Desde nuestra discusión se sugiere la necesidad de mayor reflexión sobre cómo la educación, en lugar de ser un instrumento del capital, puede contribuir a la formación de un agente de trabajo de su propia ciudadanía.

Palabras-clave: formación profesional, dictadura militar, relaciones de poder, educación y el trabajo

Introdução

Neste artigo, buscamos dar visibilidade a algumas relações de poder estabelecidas na educação pensada para o trabalho, especificamente nos anos de ditadura militar. Entendemos que a relevância do tema reside no papel fundamental da instituição escolar no que concerne à produção e reprodução de “verdades”, pois se, por um lado, ela é atravessada pela configuração social, por outro tem o poder de definir o sujeito, pelo modo como estabelece as relações entre alunos e professores ou por seu entendimento do que é transmissão de saber.

Embasamos nossos questionamentos em estudos centrados na relação trabalho-educação que pretendem explicitar as determinações estruturais da escola nas sociedades capitalistas e que apontam para possibilidades teóricas e práticas de superação das contradições vigentes (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999). Dentre elas, tem especial relevância o eixo temático do trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 2000, 2010; KUENZER, 1988; 2009). Alguns desses estudos procuram identificar problemas acarretados para o projeto emancipatório da classe trabalhadora criados a partir das transformações político econômicas no interior do processo de produção, e daqueles que enfocam trabalho-educação.

Iniciamos nossas reflexões, com um exemplo contemporâneo de instituição voltada para a formação profissional, um excerto do histórico apresentado na página do Centro Tecnológico Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ.

O Centro é desafiado e se desafia, permanentemente, a contribuir no desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro e da região. Atento às Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior do país, volta-se a uma formação profissional que deve ir ao encontro da inovação e do desenvolvimento tecnológico, da modernização industrial e potencialização da capacidade e escala produtiva das empresas aqui instaladas, da inserção externa e das opções estratégicas de investimento em atividades portadoras de futuro – sem perder de vista a dimensão social do desenvolvimento. Assim se reafirma como uma instituição pública que deseja continuar a formar quadros para os setores de metalmecânica, petroquímica, energia elétrica, eletrônica, telecomunicações, informática e outros que conformam a produção de bens e serviços no país (<http://portal.cefet-rj.br/a-instituicao/historico.html>)

A citação resume, a nosso ver, o movimento destacado por Bauman (2005), que aponta a crescente tendência de se ver a educação como resultado e não processo. Para o sociólogo (2005), ainda que a educação tenha passado por vários períodos críticos (que obtiveram como resultado ajustes e reformas das estratégias de ensino vigentes), os desafios atuais têm uma essência diversa, que atinge características da educação até então incólumes: a sua vigência, o prazo de validade daquilo que nos oferece. Saem de moda o compromisso e a responsabilidade, a acumulação de bens, e entram em cena o descartável, a fugacidade e o desfrutar das coisas. No próximo item, trataremos da origem do Ensino Profissional, (doravante EP).

Ensino para o trabalhador, um brevíssimo histórico

Desde o Brasil colonial as más condições da nossa educação não resultam apenas de descaso, mas são fruto da situação da Metrópole, pois há em Portugal uma total ausência de movimentos sociais que visem à criação de um ethos científico, como aquele que se desenvolve no modelo do sistema universitário europeu, fato que influencia a constituição de todo o sistema de educação pública no Brasil. Como ressaltam Almeida e Teixeira (2000) já se pode perceber que a preocupação com a educação volta-se não para a sociedade local, mas para os representantes do colonizador. Não há qualquer preocupação com uma educação profissional que servisse aos nativos, mas sim com a propedêutica que correspondesse aos interesses da metrópole e dos próprios jesuítas. Ou seja, aos índios e filhos de colonos, as aulas de catequese; aos filhos das classes privilegiadas, a educação escolarizada.

Nesse período, no que se refere à construção da sociedade brasileira, Arouca (2004) destaca três pontos: a) o desprezo pela cultura, costumes, línguas autóctones e a submissão cultural e intelectual à Europa, o que acarreta o estabelecimento de divisões muito claras entre a maioria negra, mestiça, escrava, semiescrava e a minoria branca de colonizadores, fato que resulta

da desqualificação das atividades relativas a quaisquer tipos de trabalhos não intelectuais, que passam a se vincular automaticamente à parcela inferior da população; b) o surgimento de contradições entre o monopólio comercial, intelectual, cultural praticado pela metrópole e as primeiras necessidades de grupos de brasileiros que procuravam autonomia e independência; c) a secularização do ensino, que mostra a grande força da Igreja no início da educação do país, que se conserva fortemente até o século XX, e ainda é relevante no atual contexto nacional.

No período imperial – apesar da circulação das ideias liberais advindas com vitória da Revolução Francesa, que no Brasil se refletiram na demanda de uma nova orientação para a política educacional, que oferecesse a todos uma escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, ao contrário do que preferiam os conservadores –, mantém-se o interesse em ensinar apenas aos abastados, afinal, é sabido que a construção do Estado brasileiro ocorre a partir da iniciativa de uma classe dirigente formada por proprietários de terras, senhores de escravos e de gado, que busca, além de preservar seus interesses, ampliar seus poderes. No que tange ao ensino de ofícios nenhuma mudança se configura, continuando essa vertente do ensino a ser destinada aos que estavam à margem da sociedade, e como indica Werebe:

O desprezo que a elite nutria pelo trabalho, sobretudo pelo trabalho manual – que estava bem de acordo com a estrutura social e econômica vigente – explica em parte o abandono do ensino no primário e o total desinteresse pelo ensino profissional. A repulsa pelas atividades manuais levava essa elite a considerar vis as profissões ligadas às artes e aos ofícios. (WEREBE, 1997, p. 369).

