

DAS POLÍTICAS DE INDUSTRIALIZAÇÃO E SEU IMPACTO NO ENSINO DE FILOSOFIA

INDUSTRIALIZATION POLITICS AND THEIR IMPACT ON PHILOSOPHY TEACHING

Marina Jenifer Sant'Ana Borges Seemann¹

Resumo:

Educação e trabalho, ora intrinsecamente ligados, foram ganhando diversas conceituações e valorações ao longo da existência humana. As sociedades menos complexas conseguiram visualizar a educação no próprio processo do trabalho. Já nas civilizações mais complexas, a educação e o trabalho foram sendo estruturadas conforme os interesses das classes dominantes e foram sendo utilizadas como instrumentos de controle. As políticas de industrialização surgidas na Europa e absorvidas pelo Brasil foram impostas como sinônimo de progresso civilizatório, transformando o mundo do trabalho, e essas políticas têm se apropriado da área da educação. Contudo, ainda que exista uma relação entre o direito à educação e o direito ao trabalho, nos cabe refletir como essa relação tem se desenvolvido dentro de uma sociedade capitalista, e como essa relação tem afetado a formação na educação básica. Diante disso, partindo de uma análise histórico-filosófica e de uma análise dos diplomas legais sobre essa temática, o presente artigo visa pensar os impactos das políticas de industrialização sobre a educação brasileira, especificamente no ensino de Filosofia do Estado de São Paulo após a reforma da educação e criação do novo Currículo Paulista.

Palavras-chave: Educação, Ensino de Filosofia, Currículo Paulista, Direito do Trabalho, Políticas de Industrialização

Abstract:

Education and work, now intrinsically linked, have gained different concepts and valuations throughout human existence. Less complex societies were able to visualize education in the work process itself. However, in the most complex civilizations, education and work were structured according to the interests of the dominant classes and were used as instruments of control. Industrialization policies, which emerged in Europe and were absorbed by Brazil, were imposed as a synonym for civilizing progress, they transformed the world of work and these policies have taken over the area of education. However, even though there is a relationship between the right to education and the right to work, it is up to us to reflect on how this relationship has developed within a capitalist society, and how this relationship has affected basic education training. Given this, starting from a historical-philosophical analysis and an analysis of legal diplomas on this topic, this article aims to think about the impacts of industrialization policies on Brazilian education, specifically on the teaching of Philosophy in the State of São Paulo after the reform of education and creation of the new Paulista Curriculum.

Keywords: Education, teaching philosophy, Paulista Curriculum, Right to Work, Industrialization Politics

¹ Mestranda em Filosofia no PROF-FILO UFABC, pós-graduada em Advocacia Trabalhista pela Escola Brasileira de Direito, graduada em Filosofia e Direito pela Universidade São Judas Tadeu, professora de Filosofia da educação básica da Seduc-SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6879-9117>

Introdução

Antes das sociedades se tornarem complexas, a educação e o trabalho estavam intrinsecamente ligados. Na medida em que era necessário transformar o mundo, adaptando-o às necessidades humanas, encontramos no trabalho o meio para garantir nossa existência e sobrevivência. Nesse processo os homens conseguiam visualizar a educação no próprio processo do trabalho. Foi através do trabalho que o ser humano conseguiu transformar o meio em que vivia para torná-lo mais habitável e, nesse processo de trabalho, o homem se educava e educava aos outros. A educação coincidia, portanto, com o próprio trabalho.

Com o assentamento dos seres humanos, que originou o surgimento das primeiras civilizações, as relações humanas foram se tornando mais complexas. Principalmente porque ao se fixarem em determinados locais, surge o entendimento da terra como meio de produção e propriedade privada. O que gerou a desigualdade entre os homens, separando-os por classes, fazendo-os perder o senso de comunidade. É nesse contexto que surge as sociedades estratificadas.

Entre as classes sociais, a educação e o trabalho, que em outrora fora essencial para ser no mundo, passa a ser valorada e destinada à determinadas classes. Surge então a educação escolar, que era destinada a classe dominante, e nessa educação escolar se privilegia o conhecimento teórico, já que o conhecimento prático entendia-se ser relacionado ao trabalho. A educação escolar passa a ser entendida como oposição a educação para o trabalho. Algumas classes detentoras dos meios de produção, ou seja, proprietárias de terra, não precisavam trabalhar, pois passaram a explorar as classes não-proprietárias. Assim, o trabalho passa a ter conotação negativa por estar associado a esforço físico, enquanto o ócio cria as condições para o surgimento da escola, responsável por fornecer educação diferenciada para as classes dominantes. Esse ponto da história criou uma separação entre educação (escolar) e trabalho, o que posteriormente se modificou.

As políticas de industrialização surgidas na Europa foram impostas como sinônimo de progresso civilizatório. No Brasil, as políticas de industrialização foram empreendidas mais largamente por Getúlio Vargas e essas políticas não apenas trouxeram desenvolvimento para o trabalho, que acabou por consolidar o Direito do Trabalho, mas trouxeram modificações na área da educação escolar, que passou a absorver a educação para o trabalho. Em matéria de legislação, a Era Vargas foi responsável por regular diversos direitos trabalhistas, regulou questões da educação escolar e regulou sobre a educação para o trabalho, popularizando os cursos técnicos e profissionalizantes, um legado que se estendeu mesmo após a sua saída do poder.

Contudo, ainda que o trabalho, desde os seus primórdios, seja essencial para a vida humana. Cabe-nos refletir se o trabalho como é concebido na sociedade capitalista deve ser absorvido pela educação escolar.

O desenvolvimento das relações contemporâneas de trabalho

As relações de trabalho são anteriores ao próprio Direito do Trabalho. O trabalho, em diferentes formas, sempre esteve presente no desenvolvimento do ser humano enquanto espécie e, embora tenha diferentes concepções e definições, o trabalho pode ser definido como o esforço em realizar um conjunto de atividades, físicas ou intelectuais, para alcançar uma determinada finalidade ou propósito.

Na Antiguidade, o trabalho era associado ao esforço físico e ao sofrimento, era visto como instrumento de sobrevivência², não obstante, podemos relacionar essa associação a própria etimologia da palavra trabalho. Suzana Albornoz, em seu livro *O que é Trabalho?*, nos explica que,

em nossa língua a palavra trabalho se origina do latim *tripalium*, embora outras hipóteses a associem a *trabaculum*. *Tripalium* era um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. A maioria dos dicionários, contudo, registra *tripalium* apenas como instrumento de tortura, o que teria sido originalmente, ou se tornado depois. A *tripalium* se liga o verbo do latim vulgar *tripaliare*, que significa justamente torturar (Albornoz, 1994).

O professor e jurista André Cremonesi nos indica que em períodos mais remotos, as formas de trabalho mais comuns eram a escravidão, a servidão, as corporações de ofício e a locação. A escravidão é a primeira forma de trabalho que predominou na antiguidade³, ela “remonta aos primórdios da vida em sociedade”. O escravo não era considerado sujeito de direito, era, portanto, “objeto (coisa) do direito de propriedade de outrem (*dominus*)” (Cremonesi, 2011). Em outro momento da história, especificamente nas sociedades feudais, surge a servidão fundada na agricultura e pecuária. O senhor feudal, na qualidade de possuidor da terra, impunha um sistema de trabalho em que o camponês não dispunha de sua liberdade, ficando sujeito a severas restrições em troca de uma parcela ínfima da produção, capaz de garantir-lhe subsistência, e de proteção familiar (Cremonesi, 2011). Embora se assemelhe a condição jurídica de escravo diante da restrição da liberdade, os camponeses mantinham a condição de sujeitos de direitos, ainda que atrelados a terra e a proteção militar e política que recebiam do senhor feudal.

Em paralelo a servidão, surgiram as corporações de ofício ou “Associações de Artes e Misteres”. Segundo Cremonesi, as corporações surgiram diante da necessidade de fugir dos campos pela escassez de terras e controle absoluto dos nobres. Gradualmente parte da população foi se concentrando nas cidades e essas corporações ou associações, que possuíam suas próprias leis profissionais, possibilitavam uma aproximação dos homens e a criação de uma identidade de profissão. Os mestres, proprietários das oficinas, tinham sob suas ordens, em rígido sistema de disciplina, os aprendizes e os companheiros. Os aprendizes eram menores entregues aos mestres em troca de ensino metódico do ofício ou profissão, já os companheiros eram trabalhadores que produziam em troca de salário, proteção em caso de doença e possibilidade de participação do monopólio da profissão (Cremonesi, 2011).