É na República que toma forma concreta a ideia da educação profissional; a indústria em desenvolvimento acentua a necessidade de mestres e operários, justificando a instauração desse ensino; a organização do sistema da educação nacional – junto com a descentralização política e a industrialização – era uma das soluções imprescindíveis para a concretização do desenvolvimento e da modernização do Brasil. Dessa forma, era necessário gerar para o povo que chegava às cidades profissão, ocupação ou ofício, por meio do EP, uma vez que o processo industrial já é uma realidade (KUNZE, 2009). Ou seja, é fundamental capacitar as classes proletárias para o trabalho nas indústrias, uma vez que aos filhos das classes dominantes cabe o trabalho intelectual.⁴ Em seguida trataremos do EP na época do Golpe militar.

⁴ Cabe aqui um esclarecimento. Ainda que muito não tenha sido dito, pelas limitações impostas por um artigo científico, entendemos que falar, mesmo brevemente desses três momentos, nos permite melhor compreender as origens do EP.

O Ensino Profissional na Ditadura

A educação, como já ocorria no período do governo anterior, de Kubitschek, é um elemento chave no governo João Goulart (1961-1964), vista como um meio eficaz de atingir o desenvolvimento cultural e tecnológico. Como há um forte debate técnico e político sobre que possibilidades e restrições ocasionadas desde o tipo de desenvolvimento industrial dos anos anteriores, o governo formula uma política planejada chamada Plano Trienal, para um diagnóstico detalhado das condições econômicas e de possíveis fatores responsáveis por sua desestabilização.

No contexto internacional, a vitória de Fidel Castro em Cuba e a consequente crise de liderança norte-americana fazem com que esses últimos passem a se interessar pela América Latina, interesse esse manifestado não só por apoio como também pela idealização de programas de desenvolvimento econômico. Ainda que a interferência norte-americana em questões da educação nacional já houvesse se manifestado, nos mostra Goes (CUNHA; GOES, 1996, p. 33) que “foi na ditadura militar, mais especificamente no governo de Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas”. Não interessa à política norte-americana de Kennedy (1961-1963), que os problemas sociais e políticos possam se tornar obstáculos ao desenvolvimento, dado que, a seu ver, o subdesenvolvimento decorrente de problemas sociais é campo fértil para a proliferação de ideias socializantes. Assim, por meio de financiamentos de projetos sociais para o desenvolvimento – oferecidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Mundial, orientados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), é possibilitado aos Estados Unidos o controle social dos países americanos.

Intensificando a hegemonia do poder executivo o Estado brasileiro estende seus braços para outras instituições da sociedade civil e faz uso indiscriminado de seu poder ao intervir nas transformações do sistema educacional. Os primeiros programas relativos à educação na América Latina originam-se como resultado da *Carta de Punta del Este*, documento redigido em 1961 a partir de reunião de Ministros do Interior dos países das Américas promovida pelos EUA/Organização dos Estados Americanos, com o objetivo de lançar o Programa Aliança para o Progresso.

Como as ideias do liberal João Goulart, que visavam à redução das desigualdades, preocupam as elites – que não querem nenhuma mudança social que ameace seus privilégios –, faz-se necessário enfraquecer o poder do presidente; para isso adota-se o parlamentarismo, que, atribui, em 1961, as funções do presidente ao Congresso, dominado por representantes das elites.

Em meio à crise econômica e política, João Goulart propõe reformas constitucionais como o controle da remessa de dinheiro para o exterior, criação de canais de comunicação aos estudantes e implementação do voto dos

analfabetos, maioria da população, propostas que resultam numa reação das elites, criando as condições para o golpe, que acontece quando, em março de 1964, o presidente determina a reforma agrária e a nacionalização das refinarias estrangeiras de petróleo. A partir do exposto é fácil compreender o que afirma Góes em relação ao golpe:

A tomada do poder no Brasil em 1964 não foi um simples golpe latino-americano nem mais um pronunciamento, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Não foi coisa de amadores. Tanto é assim que, passados os primeiros momentos de perplexidade, o novo Estado emergiu do figurino do IPES com objetivos programados, metas estabelecidas e, naturalmente, com os homens que se apossaram do poder (CUNHA; GOES, 1996, p. 32).

O governo Militar impõe um novo modelo econômico; a internacionalização da economia em prol da hegemonia do capital financeiro substitui o nacionalismo-desenvolvimentista. O crescimento econômico é fundamental para a inserção do Brasil no bloco do Primeiro Mundo e para tal gera-se uma demanda pela qualificação de mão-de-obra técnica, pois é preciso adequar à educação brasileira a esse tipo de desenvolvimento.

A criação de uma política de incremento com subsídios e incentivos fiscais a grandes empresas, em detrimento das pequenas, aumenta o desemprego e a inflação, e a única saída para a ascensão das camadas populares e a equalização social é o sistema educacional. E é este que pode impedir ou ao menos amenizar as reivindicações salariais. Em meio a esse contexto o regime militar investe em uma educação de cunho liberal, fundada na Teoria do Capital Humano (TCH), que busca estabelecer uma relação direta, imediata e de subordinação explícita da educação à produção. Dita teoria relaciona-se a uma pedagogia tecnicista que tem como base o pressuposto da eficiência e da produtividade, obtida a partir da neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, e defende a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas. O que se pretende, pois, é a objetivação no trabalho pedagógico, como já ocorreu no trabalho nas fábricas.

Toda a sociedade brasileira passa a ser submetida a um conjunto de políticas públicas que procuram enquadrar o Brasil nos postulados sociais, culturais e políticos pensados por militares, pelo capital estrangeiro e pela burguesia nacional. Além da adesão dos setores dominantes, os militares eram apoiados por alguns setores da classe média e por parte da classe popular que acreditava estar sendo beneficiada pelo modelo econômico vigente. Para a manutenção da ditadura é preciso garantir o capital e proteger o país do socialismo; conter a crise econômica, extinguir qualquer tipo de

movimentação política e abrir as portas para o capital multinacional. Faz-se a opção por um modelo de desenvolvimento que pressupõe ampla cooperação do capital externo e necessita, como afirma Fazenda (1988, p. 20), da experiência gerencial e do acervo de conhecimentos tecnológicos de empresas estrangeiras para garantir um sistema de remessa de lucros razoável. O referido modelo implica uma mudança crucial no que se refere à educação: o princípio da ideologia liberal “Escola, direito para todos” dá lugar ao “Estado que privilegia poucos compromete seu desenvolvimento econômico”.

Com vistas à implementação desse modelo, o Estado alia instrumentos como o Conselho Federal de Educação (CFE) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) a organismos estrangeiros, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Food and Agriculture Organization (FAO) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), com base nos compromissos firmados na Carta de Punta del Este, que também foi a responsável pela série de acordos posteriormente assinados entre o Ministério de Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID) chamados acordos MEC-USAID (FAZENDA, 1988, p. 21). E de acordo com a mesma autora:

Além do ‘colonialismo científico’ por que passou o país nos anos 60-70, de toda uma vigilância manifesta das potências estrangeiras, através do Projeto Camelot e do CIES (Conselho Interamericano Econômico e Social, tivemos: o impedimento de uma compreensão real de nossas dificuldades educacionais, através dos diagnósticos e previsões parciais dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, produzidos por ‘tecnocratas’, para atender e ‘camuflar’ as exigências do ‘modelo’ (FAZENDA, 1988, p. 21).

Dentro de um contexto histórico que, como vimos, concebe a educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, o objetivo primordial dos acordos MEC-USAID é fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, sempre considerando as demandas do desenvolvimento capitalista internacional. Entre 1968 e 1976, são estabelecidos convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, que abrangem a educação nos níveis primário, médio e superior, o treinamento de professores e a veiculação de livros didáticos, e apenas “graças à reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional” (CUNHA; GOES, 1996, p. 33). Pode-se dizer, contudo, que se os acordos MEC-USAID não acarretaram mudanças diretas na política educacional, certamente, influenciaram as posteriores formulações e orientações relativas à reforma da educação brasileira na Ditadura Militar: a refor-

ma universitária, Lei nº 5.540/1968, e reforma do ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/1971 e “tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura” (ROMANELLI, 2010, p. 203).

É evidente que, mais do que pensar a realidade da educação brasileira, tais acordos tinham como objetivo treinar e doutrinar órgãos e pessoas, para que esses passassem a difundir as estratégias que fossem de interesse da Agency for International Development. Nesse sentido era imprescindível a reforma do ensino superior, no intuito de formar quadros com esse perfil. E dentro desse conjunto de circunstâncias o Estado opta pela coerção como modo de tornar hegemônica sua concepção de mundo. Atos e emendas institucionais são criados para modificar a Constituição de 46, visando à manutenção da ordem vigente. Precisa-se de uma nova constituição que dê respaldo a essas mudanças e que represente os ideais e princípios do golpe chamado pelos militares de Revolução. Segundo o Ato Institucional nº 4, a Constituição já não atende às exigências nacionais e é necessária uma nova que além de representar os princípios da *revolução* assegure a continuidade da obra *revolucionária*. Instaura-se, pois, a hegemonia absoluta do Poder Executivo sobre o Legislativo. O contexto vigente, autoritário no que se refere às questões políticas, mas liberal com relação às econômicas justifica o caráter contraditório do projeto constitucional do executivo, inspirado pelos ministros da justiça e da economia, para a elaboração da nova Constituição, que conforme Vieira (2009), por ter sido elaborada antes das medidas que instituem o estado de exceção nem sempre dá visibilidade em seu texto às características do novo regime ou, no que tange à educação, à ruptura com conteúdos de constituições anteriores:

Antes, expressam a presença de interesses políticos já manifestos em outras cartas, sobretudo àqueles ligados ao ensino particular. A “liberdade de ensino”, tema chave do conflito entre o público e o privado desde meados dos anos cinquenta, é visível no texto produzido no regime militar. Outros temas advindos das cartas de 1934, 1937 e 1946 são reeditados, fazendo com que nos dispositivos relativos à educação a Constituição de 1967 esteja mais próxima da LDB de 1961, do que da legislação aprovada em pleno vigor do estado de exceção (VIEIRA, 2009, p. 13).