As corporações de ofício “representavam um severo obstáculo à liberdade de trabalho, destinando-se a garantir reserva de mercado nas atividades e a impedir o acesso de estrangeiros aos mercados internos”, diante do monopólio que as corporações representavam e de seu rigor disciplinar, elas foram suprimidas da

² Para os gregos, mais precisamente nas obras de Hesíodo, o trabalho era associado ao mito de Prometeu e Pandora, por isso era concebido como um mal, um castigo advindo da ira de Zeus, que condenou os homens a viver trabalhando, causando-lhes diversas doenças e fadigas. Por outro lado, no poema *Trabalhos e Dias*, Hesíodo trata da importância do trabalho para a sobrevivência do homem e, ainda, indica que os Deuses e os homens se irritam com quem é ocioso.

³ Cumpre ressaltar que a escravidão não deixou de existir e que, mesmo na atualidade, inúmeros trabalhadores são resgatados em situação análoga à escravidão.

Europa a partir da Revolução Francesa⁴ (Cremonesi, 2011). Já no Brasil, as corporações de ofício foram abolidas pela Constituição de 1824, que previa a liberdade de trabalho, criando, assim, a liberdade de exercício de ofícios e profissões em meio a uma sociedade escravocrata (Cremonesi, 2011).

Por fim, a locação é considerada uma forma de trabalho das sociedades pré-industriais. A locação se divide em *Locatio Operarum* e *Locatio Operis Faciendi*. O *Locatio Operarum* era um contrato através do qual “uma pessoa se obriga a prestar serviços (promessa de atividade) durante certo tempo a outra mediante remuneração”, já o *Locatio Operis Faciendi* era “um contrato pelo qual alguém se obriga a executar determinada obra (promessa de resultado) a outra pessoa mediante remuneração” (Cremonesi, 2011).

Após as revoluções burguesas e intensificação do capitalismo no final do século XVIII, nasce o Estado liberal, caracterizado “pela aversão ao intervencionismo regulador nas relações privadas, aplicando-se o direito civil a todo e qualquer tipo de trabalho” (Cremonesi, 2011), possibilitando o cenário ideal para as novas formas de exploração que seriam trazidas pela primeira fase da Revolução Industrial, que formatou as relações de trabalho, surgindo a figura do proletariado, “essencialmente dissociado dos meios de produção e cuja força de trabalho é objeto de livre pactuação”. Essa figura do proletário passou a habitar as adjacências das fábricas e a prestar serviços em condições sub-humanas, com jornadas de 14 a 16 horas, sem oportunidade de desenvolvimento intelectual (Cremonesi, 2011).

Com o advento da Revolução Industrial foram aparecendo pequenos aglomerados industriais que reuniam grande número de trabalhadores, que eram submetidos a péssimas condições de trabalho. A reunião desses trabalhadores descontentes influenciou no surgimento de grandes movimentos de protesto por melhores condições nas fábricas, esses movimentos eram amparados pelas ideias de justiça social e marxismo, o que desenvolveu rapidamente o elemento revolucionário que levaria a consolidação e desenvolvimento do Direito do Trabalho.

No Brasil, a formação e o desenvolvimento do Direito do Trabalho foram resultado da influência de fatores externos, ora mencionados, e fatores internos. Segundo Cremonesi, o movimento operário organizado por imigrantes com inspirações anarquistas, o surto industrial do fim da Primeira Guerra Mundial e a política trabalhista empreendida por Getúlio Vargas foram responsáveis pelo desenvolvimento do Direito do Trabalho brasileiro. Na era Vargas, o Brasil passou por um grande processo de industrialização, nesse período foram instaladas usinas siderúrgicas, fábricas de aviões, a usina hidrelétrica de Paulo Afonso, a Companhia Vale do Rio Doce e a Companhia Siderúrgica Nacional. Esse intervencionismo estatal de Vargas, embora tenha desenvolvido o Direito do Trabalho, não concedeu espaço para forças autônomas reivindicarem direitos de ordem trabalhista, o que, segundo Cremonesi, manteve a mobilização sindical sob suas rédeas (Cremonesi, 2011).

⁴ As corporações de ofício eram incompatíveis com as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade defendidos pela Revolução Francesa, por isso foram suprimidas na Europa nesse período. Contudo, as corporações já haviam sido censuradas anteriormente na França pelo *Edito de Turgot* (1776) e pela *Lei Le Chapelier* (1791). As associações de classe, consideradas um embrião dos sindicatos, também foram criminalizadas na França por serem contrárias a ampla liberdade de mercado.

A educação brasileira a partir dos processos de industrialização

O movimento revolucionário de 1930 que estabeleceu Getúlio Vargas como representante do governo provisório e posteriormente o consolidou no poder, trouxe desenvolvimento para o país em muitos setores. Durante esse período, foram tomadas muitas iniciativas para a industrialização do país. Em matéria de legislação, Vargas contribuiu muito para o desenvolvimento do Direito do Trabalho e no terreno da educação também foram empreendidas muitas iniciativas.

No período de 1930 a 1937, o governo de Vargas criou o Ministério da Educação, cujo nome era Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Sua criação se deu em 14 de novembro de 1930, pelo Decreto nº 19.402/1930. Em 11 de abril de 1931, o então Ministro Francisco Campos estabeleceu novas formatações para o ensino secundário e para o ensino superior por meio do Decreto nº 19.851/1930, também foi publicado o Decreto nº 19.850/1931, que criou o Conselho Nacional de Educação, o Decreto nº 19.890/1931, que discorria sobre a organização do Ensino Secundário e, por fim, foi baixado o Decreto nº 21.241/1931, que consolidava as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Segundo o Decreto nº 19.851/1930, o ensino secundário seria organizado em dois seguimentos. O primeiro seguimento tinha duração de cinco anos e correspondia ao ensino ginasial e o segundo seguimento era um “curso complementar com a duração de dois anos, com caráter de especialização, subdividido em três segmentos: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico.” (Filho, 2005). A reforma trazida pelo referido decreto objetivava atribuir um papel mais amplo para o ensino secundário, que era visto apenas como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior (Campos, 1978). Para Francisco Campos, a função eminentemente educativa do ensino secundário era desprezada, essa reforma tinha justamente a finalidade de despertar essa função educativa pautando-se na justificativa de que o ensino deveria desenvolver as faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, visava também o treino da inteligência para adequação de problemas e soluções (Campos, 1978). Contudo, mesmo com essa reforma, o ensino secundário permaneceu como instrumento de preparação para o ensino superior. Ademais, havia uma política de desenvolvimento industrial empreendida por Vargas.

Segundo Otaíza Romanelli, Getúlio Vargas tinha exigências educacionais diante do processo de industrialização pela intensificação do capitalismo e diante da adoção do modelo econômico do nacional-desenvolvimentismo promovido pelo seu governo. Assim, as necessidades de instrução começaram a ser sentidas, modificando profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (Romanelli, 1999), que na época promoveu uma reforma da educação. Ainda que tivesse cunho elitista e, portanto, conservador, a reforma instituiu o currículo seriado, a frequência obrigatória, estabeleceu as normas para a atividade docente, criou a carreira de inspetor de ensino e, ainda, criou a inspeção federal e equiparou todos os estabelecimentos de ensino secundários oficiais ao Colégio Pedro II, o que deu oportunidade aos colégios secundários particulares de se sujeitarem à inspeção federal recém-criada.

Nos anos 1930 havia grandes disputas ideológicas no campo político, econômico e educacional. No Brasil, no campo político sob influência comunista

tínhamos a Aliança Nacional Libertadora (ANL). Em oposição, tínhamos a Ação Integralista Brasileira (AIB), que era um movimento ultranacionalista, conservador, de extrema direita, com forte apoio da igreja católica. Segundo João Cardoso Palma Filho, as tensões do campo político repercutiam no campo educacional, que divergiam sobre a obrigatoriedade do ensino elementar, gratuidade do ensino, currículo escolar laico e sobre a adoção de um mesmo currículo para meninas e meninos (Filho, 2005). Diante das divergências no campo educacional, em dezembro de 1930 ocorreu a Conferência Nacional de Educação e por conta do desacordo entre os presentes na elaboração de um projeto educacional, foi redigido um Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵, como afirma Romanelli,

Quando se reuniu em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, à qual o Governo havia solicitado a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação, a polêmica em torno do ensino leigo e da escola pública se tornou tão acirrada, que não houve clima, nem condições para atender o pedido do Governo, com o que ficou configurada a falta de uma definição objetiva do que era e do que pretendia o movimento renovador. Foi então que os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torná-los públicos, através de um documento endereçado “Ao Povo e ao Governo”. Surge, pois, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 (Romanelli, 1999).

Em 1934, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil adotou trechos do ideário político educacional presente no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. No Título V, a referida constituição dedicou todo o Capítulo II para a educação e cultura (Brasil, 1934). Posteriormente, o artigo 129 da Constituição de 1937 passa a prever uma flexibilização das obrigações do Estado em relação a educação, assegurando a obrigação do poder público para os que demonstrarem insuficiência de recursos. O referido artigo prevê, ainda, que o ensino profissional passa a ser a principal obrigação do Estado em matéria de educação e destina-se às classes menos favorecidas.

Durante o Estado Novo, houve a constitucionalização e regulamentação do ensino. A partir de 1942, o então Ministro da Educação Gustavo Capanema, publica os seguintes decretos: Decreto-lei nº 4.073/1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei nº 4.048/1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Decreto-lei nº 4.244/1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); e Decreto-lei nº 6.141/1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial). Após o golpe militar que gerou a renúncia forçada de Vargas em 1945, durante o governo presidido provisoriamente pelo então Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), José Linhares, assume o cargo de Ministro da Educação o político Raul Leitão Cunha. Nesse período são publicados os seguintes decretos relacionados a educação: Decreto-lei nº 8.529/1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); Decreto-lei nº 8.530/1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); Decreto-lei nº 8.621 e 8.622 de 1946, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e Decreto-lei nº 9.613/1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

Além dessas publicações legislativas, em 1947 foi lançada a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CEAA), segundo Deane Monteiro Vieira Costa, “foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no

⁵ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um documento que estabelece um diagnóstico do quadro educacional brasileiro, indicando uma proposta de criação de um sistema nacional de educação, consolidado num esboço geral de um programa educacional estruturado conforme as necessidades brasileiras.

Brasil” (Costa, 2012). Ao retornar em 1951, pela via do sufrágio, Vargas estabelece o seu segundo governo. Diante das diversas medidas adotadas em sua administração, na área da educação Vargas emite novos decretos: Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, que institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes; Decreto nº 31.546, de 6 de outubro de 1952, regulamentando o trabalho do menor aprendiz, que vigorou até 2005 e inicia-se a nova reforma do ensino secundário; Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, que estabelece que o Ministério da Educação e Saúde passa a denominar-se Ministério da Educação e Cultura (MEC); Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, que institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). A crise política que se instaurou no segundo governo de Vargas culminou no seu suicídio em 22 de agosto de 1954. Embora Vargas seja uma figura política controversa, teve muitas contribuições para o terreno da educação brasileira. Contudo, para Palma Filho, as legislações aprovadas no governo Vargas explicitam firme intenção de estruturar o ensino técnico profissional e, para essa empreitada, ele contou com forte apoio do empresariado nacional (Filho, 2005).

A educação brasileira pós políticas de industrialização

Desde o fim da era Vargas, a educação brasileira já passou por diversas transformações. Contudo, o legado de Vargas sobre o projeto de industrialização do país e ensino profissionalizante resistem ao tempo. Ainda que a ideologia neoliberal tenha conduzido esse legado, as políticas educacionais têm caminhado para as ideias de qualificação para o trabalho, visando educar os tipos de trabalhadores que irão atender as novas estruturas do mercado por meio de ensino profissionalizante. Após as políticas de industrialização desse período, em 1959, por meio do Decreto nº 47.251/59, foram lançadas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Em 1961, a Lei nº 4.024/61, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ficou conhecida como a primeira LDB, ela assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações. Em 1962 foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, por iniciativa do MEC, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE).

Durante o governo de João Goulart foi baixado o Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964, que criou o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), baseado no método Paulo Freire. Esse Programa Nacional de Alfabetização promoveu uma mobilização por todo o país com o objetivo de fomentar uma alfabetização em massa. Já na Ditadura Militar, instituída pelo golpe de 1964, foram aprovadas muitas legislações voltadas a educação. Contudo, ressalta-se que durante a ditadura, houve ampla perseguição ao ativismo estudantil, a UNE (União Nacional dos Estudantes) e as UEEs (União Estadual dos Estudantes), por exemplo, começaram a atuar na clandestinidade, pois foram colocadas na ilegalidade pela Lei Suplicy de Lacerda.

Após o fim da ditadura militar em 1985, foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte que promulgou a Constituição Federal em 5 de outubro de 1988. Conhecida como a Constituição Cidadã, o texto constitucional trata sobre educação no Título VIII, Capítulo III, Seção I, no artigo 205, que prevê que a

educação deve visar a qualificação para o trabalho, reforçando a relação entre educação e trabalho:

Art. 205. 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).

No âmbito infraconstitucional, foram aprovadas algumas legislações como: Decreto nº 91.542, em 19 de agosto de 1985, que institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, que passa a denominar o antigo Mobral de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar); Em 1990 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é criado; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promulga a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, a nova LDB que substituiu a Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 4.024/61, conhecida como primeira LDB; em 1998 é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); a Medida Provisória nº 1.799-1, de 21 de janeiro de 1999, altera o Ministério da Educação e do Desporto para Ministério da Educação; a Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, cria o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), sob a gestão da Caixa Econômica Federal; o Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, cria o Programa Brasil Alfabetizado; a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica; a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que prevê que a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2004, cria o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, altera a LDB e dá providências sobre o ensino profissional; a Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, cria o Programa Escola de Fábrica para capacitar jovens de 16 a 24 anos ao ingresso no mercado de trabalho por meio de cursos de iniciação científica profissional; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passa a ser inserida como disciplina curricular para exercício do magistério; o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (Proeja); a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, cria o Sistema de Seleção Unificada (Sisu); em 2015 é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016, criação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é aprovada a Reforma do Ensino Médio⁶.

Analisando as legislações aqui citadas é possível deduzir que a educação para o trabalho via ensino técnico e profissionalizante é anterior a reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017, legislação que será o ponto central de nossa reflexão e que será desenvolvida mais a frente. Sobre a cronologia da legislação no

⁶ A Lei nº 13.415/2017 foi substituída recentemente pela PL nº 5.230/2023, que tentou revogar alguns dos dispositivos da reforma do ensino médio. Contudo, ainda se faz pertinente analisar os impactos que o ensino de Filosofia tem sofrido após a aprovação dessas legislações e criação do novo Currículo Paulista.

âmbito educacional ora apresentada, vê-se que a legislação infraconstitucional, que versa sobre ensino técnico e profissionalizante, encontra guarida em nosso texto constitucional, já que o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 prevê que a educação visa o desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim, a criação de programas como Proeja, Pronatec, Escola de Fábrica, Novotec, Ejatec, estão em consonância com as políticas de industrialização que avançaram sobre a educação.

Já no âmbito do Direito do Trabalho há duas legislações que podemos entender que são voltadas à educação e trabalho. A Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, a chamada Lei do Aprendiz alterou dispositivos da CLT, permitindo a inclusão de jovens no mercado de trabalho e assegurando sua formação profissional. A lei prevê que as empresas podem incluir em seu quadro de funcionários jovens de 14 a 18 anos, por meio de contrato de aprendizagem, posteriormente a Lei nº 11.180/05 alterou o artigo 428 da CLT, fixando a idade de 14 a 24 anos para jovem aprendiz. Por ser um contrato de trabalho especial, o contrato de aprendizagem tem como requisito que o jovem tenha concluído ou esteja cursando a educação básica e esteja regularmente inscrito em programa de aprendizagem e formação técnico-profissional. O jovem deve ser capacitado pela instituição de ensino técnico e pela empresa. Assim, terá formação teórica e prática para o trabalho.