Nesse período, avançam os processos de urbanização que começaram nos anos 30 e foram reforçados por JK. A população urbana tem um enorme crescimento e a indústria agora é uma parcela significativa do Produto Interno Bruto. Inicia-se a fase do “milagre econômico” e o país passa a fazer parte das grandes potências emergentes. Tal situação implica mudanças no setor industrial que se refletem no EP. Em 1971, é criado pelo MEC o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Engenharia de

Operação (PRODEM), a partir dos Acordos MEC-USAID, vinculado ao Departamento de Ensino Médio e pretende captar recursos do Banco Mundial, para “construir prédios, instalar e equipar oficinas e laboratórios, bem como preparar e formar pessoal, em todos os níveis de ensino, em seis escolas técnicas e 13 colégios agrícolas de todo país” (SILVEIRA, 2010, p. 205). Cria-se também o Centro de Treinamento de Professores, que passa a funcionar em convênio com o Centro de Treinamento do Estado da Guanabara (CETEG) e o Centro Nacional de Formação Profissional (CENAFOR) a partir da necessidade de preparar professores para lecionar disciplinas específicas dos cursos técnicos e dos cursos de Engenharia de Operação. Outro exemplo do vínculo entre a escola e o desenvolvimento econômico do país é a criação do curso de Telecomunicações, que propicia ao país a estruturação de uma das maiores redes de telecomunicações do mundo, que origina a estatal Telecomunicações Brasileiras S/A (Telebrás), em 1972.

No que se refere à discussão público e privado, ainda que as duas constituições definam que o ensino seja “livre à iniciativa particular”, há uma diferença relevante: enquanto a lei de 46 observa que devam ser “respeitadas as leis que o regulem” (Art. 167), a de 67, denota avanço no que se refere ao subsídio ao ensino privado, ao dispor que este “merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo”(Art. 176, § 2º). Nesse período, é indispensável ao Estado fazer-se obedecer que para isso estabelece formas de dominação baseadas numa organização racional onde complexa e às vezes conflitante máquina administrativa passa a ter grande importância na manutenção da ordem pública. É nessa fase da história nacional que se efetivam as duas propostas de reforma no período militar. A primeira é a Lei nº 5.540/68, chamada reforma do ensino superior, que mesmo não sendo considerada unanimemente como Lei de Diretrizes e Bases, pode ser vista como uma LDB para o ensino superior, uma vez que revoga os dispositivos da lei 4.024/61 que versam sobre esse nível. E a reforma do ensino médio por meio da LDB 5692/71.

A reforma universitária tem por objetivo, além de contentar a grande demanda pelo ensino superior, formar quadros que permitam dar continuidade ao crescimento econômico gerado pelo “milagre brasileiro” e também acalmar as manifestações advindas do movimento estudantil. Ao final, seria um modo de reduzir as resistências ao governo militar presentes na universidade, por meio da imposição à sociedade civil de um modelo que fosse consenso. Nesse sentido, seu texto apresenta fins, funções, organização e modalidades de cursos de ensino superior; orientações sobre corpo docente e corpo discente, além de outras disposições gerais e transitórias. Destacam-se como inovações a criação da estrutura departamental, a instituição da matrícula por disciplinas e a introdução do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A LDB 5.692/71 trata do 1º e 2º graus, especificamente da profissionalização de nível médio, na qual reside meu principal interesse. Vem responder as necessidades do mundo do trabalho, já que o crescente desenvolvimento industrial precisa de mão de obra mais qualificada, e pretende atingir dois objetivos: a contenção da crescente demanda para o ensino e a profissionalização compulsória, essa última, segundo Cunha (2000, p. 181) a medida mais ambiciosa de política educacional de toda a história do país e, sem dúvida, a que representou o maior fracasso. Os cursos primário, ginásial e colegial foram transformados em 1º grau e 2º grau; extingue-se a admissão ao ginásio; ampliação da escolarização inicial; e estabelecimento da profissionalização obrigatória no 2º grau.

A profissionalização compulsória se justifica devido à urgência em suprir a carência de técnicos de nível médio, e à oferta de formação profissional aos jovens que não podiam ou almejavam frequentar a universidade, visando o seu ingresso imediato no mercado de trabalho. Este discurso claramente dialoga com a visão da escola como instituição que serve às demandas do setor produtivo, formando a mão de obra que a ele interessa. Na realidade, buscava-se:

[...] resolver no interior da escola, e por meio de um ato legal, a contradição inerente às relações capitalistas de produção: a separação entre teoria e prática enquanto expressão da divisão social e técnica do trabalho. Assim, as esperanças contenedoras da demanda por ensino superior depositadas no caráter profissionalizante terminal introduzido no ensino médio, se viram frustradas em decorrência dos próprios limites estruturais impostos pelo capitalismo à divisão do trabalho e pelas resistências que os setores atingidos pela reforma opuseram à profissionalização (SOUZA, SANTANA, DELUIZ, 1999).

Comprovando o já afirmado, chama a atenção o fato de, em lei destinada à educação, as organizações administrativa, disciplinar e didática serem tratadas da mesma forma. Em um mesmo parágrafo outorgam-se mais poderes às duas primeiras e diminui-se o valor da terceira que deveria ser o foco principal. Na verdade, o referido artigo corrobora o dito acerca da importância dada à máquina administrativa e à necessidade de disciplinamento, que possibilita não só a manutenção do regime militar, como a sua perpetuação por mais vinte anos, pois é necessário formar indivíduos que se adequem à nova ordem social.