Outra legislação voltada à educação e trabalho é a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a chamada Lei do Estágio. Essa lei regulamentou a atividade de estágio, que segundo o artigo 1º do referido diploma legal, é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho. O estágio tem o objetivo de preparar para o trabalho produtivo os educandos que estejam frequentando instituição de ensino básico, superior, especial ou técnico. Deve contribuir com o desenvolvimento de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, desenvolvendo o educando para a vida cidadã e para o trabalho. Por não gerar vínculo de emprego, o estágio deve ser um ato educativo supervisionado pelo professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. O estagiário deve ser capacitado pela instituição de ensino e pela empresa, tendo a formação teórica e prática para o trabalho.

Ainda que a legislação traga diferenças entre esses modelos de contratação, o aprendiz e o estagiário são modelos de trabalho que são voltados a formação profissional do trabalhador-estudante. Portanto, podemos concebê-los como uma atividade profissional voltada à educação para o trabalho, já que esses modelos objetivam a qualificação de mão-de-obra de trabalhadores que serão inseridos no mercado de trabalho através do primeiro emprego (jovem aprendiz), ou inseridos em uma profissão específica (estágio).

Relações entre educação e trabalho

O filósofo e professor Dermeval Saviani, no texto *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*, nos indica que a educação coincide com a própria existência humana, ou seja, “as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem”. Já que o homem como ser natural se destacou da natureza e, diferente de outros animais adaptados a natureza, foi obrigado a produzir para a sua existência. Nesse sentido, o homem adapta a natureza a si mesmo e às suas necessidades e esse ato de agir sobre a natureza, Saviani chama de trabalho. Para ele, podemos dizer que o trabalho define a essência humana, pois

para continuar existindo, o homem “precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho” (Saviani, 1996).

Segundo Saviani, inicialmente prevalecia o comunismo primitivo, pois não havia classes e “os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo”, pois a educação coincidia com o próprio processo de trabalho. Na medida em que o homem se fixa na terra, seu principal meio de produção, surge a propriedade privada. Sendo assim, a apropriação privada da terra divide os homens em classes. Como bem observa Saviani,

na Antiguidade, tanto grega como romana, ocorre a propriedade privada da terra: temos então a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio (Saviani, 1996).

Com o surgimento da sociedade de classes e o aparecimento de classes que não precisavam trabalhar, surge uma educação diferenciada. Para Saviani, é nesse ponto que está localizada a origem da escola⁷. Enquanto a classe dominante tinha uma educação diferenciada por serem ociosas, a maioria da população tinha uma educação geral apreendida pelo próprio trabalho, já que o povo se educava no próprio processo de trabalho, pois tinham o saber-fazer enquanto agiam sobre a matéria transformando-a (Saviani, 1996). Já na Idade Média, a forma de trabalho foi alterada para trabalho servil, mas a escola continuou sendo disponibilizada apenas para as classes ociosas. Enquanto a grande maioria continuava se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a própria existência e as das classes dominantes (Saviani, 1996). Aqui a forma escola da educação ainda se contrapõe como não-trabalho em oposição a educação pelo trabalho.

Paralelo ao sistema feudal, as corporações de ofício ou “Associações de Artes e Misteres” surgiram como novas formas de trabalho e desenvolveram uma nova relação entre educação e trabalho. Como citado anteriormente, as corporações de ofício são formas de trabalho anteriores a sociedade industrial, em que se tinha a figura do mestre (proprietários da oficina), dos aprendizes, que eram menores entregues aos mestres em troca de ensino do ofício ou profissão, e os companheiros, que eram trabalhadores que produziam em troca de salário, proteção em caso de doença e possibilidade de participação do monopólio da profissão.

As corporações resultaram dos processos de urbanização que ocorreram na Europa após o século XI, dando origem aos burgos e ao aquecimento de atividades produtivas e comerciais, embrionárias do modo de produção capitalista. Com a necessidade de regulamentação do ofício, comerciantes e artesãos se reuniram para partilhar seus interesses econômicos, sociais e políticos, criando uma espécie de escola para o trabalho. Dessa forma, eles puderam desenvolver certa autonomia para criar regras de regulação de mercado, assegurando certo prestígio e controle entre os nobres e camponeses, que usufruíam de sua produção.

Jacques Rancière no texto *Escola, produção, igualdade*, faz uma análise crítica das antigas corporações de ofício, em específico, sobre a relação entre mestre e aprendiz. É pertinente indicar que após a supressão dessas corporações

⁷ A palavra escola vem do grego *scholé*, que significa ócio. Portanto, apenas as classes ociosas, tinham acesso a escola.

pela Revolução Francesa, a mentalidade da época considerava que havia uma “crise no aprendizado”, já que se entendia que para realizar algum ofício, os jovens deveriam passar obrigatoriamente pelo aprendizado dos mestres. Rancière nos diz que as crianças eram entregues aos mestres e “durante três ou quatro anos, ela é somente a empregada doméstica, senão o bode expiatório, do mestre ou dos operários”. O aprendiz se forma bem cedo sob influência da burguesia ou dos companheiros e assim que sabe o suficiente, ele se apressa “a deixar a oficina de seu instrutor” para reproduzir não só o conhecimento, mas os valores que lhe foram passados. É importante indicar que a oficina das corporações de ofício, “único lugar para a formação do verdadeiro trabalho, é também o lugar obrigatório de sua depravação” (Rancière, 2018). Rancière desenvolve o pensamento de que talvez,

o tempo perdido pelo aprendiz, seja um tempo ganho pelos operários, um atraso bem-vindo na sua entrada – e principalmente na sua entrada com competência igual – no mercado de trabalho, um mercado já rarefeito, pois a aprendizagem deixa fora do seu ciclo uma massa operária também simbolicamente ‘desqualificada’, antes de o ser realmente. (Rancière, 2018).

A aprendizagem não se pauta em ensinar apenas a aquisição de saberes técnicos úteis, mas foca em preparar para a forma específica de participação-subtração ao universo do trabalho. Para Rancière, a oposição entre aprendizagem e escola não é uma oposição entre formação prática e formação teórica. A aprendizagem “se opõe a escola como um outro uso de tempo, uma forma de separação, marcada, em seu interior como em seu exterior, pela desigualdade” (Rancière, 2018).

Sendo assim, a aprendizagem é uma forma social que não prepara para o uso otimizado da ferramenta, mas para um uso razoável da condição operária, prepara para as desigualdades inerentes ao mundo do trabalho. O verdadeiro trabalho é “a ocupação daquele que, através das relações de força e de astúcia, adquiriu a possibilidade de vender a sua força de trabalho na produção de objetos comercializados”. Para Rancière, o trabalho é compra e venda antes de ser um saber sobre algum ofício, ou seja, “o trabalho é saber-ser, antes de saber-fazer” (Rancière, 2018). Diante disso, a aprendizagem não ensina um ofício, mas condiciona a uma antecipação de aceitação das condições impostas à classe operária.

A “crise da aprendizagem” levantada pelos nostálgicos da aprendizagem, na verdade conjura um discurso que entende “a extensão da sociedade escolar” como uma ameaça “para a socialização própria ao aprendizado”. Segundo Rancière, essa extensão da sociedade escolar aguça justamente a percepção “das contradições próprias do universo do trabalho, das tensões entre a lógica das trocas salariais, da performance industrial e da racionalidade científica e técnica” (Rancière, 2018). Contudo, os defensores da aprendizagem culpabilizam de forma acrítica a falta de qualificação profissional ou a ausência de políticas de industrialização nas escolas como justificativa dos problemas que circundam a esfera do trabalho, mas se esquecem de refletir que “a qualificação se mede também pelo tempo que se perde e pelo que se faz perder aos outros para assegurar seu valor simbólico” (Rancière, 2018).

Retornando as análises feitas por Saviani, na sociedade moderna há certa exigência da generalização da escola. Por ser uma sociedade organizada pelo direito positivo e relações contratuais e industriais, há necessidade de

generalização da escrita, pois seu domínio se torna necessário na medida em que a sociedade incorpora a ciência. Nesse sentido, Saviani observa que,

Até a Idade Média, a escrita era algo secundário e subordinado a formas de produção que não implicavam o domínio da escrita. Na Época Moderna, a incorporação da ciência no processo produtivo envolve a exigência de disseminação dos códigos formais, do código de escrita. O direito positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do direito natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes. O domínio da escrita se converte, assim, numa necessidade generalizada. Com efeito, já que não existe ciência oral (a ciência implica em registro escrito), ao incorporar a ciência a cidade incorpora, na sua forma de organização, a exigência da forma escrita (Saviani, 1996).