Também no Art. 33º coloca no mesmo patamar a formação das categorias de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores além de chamá-los especialistas em educação. Contudo, é interessante comentar o Parecer do CFE n.º 252/69, que afirma ser o inspetor um profissional que “atua no âmbito macro educacional, orientando e coordenando

as escolas dentro do sistema” e “não se criou um curso específico de inspeção”, partindo-se do princípio que “todos serão basicamente educadores: administradores, supervisores, orientadores educacionais e inspetores. E para isso, no educador se desenvolverá “o profissional de áreas específicas incluindo o inspetor, capaz de ajustar-se a peculiaridades locais, a estilos escolares e mesmo a diferenças individuais dos alunos” (REIS, 2012).

Como já dito, para a sua sobrevivência o regime militar tinha que formar indivíduos de acordo com a ordem vigente. E uma estratégia de intervenção do Estado com esse propósito na área educacional foi a implementação e a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica, com o claro objetivo de moldar comportamentos e mostrar ao povo as vantagens do regime, as benesses do regime militar. Segundo Nunes e Rezende:

A EMC atuava, inclusive, na mente das crianças, inculcando valores tais como: obediência; passividade; ordem; fé; ‘liberdade com responsabilidade’ e patriotismo. Estes valores faziam parte dos conteúdos presentes nos livros didáticos de EMC, o que leva a considerar a disciplina como parte da estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social. Desejava-se moldar comportamentos e convencer os alunos acerca das benesses do regime para que estes contribuíssem com a manutenção do regime (2012, p. 2).

Ainda a implementação da Educação Física como disciplina obrigatória se justifica quando pensamos ser ela herdeira de uma tradição científica e política que prioriza a ordem e hierarquia e também um significativo modelo de educação corporal que integra o discurso do poder. Desse modo, no governo militar a prática da educação física passa a ter uma importância maior que nos governos anteriores, uma vez que era considerada uma das responsáveis pela melhoria das qualidades físicas e morais do homem e um instrumento eficaz na cooptação das massas e disciplinamento dos cidadãos, com vistas ao controle da mente e do corpo. Longe de serem práticas normais do cotidiano escolar, tanto a Educação Física quanto a Educação Moral e Cívica são exemplos de dispositivos de controle que visam à adequação à ordem. A primeira como um instrumento de controle, de preparo e transformação dos corpos despreparados dos alunos em corpos úteis, produtivos, obedientes e disciplinados; a segunda como difusora e mantenedora de valores morais com a finalidade de disciplinar as almas, ambos funcionando para *encaixar* os alunos em modelos de obediência coletiva que proporcionam o funcionamento do sistema disciplinar.

Outro mecanismo de controle que se pode identificar no texto da lei são os amplos poderes concedidos aos Conselhos de Educação (CE), que: “relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as

quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada” (Art. 4º); poderão “aprovar, dentre as matérias previamente aprovadas, que estudos podem ser incluídos pelos estabelecimentos (Art. 4º);” e “autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados” (Art. 64º).

Ao CFE caberá fixar para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude (Art. 4º); fixar para o ensino de 2º grau, “além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Art. 4º); aprovar quais habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos podem ser oferecidas (Art. 4º); fixar “as normas de revalidação dos diplomas e certificados das habilitações, correspondentes ao ensino de 2º grau, expedidos por instituições estrangeiras” (Art. 65º).

O texto desses artigos denota os poderes dos conselhos, principalmente o federal, que segundo Saviani (2008) foi o grande instrumento da política educacional da ditadura militar. E Cunha afirma que nessa época as Secretarias e Conselhos Estaduais começaram a ser “ostensivamente ocupados pelos donos de colégios particulares e seus prepostos, que tinham todo o interesse em aprovar convênios que beneficiavam, antes de tudo, as empresas de ensino de sua propriedade ou as quais prestavam seus ‘serviços’” (CUNHA; GÓES, 1996, p. 36)

Estabelece-se, pois, um diálogo explícito com a ideia de educação que tem como base uma teoria vinculada à pedagogia tecnicista e está voltada para a eficiência e a produtividade. De acordo com Frigotto (2010) a educação é transferida do plano do direito para o plano de um bem ou serviço que se compra diretamente no mercado.

Torna-se evidente que a reforma proposta pelo governo militar mais do que preocupar-se com o “futuro do futuro trabalhador” busca ajustar a educação a esse novo modelo de desenvolvimento de intensificação da internacionalização do capital e hegemonia do capital estrangeiro. Com a entrada no Brasil no bloco do Primeiro Mundo cresceria o desenvolvimento industrial e a demanda de força de trabalho de nível técnico.

Nesse momento, a realidade é que as escolas privadas escondem seu caráter propedêutico, por baixo de uma falsa proposta profissionalizante e as públicas, cujo caráter profissionalizante era antes explícito, passam a não desenvolver nem o ensino propedêutico nem o profissionalizante, perdendo em termos de qualidade, e deixando de atender tanto à demanda quanto à legal.

Além disso, as tão propagadas necessidades do mercado de trabalho não absorviam a recém-formada mão de obra de nível médio, visto que a modernização do setor primário e o desenvolvimento da indústria de ponta,

que simplifica os processos de trabalho, do setor secundário, diminuem a demanda de mão de obra, que não é absorvida pelo setor terciário. De acordo com Kuenzer:

As características do desenvolvimento do processo produtivo, acrescidas das precárias condições de funcionamento da escola de 2º grau, acabam por inviabilizar completamente a proposta de articulação entre educação e trabalho nos moldes da TCH (KUENZER, 1988, p. 18).

No âmbito das escolas técnicas, de acordo com Coelho (1998), a necessidade de implantar o ensino técnico, acarretada pelo EP obrigatório, dividiu os recursos destinados a esse nível. Consequentemente, a ETN, assim como as outras ETs tradicionais, sofre perdas significativas. Além disso, para cumprir a disposição legal de preparar para o exercício de uma profissão, que agora cabe a todas as escolas, nasce uma preocupação em elaborar currículos que integrem as disciplinas de educação geral e as de formação profissional. E o fato de as escolas técnicas federais serem referências na oferta de EPizante fez com que fossem procuradas para estabelecer convênios com outras instituições, visando à oferta da parte especial do currículo das habilitações técnicas. Tal, relação, mais do que apenas aumentar a clientela das ETs, restringe sua autonomia e lhes impõe novas responsabilidades o que pode comprometer a qualidade de seus serviços (RAMOS, 2006).

Outra preocupação é com o nível da profissão de técnico, uma vez que escolas, antes sem qualquer vínculo com o EP passam a diplomar pessoas com qualificação menor do que as que concluem seus estudos nas escolas técnicas.

É também um problema o fato de formulação das normas relativas à formação do profissional técnico está sendo pensada por pessoas sem relação com essa realidade de trabalho e que, portanto, desconhecem suas peculiaridades.

Fica claro, portanto, que a dualidade estrutural presente no sistema de ensino brasileiro, em lugar de ser resolvida por meio da profissionalização compulsória, ao contrário, acaba por se legitimar, o que, de certa forma, era esperado. Como afirma Kuenzer (1988, p. 20):

O fato da dualidade estrutural não ter sido resolvida no interior do sistema de ensino, apesar da tentativa feita pela Lei nº 5.692/71, não causa espanto, na medida em que ela expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, enquanto separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas e quantidades de educação. Ao mesmo tempo, essa impossibilidade revela, mais uma vez, a ingenuidade das propostas que pretendem resolver, através da escola, problemas que são estruturais nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, a escola

brasileira, antes de resolver a dicotomia educação/trabalho no seu interior, referenda, através do seu caráter seletivo e excludente, esta separação, que é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, uma vez que determinada pela contradição fundamental entre capital e trabalho.

É inevitável a queda por terra da proposta de generalização da profissionalização no Ensino Médio a partir do momento em que o milagre econômico não acontece e o reestabelecimento do modelo de educação anterior no qual se concretizam os desejos daqueles que já têm acesso aos benefícios de produção e consumo que é chegar à universidade, e

Os historicamente excluídos desses benefícios, que se mantiveram nas escolas, não colheram frutos que pudessem permitir a superação da sua situação de classe, já que a ‘qualidade’ dessa escola, que é a qualidade do propedêutico, do academicismo livresco, não lhes forneceu elementos para o necessário salto qualitativo, nem era essa a sua finalidade. Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência (KUENZER, 2009, p. 30).

Em meio a essa situação, o MEC decreta o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação, buscando, de certo modo, aliviar as tensões geradas a partir dessa política de profissionalização compulsória, do ensino de 2º grau, como vimos. O documento oferece uma alternativa para o ensino desse nível, como outra possibilidade de leitura da Lei 5.692/71, explícita na definição de habilitação profissional: [...] entende-se por habilitação profissional, o preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade em ocupação que, em alguns casos, só se definirá após o ingresso no emprego (BRASIL, 1972).

Desse modo, a habilitação profissional deixa de ser “condição resultante de um processo” que “capacita para o exercício de uma profissão ou de uma ocupação técnica”, como afirma o Parecer 45/72, e passa ser “o preparo básico para a iniciação...” em uma área de atividade, com o novo texto do Parecer 76/75. Perde-se o caráter de terminalidade da condição de capacitação específica em uma ocupação e se ganha o da possibilidade na preparação básica por área de atividade. Identifica-se aqui, o espírito da escola nova, no qual a escola é onde se prepara para a vida.

A profissionalização imposta no 2º grau deixa de ser obrigatória na Lei 7.044/82, que também reitera o conceito de preparação para o trabalho, medida legal que libera as escolas que não desejavam ou que não tinham condições de ministrar o EP aos seus alunos, possibilitando dar um tratamento mais adequado à clientela que procurava por um ensino propedêutico, visando o ingresso na universidade.

Na realidade, a referida lei normatiza o que efetivamente já acontece; escolas que não implementam o ensino profissionalizante e o retorno à dualidade estrutural. É a volta em cena do cenário anterior a 1971, sendo que mantida a equivalência entre escolas propedêuticas da elite e profissionalizantes dos trabalhadores.

Por sua vez, as escolas técnicas voltam a ocupar seu lugar de instituições mais adequadas para conferir o segundo grau de caráter profissionalizante, papel que desempenharam, segundo Ramos (2006, p. 285) a partir da Lei 7.077/82 ao fim da década de 80 com “reconhecida qualidade, merecendo o respeito dos burocratas estatais e da sociedade civil, que se isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social relativamente à respectivas obrigações educacionais”.

Nesse momento, voltando ao panorama geral, não há nada de novo na relação entre o mundo da produção e a educação. Kuenzer é clara, nesse sentido quando assevera que:

Esse modelo, que foi sendo ajustado ao longo da história para atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais foi orgânico às necessidades do taylorismo-fordismo e constituindo a sua própria pedagogia que teve e continua tendo por finalidade atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem definidas que determinavam as funções a ser exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais (KUENZER, 2009, p. 30)

E a divisão entre a escola para a elite e escola para o trabalhador é fundamental nesse processo a crise estrutural do sistema capital, porque deixa claro os espaços que devem e podem ser ocupados por cada um; o que e quem pode desejar o quê.