Diante das transformações complexas que sociedade moderna trouxe, foi necessário se adaptar as novas formatações exigidas por uma sociedade que crescia desordenadamente pelos rápidos processos de urbanização e inserção da ciência em nosso *modus vivendi*. Nesse sentido, quanto mais se avançava “o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar” (Saviani, 1996). É por essa razão que há um vínculo entre o desenvolvimento das escolas e o desenvolvimento das relações urbanas e é por essa razão que a “sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga” (Saviani, 1996).

Para Saviani, a escola está ligada ao ideário de necessidade de progresso, de hábitos civilizatórios, de uma vida correspondente à vida nas cidades. Esse ideário está ligado até mesmo no papel político da escola, que se direciona a formação para a cidadania. Isso “significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria” (Saviani, 1996). Diante desse cenário, a educação emerge automaticamente como escola, porque a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual. Ainda que subsistam outras formas de educação na sociedade moderna, elas “passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola” (Saviani, 1996). Tal fenômeno leva ao que Saviani chama de “hipertrofia da escola”, pois a escola tende a absorver tudo o que é educativo, “a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola” (Saviani, 1996). Entretanto, a educação escolar é só uma das muitas formas de se educar.

Cabe-nos, ainda, refletir rapidamente sobre a generalização da educação escolar básica defendida pelos ideais capitalistas, principalmente quando estamos diante de uma divisão entre escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que se limitam à escolaridade básica ou restritas a habilitação profissional (Saviani, 1996). Na sociedade capitalista, o trabalhador precisa dominar o mínimo de instrução, já que estamos inseridos em uma sociedade informacional. Ocorre que se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia, pois os trabalhadores não podem ser proprietários dos meios de produção (Saviani, 1996). Nesse sentido, a escola só pode ensinar a dominar o mínimo de conhecimento. Ademais, o tempo escolar é tempo perdido de produção na visão capitalista, sendo assim, no entender neoliberal, a escola se ocupa apenas da educação básica e da educação para o trabalho. Daí advém os constantes ataques ao ensino de Filosofia, que carrega em sua essência o pensamento reflexivo e antidespótico.

A professora Liliana Segnini, no texto *Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente*, também estabelece uma relação entre educação,

trabalho e desenvolvimento. Ela busca analisar se essa relação não se constitui muito mais de um processo social de legitimação das mudanças no mercado de trabalho – formulados por discursos e políticas do Estado, de instituições de interesses patronal e de trabalhadores, de grandes empresas ou por organismos internacionais reguladores, como FMI e Banco Mundial –, do que uma real e concreta exigência dos processos de produção de bens e serviços (Segnini, 2000).

Em relação ao contexto social e econômico da relação entre educação, trabalho e desenvolvimento, Segnini nos indica que observando a dinâmica dos mercados quer seja de bens e serviços, financeiros ou de trabalho, apreende-se que algo significativo se alterou nos últimos anos nas sociedades capitalistas que “se reorganizam e se reestruturam no sentido de introduzir novas formas de racionalização do trabalho e da vida social” (Segnini, 2000). Cabe refletir que essas alterações são naturais dos processos de intensificação do próprio capitalismo, desde seus primórdios. Mesmo sendo um sistema em constante crise estrutural, o capitalismo consegue impor reestruturações produtivas mesmo diante de seu iminente colapso geral.

Segundo Segnini, o ideário neoliberal, “contraditoriamente, requer políticas estatais que garantam a desregulamentação de normas de concorrência e direitos sociais” (Segnini, 2000), o que acaba por viabilizar ainda mais a precariedade social e, ainda, traz impactos negativos para a esfera trabalhista. Outro fator que podemos entender como negativo para a esfera trabalhista são as tecnologias produtivas. Segnini entende que a escolha política de intensificar o uso da automação, da informática e telemática “tem sido direcionada para intensificar a produtividade e a supressão do emprego” (Segnini, 2000). Essa escolha de substituição da mão de obra humana e a flexibilização da força de trabalho, como as terceirizações por exemplo, impactam no crescimento das taxas de desemprego. Contudo, a insegurança e precariedade das novas estruturas do trabalho são acompanhadas de um processo que articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores. O que coloca a educação e a formação profissional “como questões centrais pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais” (Segnini, 2000).

Embora se defenda que a educação e a formação profissional são “capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego” (Segnini, 2000), a realidade é outra, já que esses discursos não consideram os diferentes contextos das camadas da sociedade. É necessário pontuar, que o desenvolvimento econômico, tão defendido pela ala neoliberal, não mais significa desenvolvimento social, como ocorreu em países hoje considerados desenvolvidos. Já que o desenvolvimento econômico tem se mostrado como um dos fatores para o desemprego ou crescimento de trabalhos informais, como a pejetização e uberização. Nesse sentido, Segnini pontua que “o desemprego já não é resultado da ausência de crescimento econômico, mas se tornou inerente ao próprio crescimento econômico” (Segnini, 2000).

Para justificar o alto índice de desemprego utiliza-se a falta de qualificação da população para ingressar no mercado de trabalho. A escolarização e a formação profissional passaram a ser fetichizadas como instrumentos que podem minimizar o desemprego. Contudo, os jovens no Brasil, assim como em outros países do mundo, constituem o grupo social mais escolarizado e mais desempregado, ou mesmo inserido em trabalhos precários. Portanto, a escolarização não é garantia de emprego. “Por exemplo, para os mais escolarizados, observa-se a proliferação do

subemprego” (Segnini, 2000). Ademais, Segnini nos indica que a “qualificação para o trabalho é uma relação social (de classe, de gênero, de etnia, geracional), muito além da escolaridade ou da formação profissional”, essa relação “se estabelece nos processos produtivos, no interior de uma sociedade regida pelo valor de troca e fortemente marcada por valores culturais que possibilitam a formação de preconceitos e desigualdades” (Segnini, 2000). Ou seja, a escolarização e a formação profissional, ainda que sejam condições necessárias, elas são insuficientes para determinar as qualificações profissionais de uma pessoa, já que o mundo do trabalho reproduz as relações sociais responsáveis pela desigualdade que assola diferentes sociedades.

Para Liliana Segnini, somente as políticas e ações concretas, que podem possibilitar um real desenvolvimento social e econômico, podem superar desigualdades e construir com condições sociais que redundam em cidadania. As ações concretas que Segnini se refere são distribuição de renda, reforma agrária, reforma do sistema de saúde e educacional (Segnini, 2000). Segundo ela, só é possível encontrar sentido social no interior de um projeto de desenvolvimento econômico que possibilite direitos sociais, entre eles, o trabalho. Contudo, submeter a educação ao trabalho “sem mediações tem sido relevante para culpar as vítimas (desempregados escolarizados) ou legitimar ações políticas que possibilitam” uma ilusão de desenvolvimento, nos termos de Giovanni Arrighi⁸, sem realmente alterar a ordem social (Segnini, 2000). Sendo assim, Segnini conclui que a educação é fundamental como um fim em si mesma, não pode ser entendida como um meio para um fim.

Oposição entre os fundamentos da escola e ensino profissional

O filósofo francês Jacques Rancière, busca pensar a educação a partir do início da era neoliberal e das políticas socioeconômicas. Para ele, há um consenso da tradição conservadora ou liberal que propõe uma visão otimista das ligações entre a lógica da instrução e a da produção. O “aprender para empreender”, defendido por essa tradição aponta para uma formação escolar voltada para o empreendimento econômico. Contudo, esse ideal acompanha o que Rancière indica como “três níveis de problemas: os que tocam ao ato de aprender, os que têm a ver com a forma-escola, os que concernem à relação global entre população escolarizada e população produtiva” (Rancière, 2018).

Em relação a forma-escola, Rancière nos diz que a escola não é a princípio um lugar ou uma função definida por uma finalidade social exterior, mas “uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais” (Rancière, 2018). Nesse sentido, Rancière faz a seguinte observação sobre as relações simbólicas fundamentais da escola:

a escola não é, primeiro, o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças às suas atividades de adultos. Ela é, antes, o lugar colocado fora das

⁸ Giovanni Arrighi, no livro *Ilusão de Desenvolvimento*, fala sobre uma desigualdade fundamental e auto reprodutora na distribuição de riqueza entre Estados, o que ratifica sua divisão entre os países como núcleo orgânico, semiperiferia e periferia. Arrighi tratou, ainda, da influência dos métodos econômicos coercitivos que ajudam a fundamentar uma ilusão de desenvolvimento. Para ele, o capitalismo é assentado na troca desigual, seja no âmbito de países em desenvolvimento econômico, mas que não garantem direitos sociais na exploração de sua mão de obra, ou pela própria lógica capitalista que recompensa desigualmente esforços humanos iguais e concede oportunidades desiguais no uso de recursos em escassez (Arrighi, 1997).

necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende para aprender, o lugar da igualdade por excelência (Rancière, 2018).