Para atender essa visão de organização opta-se por uma concepção de qualificação de profissional que a compreende como resultado de processo individual de aprendizagem de forma de fazer, determinadas pela ocupação que vai ser exercida, complementada com o desenvolvimento das habilidades necessárias ao posto de trabalho (KUENZER, 2009, p. 31).

Em tal modo de pensar fundamentam-se os cursos de treinamento das empresas, de qualificação profissional das agências formadoras, médios profissionalizantes e também o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico-tecnológico que não são necessários aos trabalhadores, para quem competência deve estar relacionada com um mínimo de escolaridade, treinamento para a ocupação, experiência que resulte em rapidez e destreza “como resultado de repetição e memorização de tarefas bem-definidas, de reduzida complexidade e estáveis” (KUENZER, 2009, p. 31).

O trabalhador não precisa saber, ter acesso ao conhecimento científico que possa propiciar-lhe ascensão intelectual às práticas sociais e produtivas, e, conseqüentemente, autonomia. Para tal, são priorizados modos de fazer e disciplinamento, esses sim, fundamentais. De acordo com a análise de Kuenzer:

Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional que o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada sequência. A pedagogia, tanto escolar quanto do trabalho, em decorrência, propôs conteúdos que, fragmentados, organizavam-se em sequências rígidas, tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separando os tempos de aprender teoricamente de repetir procedimentos práticos e exercendo rigorosamente o controle externo obre o aluno. Essa pedagogia respondeu adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social organizados segundo o paradigma taylorista-fordista, que se rege pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis (2009, p. 32)

Contudo, as modificações que passam a acontecer no mundo, em decorrência da globalização da economia e pela reestruturação produtiva, fazem com que as antigas formas de organização tayloristas-fordistas percam forças, dando lugar a novos procedimentos de gerenciamento cujas palavras chave são qualidade e competitividade.

Chega a década de 80, e com ela o fim da ditadura militar e um período de transição para a democratização. No campo educacional identifica-se o embate de forças sociais em disputa. Contudo, não se pode esquecer que, que tanto a Constituição de 1988 como a LDB de 1996 remetem ao contexto que resultou a LDB de 1961, posterior a um processo ditatorial, no qual se visava o restabelecimento do estado de direito.

No âmbito educacional, mantém-se o conflito entre defensores da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e os defensores da educação submetida à lógica da prestação de serviços, pois o Estado gasta para fornecer serviços ruins. Prevalece a lógica de mercado e é garantido à iniciativa privada, pela constituição de 88, o direito de atuar livremente na educação em todos os níveis.

Especificamente com relação à educação profissional, com base na visão utilitarista e produtivista, em 1984 cria-se o Programa de Expansão do Ensino Técnico. Por outro lado, no Ministério da Ciência e Tecnologia e no CNPq, segundo Frigotto (2006), identifica-se o esgotamento do modelo taylorista-fordista de processo produtivo e apontam implicações para a questão da formação técnica. Dentro de setores do MEC, especificamente

no INEP, desenvolvem-se estudos que incorporaram uma perspectiva crítica de educação, oposta à visão dualista de ensino, e a favor de uma escola unitária com primeiro e segundo graus concebidos como educação básica ou fundamental. Tal concepção se opõe também à visão privatista, empresarial da educação unidimensional de formação para o mercado de trabalho e regionalista, defende a dimensão universal e gratuita da educação. Nasce, nesse sentido, a proposta da uma formação politécnica que postula a articulação de todas as dimensões da vida humana (biológica, material, intelectual e lúdica) em seu conteúdo e:

Nesse âmbito, contrapondo-se à visão pragmática e utilitarista de trabalho, são desenvolvidos vários estudos que discutem o trabalho como princípio educativo. [...] Esse debate, cujo ponto crítico é a “travessia”, no plano prático, em face da materialidade das relações capitalistas dominantes, desenvolve-se no tecido das contradições e na perspectiva de que as novas relações, em todos os âmbitos, são expressão de um embate que se dá num processo em que velho e novo coexistem. O que, finalmente, importa registrar é que as políticas educacionais – no Brasil historicamente balizadas pela visão utilitarista e produtivista, cujo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico é exemplificação singular – amarram o sistema educacional a uma óptica imediatista e fragmentária, que nos condena, mesmo no ponto de vista da organização capitalista de sociedade, a sermos consumidores de ciência e tecnologia. O novo plano do governo atual radicaliza essa perspectiva até no plano de alfabetização (FRIGOTTO, 2006, 146).

Na década de 90 há um retrocesso, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), no que tange ao plano dos direitos sociais e subjetivos e o país entra em uma ditadura do mercado. Vinte anos após o fim do governo militar estão no poder os mesmos grupos detentores do poder e o capital mundial tinha seu lugar assegurado. É elaborado pelo MEC Plano Decenal de Educação Para Todos que incentivando, segundo Menezes (2006) a educação para a competitividade. O referido plano reafirma a necessidade de investimento no ensino fundamental, com um mínimo de conhecimentos e competências, especialmente as necessárias para o mundo do trabalho, e apresenta a urgência na implantação de canais de cooperação e intercâmbio, que venham fortalecer espaços para acordos e parcerias (MENEZES; SANTOS, 2006).

As reformas propostas pelo então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ex-funcionário do Banco Mundial, implementam de forma competente, as mudanças educacionais necessárias ao projeto do governo, por meio de medidas provisórias e outros instrumentos legais. E deve-se recordar que, em 1995, o Banco Mundial indica a educação básica como chave para o aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, para

a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável (VIEIRA, 1999).

No mesmo ano, elabora-se um Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, assinado pelo Ministério da Educação, como estratégico modo de aprovar uma nova LDB. Nesse documento, o MEC dá a conhecer sua intenção de efetuar reforma no ensino técnico-profissional, devido, principalmente a problemas e distorções relativas à rede de Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, a saber: a) altos custos se comparados essas escolas a outras da rede federal de ensino; b) oferta de poucas vagas; c) exclusão de alunos trabalhadores e de baixa renda devido à dificuldade de acesso; d) duração longa dos cursos incompatível com a demanda dos setores produtivos; disposição da maioria de seus alunos em prosseguir os estudos no ensino superior, fato que os desviaria do mercado de trabalho (CHRISTOPHE, 2005). Evidencia-se aqui de que maneira o governo em questão compreende a educação profissional: como forma modo de produzir mão de obra no intuito de servir o mundo da produção, visão já comentada por nós em no capítulo teórico-metodológico.

De acordo com a perspectiva do MEC, portanto, é necessário um redirecionamento do foco de atuação das instituições citadas e sua aproximação das empresas, por meio de parcerias que configurariam um modo de gestão compartilhada e sua auto sustentação financeira.

Retornando à LDB, é evidente haver um descompasso entre a proposta da educação politécnica, anteriormente citada – que visa à preparação de um trabalhador que transcende à figura do executor de tarefas – e a concepção de educação que busca suprir as demandas do mercado e essa perspectiva de formação integral perde força função do embate entre educação pública e educação privada.

Como herança das políticas educacionais implementadas no período do golpe militar, dialogando com as políticas públicas impostas, pode-se identificar nos textos poucos artigos relativos à Educação Profissional, uma remissão não só à produção – como na explícita relação entre o trabalho e a vida produtiva.

Algumas considerações finais

É certo que as questões aqui exibidas não se dão por acaso. Ao contrário, estão diretamente vinculadas a um modo de concepção da educação, como instrumento para a promoção do crescimento econômico e para a redução da pobreza, que, ligados ao fenômeno da globalização e ao ideário neoliberal, são denominados, conforme Souza, Santana e Deluiz (1999), “neoeconomicismo privatista” ou “neocolonialismo”, que seria uma forma de reeditar a hegemonia das metrópoles com relação às colônias. Dentro do

projeto neoliberal, a formação profissional existe e deve funcionar de acordo com as necessidades do mercado, o que se traduz numa educação que passa a ser gerida por princípios administrativos e pela definição de sistemas de avaliação da produtividade escolar. Portanto, “a qualidade da educação passa a ser avaliada pelo ‘produto’ final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às novas necessidades do processo de modernização do sistema produtivo” (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999, p. 71).

Finalizamos reafirmando ser fundamental a discussão sobre de que forma a educação, em lugar de ser instrumento do capital, pode ser um modo de tornar o trabalhador agente de sua própria cidadania, de modo que o trabalho possa se constituir +0 como eixo fundamental entre a relação educação / produção, que deve ser mediado pela escola e transformado em questão estratégica para propostas educacionais que atendam à classe trabalhadora.

Mais do que reproduzir um discurso de esquerda dos últimos anos, tais questões se materializam nas políticas públicas das últimas décadas. No que se refere ao EP, pode-se afirmar que todas as reformas a ele vinculadas tinham como prioridade o que era melhor para o mercado de trabalho.

Referências

ALMEIDA, J.; TEIXEIRA, G. **A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas**. Revista Trilhas, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, Nov. 2000. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/5.pdf> Acesso em: 17 mar. 2011.

AROUCA, M. **Do discurso à Educação no Brasil: uma interlocução com as leis de diretrizes e bases 9.394/96**. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAUMAN, Z. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: GEDISA, 2005.

CUNHA, L.A. **O Ensino de Ofícios**. Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

_____.; GÓES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FAZENDA, I. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIORGI, Maria Cristina. **Da Escola Técnica à Universidade Tecnológica**: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

KUENZER, A. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

NUNES, N.; REZENDE, M. J. de. O ensino da educação moral e cívica durante a ditadura militar. In: **7ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**: Teoria Histórico-Cultural: objetivações para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, 2008, Marília. CD da 7ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2008.

REIS, M.C.R. O Inspetor Escolar: protagonista na ampliação de suas capacidades humanas sob a ótica da gestão participativa. In: **Revista Gestão Universitária**, n. 268, Belo Horizonte, 2012.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil 1930-1973**. Petrópolis: Vozes. 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVEIRA, Z. S. **Contradições entre Capital e Trabalho**: Concepções de Educação Tecnológica na Reforma do Ensino Médio e Técnico. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SOUZA, D.; SANTANA, M. DELUIZ, N. **Trabalho e Educação**: Centrais Sindicais e Reestruturação Produtiva. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

VIEIRA, S.L. **Reformas educativas no Brasil**: uma aproximação histórica. In: Tercer Congreso Nacional y Segundo Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, 2009. Buenos Aires. Anais do Tercer Congreso Nacional y Segundo Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación

WEREBE, M. **30 Anos depois**: grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

Artigo recebido em 15-03-2014, revisado em 19-05-2014 e aceito para publicação em 11-06-2014.