Cumpram apontar que a escola como lugar de igualdade não se refere aos seus conteúdos, mas a sua forma. Rancière considera que a escola é o lugar onde “se aprende para aprender” e faz uma crítica ao ato de “aprender para” algo. Ele também faz uma crítica da educação em que “aprende-se a executar”, porque isso estimula mediocrementemente as audácias da empresa e da educação em que “aprende-se para comandar”, porque “engendra certa indiferença ao conteúdo do saber” (Rancière, 2018).

Nessa questão sobre educação e trabalho, o século XIX buscou “formar ‘suboficiais’ do trabalho através de escolas destinadas a unir a ciência à produção” (Rancière, 2018). Mas a questão de unir a aprendizagem profissional a escola é marcada por problemas. Contudo, os defensores industriais dizem que “é, logo, necessário, para resolver a ‘crise da aprendizagem profissional’, que haja escolas profissionais. Segundo Rancière, o ensino profissional inicialmente se chamaria “instrução intermediária”, um modelo trazido por Saint-Marc Girardin⁹, em 1833 (Rancière, 2018). Tal modelo era

intermediário entre a escola primária e as escolas de engenheiros, mas também produtor de uma classe social intermediária, à qual não convém nem as humanidades dos colégios nem a aprendizagem profissional das oficinas. A ideia do ensino profissional, a que fundou em 1833 as escolas primárias superiores, não é a de uma aprendizagem escolar do trabalho *operário*. (Rancière, 2018).

Esse ensino profissional compreende que o trabalho manual não se aprende fora do lugar em que a necessidade o impõe, por isso, Rancière aponta que ela visa formar empresários, pois uma escola profissional que não é uma escola de preparação ao trabalho manual é uma escola oferecida ao desejo dos que não querem ser soldados do exército industrial, mas querem fazer parte do exército administrativo da indústria (Rancière, 2018). Esse ensino profissional a que Rancière se refere é um ensino que se contrapõe a escola, pois a escola “cria iguais, e os iguais adquirem um estatuto superior aos que vivem no mundo desigual da produção” (Rancière, 2018). Sendo assim, o conflito entre escola e ensino profissional não se reduz ao combate dos teóricos e dos práticos, mas a lógica escolar se opõe a lógica do mercado de trabalho.

Rancière faz uma crítica aos empreendedores capitalistas e aos sindicalistas revolucionários que querem um mundo harmonizado pela produção, ele diz que estes fantasiam a verdade, “cada vez mais inventada pela própria produção, de uma escola que daria aos trabalhadores ‘profissões’ – cuja definição no entanto se perde a cada dia – em vez de ‘fornecer símbolos aos cidadãos.’” (Rancière, 2018). A aprendizagem na escola pura deve, portanto, fazer dos trabalhadores cidadãos esclarecidos e não postos em posse de uma profissão.

Através da “crise do ensino profissional”, a “crise de aprendizagem” acabou se tornando a “crise da escola”. Rancière diz que a escola passou a integrar os antigos aprendizes e com isso importou a crise da aprendizagem. Mas a escola também importou outro problema:

⁹ Saint-Marc Girardin (1801-1873) foi um político e escritor francês. Em 1833, recebeu a missão de estudar os métodos alemães de educação, posteriormente, escreveu um relatório defendendo as necessidades de criação de métodos mais novos de instrução técnica.

a obsessão de uma mítica adequação do tempo de manutenção fisiológica e de retirada social da população infantil a um tempo de formação que daria aos jovens a posse de um emprego, permitindo a cada um que ganhe a sua vida em um universo harmonioso do trabalho e da troca (Rancière, 2018).

Rancière reforça que a escola é produtora de igualdade porque não deve se dedicar a criar um exército produtivo, também não deve se dedicar a resolver o egoísmo de corporações sob pretexto de aprendizagem, de qualificação profissional e de emprego. Aos “otimistas” que atribuem a escola a diminuição do desemprego parecem não medir os efeitos reais das ações de formação sobre o mercado de trabalho, sendo assim, o discurso que coloca a escola na luta pelo emprego parece ter antes de tudo uma função política, já que a escola não garantirá o pleno emprego. (Rancière, 2018).

Demerval Saviani também se debruçou sobre a questão da educação escolar e educação para o trabalho, o que pode nos ajudar a complementar a visão de Rancière. Em sua análise, Saviani nos indica que a partir da década de 1960, com o surgimento da teoria do capital humano, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, considera-se que há uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho e que a educação potencializa o trabalho (Saviani, 1996). Segundo Saviani, essa relação também é encontrada nos críticos da “teoria do capital humano”, já que consideram “que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas economicamente” e isso se dá em razão da educação funcionar como “qualificadora de mão-de-obra”. Por outro lado, há quem defenda a perspectiva de situar a educação no âmbito do não-trabalho (Saviani, 1996). Nessa questão, Saviani nos aponta que

os educadores têm oscilado ao considerar a educação apenas em termos gerais, com ou sem referências à formação vocacional e profissional, ou propondo um sistema dualista com a formação geral vinculada da formação profissional ou, ainda, concebendo uma escola única que pretenderia articular educação geral e formação profissional. (Saviani, 1996).

Desde suas origens a escola se direcionava a um trabalho intelectual e não ao trabalho manual. Com o advento da Revolução Industrial, novas formas de produção da existência humana surgiram e com elas, a necessidade de uma educação básica para os trabalhadores. “Dir-se-ia, pois, que a Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional”, pois colocou a escola como “forma principal e dominante de educação” (Saviani, 1996). Diante da complexidade do interior da produção industrial, surgiram “tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico”, é nesse contexto que surgem “cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino” (Saviani, 1996).

Sendo assim, pela necessidade do processo produtivo, o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais, algo que Rancière indicou de modo semelhante. Com a revolução tecnológica, o processo de produção tem se automatizado, esse processo passa a ser absorvido pelo trabalho, o que acaba por impactar a educação escolar. Portanto, a escola absorverá tanto a formação geral, como a formação profissional e, também, a formação tecnológica. O que acaba gerando o que Saviani chama de hipertrofia da educação.

Os impactos da educação para o trabalho na educação básica: o ensino médio do no currículo paulista

A Lei nº 13.415/17, promulgada em 16 de fevereiro de 2017 durante o governo de Michel Temer, trouxe algumas alterações referente a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943 e pelo Decreto-Lei nº 236/1967. A referida lei também revoga a Lei nº 11.161/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Os pontos trazidos pela referida lei foram estabelecidos inicialmente pela Medida Provisória nº 746 de 2016. A citada Medida Provisória é um mecanismo constitucional concedido ao Presidente da República, que a princípio é editada por um ato unipessoal, mas para se consolidar no ordenamento jurídico, deve ser aprovada posteriormente pelas casas legislativas do Congresso Nacional. Há um entendimento de que a Lei nº 13.415/17, por ter nascido a partir de uma Medida Provisória, demonstra que o então governo de Temer realizou essa reforma do ensino médio de uma forma arbitrária, pois, a sua redação não teve a devida participação pública.

As principais mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/17 se resumem a responsabilização do MEC pelas diretrizes do ensino, a organização das áreas de conhecimento em blocos, a ênfase em uma formação técnica e profissional no sistema de ensino, o domínio dos princípios científicos e tecnológicos, também trata da política de fomento à implementação de escolas em tempo integral, as chamadas PEIs, da exigência de licenciaturas para os docentes e, sobre a sua abordagem mais polêmica, cita sobre os profissionais da educação que podem ser de notório saber. Além dessas mudanças, a reforma trouxe no artigo 4º a possibilidade da oferta de formação técnica e profissional no ensino médio (Brasil, 2017). Ainda no artigo 4º, o parágrafo 6º, 7º e 8º do mesmo diploma legal, traz considerações sobre a oferta de formação com ênfase técnica e profissional, a saber:

[...] § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Diante da inserção da formação técnica e profissional no currículo do ensino médio, a grade curricular de vários Estados sofreu alterações possibilitando uma redução gradativa da formação geral básica. No Estado de São Paulo¹⁰, no novo Currículo Paulista o aluno passou a ser responsável por optar entre os modelos ofertados para formar a carga horária de 35 aulas por semana. O ensino médio teve a seguinte proposta: a carga horária da 1ª Série do Ensino Médio seriam 30 aulas de formação geral básica, 5 aulas de itinerários formativos e 5 aulas de componentes do Inova Educação. Já na 2ª Série do Ensino Médio seriam 20 aulas de formação geral básica, 15 aulas de itinerários formativos, 5 aulas de componentes do Inova Educação e 10 aulas de aprofundamento curricular. Por fim, na 3ª Série do Ensino Médio seriam 10 aulas de formação geral básica, 25 aulas de itinerários formativos, 5 aulas de componentes do Inova Educação e 20 aulas de aprofundamento curricular.

Serão ofertados três modelos de Aprofundamento Curricular para os alunos, sendo: (1) Aprofundamento curricular nas áreas de conhecimento, com 10 opções de escolha; (2) Novotec integrado, um curso técnico no itinerário formativo; e (3) Novotec expresso¹¹, que serão cursos de qualificação profissional. O modelo do Novotec é também ofertado no EJA (Educação de Jovens e Adultos) sob a denominação de Ejatec.

É possível notar que a formação geral básica, principalmente o componente curricular de Filosofia, foi comprometida nesse novo modelo de Ensino Médio, o que causou grande mobilização para a sua revogação. Muitos argumentaram que os cursos de qualificação profissional poderiam ser oferecidos, mas sem a redução da formação geral básica.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, feito pelo INEP, “o número de matrículas da educação profissional aumentou 13,7% em relação ao último ano, com exceção ao EJA ensino médio, que teve um discreto declínio” (Brasil, 2023). Isso demonstra que há interesse dos alunos do ensino médio regular na educação técnica e profissional. Contudo, a escolha pela redução da educação geral básica em detrimento da educação profissional parece ser uma escolha política e com viés econômico, já que a reforma prevê que os sistemas de ensino poderão firmar convênios com instituições de educação a distância para cumprir as exigências curriculares, conforme disposição do parágrafo 11 do artigo 4º da Lei nº 13.415/17:

[...] § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

¹⁰ A análise de currículo aqui levantada será restrita ao Estado de São Paulo. Ainda que os outros Estados tenham implementado a reforma trazida pela Lei nº 13.415/17, o foco do presente artigo é analisar apenas os impactos dessas transformações no currículo paulista.

¹¹ De acordo com a reunião feita com superiores(as) líderes de Educação Profissional em 05/04/2023, o Novotec Expresso não será mais ofertado, mas haverá continuidade das turmas existentes (São Paulo, 2023).

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Brasil, 2017)

A formação técnica e profissional idealizada pela reforma, ainda, prevê que as escolas deverão orientar os alunos na escolha das áreas do conhecimento ou nas áreas de atuação profissional de seu interesse. No novo Currículo Paulista temos a disciplina de Projeto de Vida para nortear os alunos em suas escolhas. O Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Informação são os novos componentes curriculares que compõem a grade da educação básica, com o apoio referencial dos materiais do Inova Educação. Através do Projeto de Vida, o aluno deve desenvolver o entendimento de quem ele é e de quem ele quer ser, traçando planejamentos para alcançar os seus sonhos pessoais e para desenvolver seus interesses profissionais considerando sua personalidade. Caberá a escola, portanto, o dever de adequar a educação com a atuação profissional a ser escolhida pelo aluno, conforme previsão do parágrafo 12 do artigo 4º da Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017).

O sítio do MEC buscava justificar as alterações trazidas pelo novo ensino médio argumentando que o aluno poderia fortalecer o seu protagonismo juvenil na medida em que esse novo modelo poderia possibilitar aos estudantes a escolha de itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Acredita-se que o currículo que contempla a formação geral, mesmo que amplamente reduzida como é o caso da 2ª e 3ª série do Ensino Médio, e que contempla itinerários formativos ou mesmo curso de formação técnica e profissional, garantem o maior interesse dos jovens e asseguram sua permanência na escola. Contudo, a redução da formação geral básica em detrimento da formação técnica e profissional apenas demonstra que há um maior interesse em resolver os problemas da educação para o trabalho, para se gerar mais mão-de-obra “qualificada”, antes de resolver os problemas da própria educação básica.

Aline Thessing levanta a reflexão sobre o currículo do novo ensino médio ser um produto de uma estratégia política e de poder, partindo da análise do discurso presente no sítio do MEC. Para ela, essa estratégia se baseia nas forças políticas e ideológicas da direita conservadora, gerando um programa neoliberal nas propostas da educação que foram implementadas pela reforma do governo Temer. Para o seu desenvolvimento, ela constrói esses argumentos na teoria do *homo oeconomicus* de Michel Foucault.

Segundo o filósofo francês, o *homo oeconomicus* é um sujeito do neoliberalismo, um homem empresário e empresário de si mesmo, sendo ele o seu próprio capital, produtor e fonte de renda. Esse homem econômico neoliberal se materializa no discurso de promoção desse novo currículo, que considera os estudantes os próprios agentes do processo pedagógico, já que poderão escolher o que irão cursar dos itinerários do currículo. Ou seja, há uma responsabilização dos estudantes pelo seu próprio percurso curricular e projeto de vida, o que novamente demonstra a desconsideração das diferentes realidades desse país.

Visando a formação de um capital humano, o novo currículo contempla os interesses políticos e estratégias de poder dos governos neoliberais. Mas para esse projeto ter êxito, precisa haver o enfraquecimento da educação, em específico, do ensino de Filosofia. Já que a Filosofia é um instrumento antidespótico, pois procura refletir sobre as relações de poder e, portanto, pode fazer críticas ao poder dominante, o que pode se entender por um contrapoder. Thessing conclui justamente que o esvaziamento da Filosofia e de outras disciplinas tem como

objetivo impedir que ela reaja ao enraizamento desse *homo oeconomicus*. Superar esse ideal de capital humano, formar sujeitos que questionam e competem com o poder dominante, faria a educação cumprir seu papel antidespótico, o que contraria os interesses dominantes.

Contraopondo essa visão, Daiane Garcia Masson analisa que a Lei nº 13.415/17, embora tenha surgido de um cenário de luta política e momento crítico, o objetivo principal que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio integral (PEI) e a formação profissional é de “qualificar o jovem para o trabalho ou, pelo menos, dar subsídios para que se sinta convidado a aprofundar o conhecimento em uma área de ensino específica” (Masson, 2017). Masson, ainda, indica que o direito a educação está entrelaçado ao direito ao trabalho, dessa forma, a qualificação profissional, nesse contexto, ganha destaque especialmente quando se fala de ensino médio. Assim, as políticas públicas devem se voltar a resolver os problemas da educação e do trabalho. Segundo Masson,

ao mesmo tempo em que se deve garantir o direito ao acesso, permanência e êxito escolar ao jovem, não se pode ignorar que logo ele será mais um a ocupar um posto profissional, e para isso necessita de qualificação, a qual pode ser adquirida durante a frequência a tal nível de ensino (Masson, 2017).

Nesse sentido, Masson conclui que a intenção dessa “política pública é boa, mas é necessário aguardar a implementação completa para extrair conclusões palpáveis” (Masson, 2017). É possível notar que há certo otimismo na visão da jurista, que ignorou os problemas que surgiram já na implementação do novo ensino médio, bem como há certa ingenuidade em ignorar o fato de essa política pública não ter realizado uma consulta popular e por ter sido editada via Medida Provisória pelo governo de Michel Temer, após instabilidade política ocasionada pelo *impeachment* de Dilma Rousseff.

A implementação da Lei nº 13.415/17 foi fruto de questionamentos e muitos debates, principalmente diante de propostas apresentadas para uma nova reforma do ensino médio pela PL nº 5.230/2023. O que é plausível diante da falta de participação popular na construção de sua redação. Conclui-se, assim, que a referida lei que alterou o Currículo Paulista e preteriu o ensino de Filosofia ao ensino técnico e profissionalizante, trouxe mudanças significativas para a educação e, ainda que essas mudanças estejam visando atender o mercado de trabalho, nem todas essas mudanças estão se mostrando positivas para quando analisamos as suas consequências a longo prazo, bem como quando analisamos as origens de tal pensamento reformador.

Considerações finais

Educação e trabalho passaram por algumas transformações. O trabalho antes uma condição necessária para a existência humana, passou a ser um meio de exploração de mão-de-obra, gerador de desigualdades. A educação, antes uma prática comum a essência humana, foi absorvida pela educação escolar. Ainda que o conceito de educação abranja diversos processos formativos, para o senso comum a educação é sinônimo de escola. Sendo assim, o conceito de educação absorvido pelo conceito de escola vai atribuir mais valor ao conhecimento teórico, já que o conhecimento prático entendia-se ser relacionado ao trabalho. Nesse sentido, a educação escolar passa a ser entendida como uma oposição a educação

para o trabalho, pois privilegiava o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, o que irá se transformar novamente com a intensificação do capitalismo.

Cumprido ressaltar que desde seus primórdios, o capitalismo se reestrutura introduzindo novas formas de produção que impactam a vida social. Ainda que seja um sistema que já nasceu condenado a um colapso geral, o capitalismo consegue impor reestruturações produtivas que reorganizam sua estrutura e asseguram sua intensificação. A partir disso, com as mudanças nos meios de produção, causadas por sucessivas revoluções industriais e tecnológicas, foi necessário que a educação para o trabalho adquirisse mais espaço. Ou seja, novas formas de produção da existência humana surgiram e, com elas, a necessidade de uma educação básica para os trabalhadores.

Essa educação básica que encarna um discurso de universalização do acesso à educação, na realidade se tornou um instrumento de qualificação de mão-de-obra, se tornou funcional ao sistema capitalista. Diante da complexidade que foi surgindo pelas transformações das relações de produção, foi necessário que as forças produtivas se adaptassem. Na produção industrial, algumas tarefas desempenhadas pelos trabalhadores passaram a exigir conhecimentos específicos e, portanto, passaram a exigir qualificação para desempenhar certas tarefas. Essa qualificação que se traduz por um preparo técnico mínimo, trouxe a necessidade de desenvolver formação profissional para esses trabalhadores, o que acabou por bifurcar as escolas de formação geral e as escolas profissionais.

Em matéria de educação para o trabalho, diferentes planos nacionais de educação ou mesmo nas leis de diretrizes promulgadas, trouxeram em seus textos a educação profissional. A LDB de 1996, por exemplo, indica no artigo 1º, parágrafo 2º, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho, ou mesmo o texto constitucional de 1988, no artigo 205 da Constituição Federal, prevê que a educação deve visar a qualificação para o trabalho. É possível apontar, portanto, que a educação para o trabalho faz parte da educação escolar básica por força dos diplomas legais. Ou seja, a educação passou a abranger os processos formativos que se desenvolvem no mundo do trabalho.

Frente a essa constatação, é necessário fazer um questionamento. É preciso ter educação voltada ao trabalho na educação básica? Ora, como toda atividade humana, dependemos da troca de conhecimentos para aprender a desempenhar algo, sendo por meio dos processos de socialização que aprendemos a ser no mundo. Com a questão do trabalho não seria diferente, é necessário obter conhecimentos para sermos introduzidos no mundo do trabalho. Ocorre que o mundo do trabalho é hoje pautado pela exploração e desigualdade, daí advém a importância das legislações de proteção ao trabalhador. Mas ainda que a educação para o trabalho tenha a sua importância, trazê-la para a educação básica sem restrições impactaria negativamente na formação geral dos estudantes. Ela deve ser concebida apenas como um complemento à formação geral básica.

As escolas públicas estavam em processo de implementação do novo ensino médio aprovado pela Lei nº 13.415/17. No Estado de São Paulo, o currículo paulista do novo ensino médio reduziu a formação geral básica, preterindo o ensino de Filosofia, para introduzir disciplinas de formação para o mercado de trabalho, o que causou grande mobilização para a sua revogação. Entendemos que na sociedade capitalista, o trabalhador precisa dominar o mínimo de instrução, já que estamos inseridos em uma sociedade informacional. Mas percebe-se que essas novas políticas educacionais que visam apenas uma qualificação mínima de mão-de-obra barata, são na verdade fruto de um projeto político de

enfraquecimento da educação. Enfraquecer a educação gera trabalhadores mais dispostos a aceitar péssimas condições de trabalho.

Compreende-se que a escolarização e a formação profissional não devem ser fetichizadas como instrumentos responsáveis por minimizar o desemprego. Já que a falta de emprego formal está associada a outras causas inerentes ao atual sistema político e econômico. Há, ainda, que se apontar que deveríamos desenvolver uma sociedade em que as condições sociais possam garantir aos nossos jovens o foco na sua educação, sendo a sua inclusão no mercado de trabalho algo secundário. É por essa razão que entendo o currículo do novo ensino médio como um produto de estratégia política, que se utiliza da educação como meio de manutenção de desigualdades, ao invés de prezar pelo desenvolvimento de uma sociedade que garante um Estado de bem-estar social.

Karl Marx nos diz que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (Marx, 2017). Essa frase ainda ecoa na história e traduz as contradições de nosso tempo. Essa luta entre as classes invade, às vezes de modo violento outras de modo sutil, a esfera da política, do direito, da economia, das relações humanas e, como demonstrado nas observações aqui levantadas, invade a esfera do trabalho e da Educação. Assim, diante dos pontos ora citados, conclui-se que as políticas de industrialização absorvidas pela educação brasileira afetam de modo negativo a formação geral básica dos estudantes, pois uma formação para o trabalho em detrimento da formação humana, já que as áreas das ciências humanas são as mais afetadas por esse novo currículo, compromete a formação do senso crítico e do ser para a cidadania desses estudantes, aprofundando ainda mais as desigualdades no acesso a uma educação escolar de qualidade.

Referências bibliográficas

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é Trabalho**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.
- ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Rio Janeiro, Editora Vozes, 1997.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>, Acesso em: 15 de abr. 2023.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 15 de abr. 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, Acesso em: 15 de abr. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf> Acesso em: 19 de abr. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm> Acesso em 19 de abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 19 de abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm> Acesso em 19 de abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> Acesso em 19 de abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em 19 de abr. 2023.

CAMPOS, Francisco. Exposição de motivo, Ministério da Educação e da Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1931 p. 3 e 5. CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus antes, agora e depois?**. São Paulo: Edição Saraiva, 1978.

COSTA, Deane Monteiro Vieira Costa. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): A arte da guerra.** Ceará: PPGE/CE/UFES, 2012. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>> Acesso em 31 de mar. 2023.

CREMONESI, André. FABRE, Luis Carlos Michele. **Preparatória para Concursos Jurídicos: Direito do Trabalho.** São Paulo: Editoria Saraiva, 2011.

FÁVERO, A. A., Centenaro, J. B., & Santos, A. P. dos. (2020). **Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil.** Revista Digital De Ensino De Filosofia - REFILO, 6, e 10/ 1-17. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599>> Acesso em: 14 de abr. 2023.

FILHO, João Cardoso Palma. **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas.** São Paulo: Unesp, 2005. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>> Acesso em 21 de abr. 2023.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2017. MASSON, Daiane Garcia. RIGONI, Carliana Luiza. **Relações entre Direito à Educação e Direito ao Trabalho: o novo Ensino Médio.** Maranhão: CONPEDI -

Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, 2017. Disponível em: <<http://site.conpedi.org.br/publicacoes/27ixgmd9/7hf15gnq/lh2K047zz7G9jzjb.pdf>> Acesso em: 14 de abr. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **Escola, produção, igualdade**. Tradução de AMARAL, Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha. Campinas: Pro-posições, V. 29, N 3, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. In: Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Org. Ferretti, C. J. et al., Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente**. São Paulo: Scielo Brasil, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/7g5d46nQkNQ7KRdnfZP5mgk/?lang=pt>> Acesso em: 11 de abr. 2023.

THESSING, Aline Francieli. **O novo Ensino Médio e o papel da filosofia como antidespótica: o currículo como estratégia política**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 42, p. 1-8, e-15367, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/15367/209209213544>> Acesso em: 11 de abr. 2023.

Recebido em: 08/2024
Aprovado em: 12/2024