

**Educação Profissional no Brasil: elementos históricos da mercantilização do ensino público**

*Educación Profesional en Brasil: elementos históricos de la mercantilización de la enseñanza pública.*

Layslândia de Souza Santos  
José Deribaldo Gomes dos Santos  
**Universidade Estadual do Ceará (UECE)**  
Fortaleza – Brasil  
Maria Escolástica de Moura Santos  
**Universidade Federal do Piauí (UFPI)**  
Teresina/PI – Brasil

**Resumo**

Face ao debate atual acerca das transformações impostas ao Ensino Médio, elegemos como objetivo deste estudo identificar os principais elementos que explicam o fato de o Ensino Médio ser dividido, historicamente, entre propedêutico e profissionalizante. A investigação em foco expõe, portanto, uma pesquisa bibliográfica e documental e admite como referencial teórico-metodológico a crítica marxista. Refletir o contraditório histórico do desenvolvimento do ensino médio em relação dialética com a Educação Profissional é fundamental para deslindar os elementos que contornam o fenômeno da dicotomia educacional. Por meio da histórica contradição existente entre o EM e a EP, aclarar-se-á os elementos constitutivos que, por seu caráter ontológico, contribuem com a explicação do fenômeno da mercantilização e precarização da educação.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Educação Profissional; Dicotomia Educacional.

**Resumen**

Ante el actual debate sobre las transformaciones impuestas en la enseñanza media, nuestro objetivo en este estudio es identificar los principales elementos que explican el hecho de que la enseñanza media se haya dividido históricamente en propedéutica y profesionalizante. La investigación en cuestión se basa en una investigación bibliográfica y documental y utiliza como referencia teórico-metodológica la crítica marxista. Reflexionar sobre la contradicción histórica del desarrollo de la enseñanza media en relación dialéctica con la educación profesional es fundamental para desentrañar los elementos que rodean el fenómeno de la dicotomía educativa. A través de la histórica contradicción existente entre la enseñanza media y la educación profesional, se aclararán los elementos constitutivos que, por su carácter ontológico, contribuyen a la explicación del fenómeno de la mercantilización y precarización de la educación.

**Palabras clave:** Educación Secundaria; Educación Profesional; Dualidad Educativa.

## **1. Introdução**

O presente artigo, de caráter teórico, bibliográfico e documental, buscou identificar os principais elementos que explicam o fato de o Ensino Médio (EM) ser dividido, historicamente, entre propedêutico e profissionalizante. Desvendar os interesses classistas que se desdobram na Educação Profissional nos permite refletir acerca do caráter mercadológico que ganha espaço com o acirramento da divisão de classes causado por um sistema em crise profunda.

Para dar conta do objetivo proposto, organizamos o texto em três partes fundamentais. Inicialmente, realizamos um breve resgate histórico das bases materiais que fundamentam a organização do Ensino Médio e dos elementos que configuram a dicotomia educacional, que se expressa na divisão do ensino em profissionalizante e propedêutico. Em um segundo momento, nos debruçamos sobre a contextualização histórica de uma educação que é pensada para os “desafortunados da fortuna”, ou seja, a educação profissional. Feito isso, buscamos compreender como se deu a institucionalização do que consideramos ser a mercantilização do ensino para a classe trabalhadora com a implementação da Educação Profissional no Brasil. Em seguida, apresentamos as considerações possíveis sobre o fenômeno da dicotomia educacional. Para finalizar, por meio da histórica contradição existente entre o EM e a EP, esclarecemos os elementos constitutivos que, por seu caráter ontológico, contribuem com a explicação do fenômeno de precarização da educação.

Compreendemos o Ensino Médio como um gargalo histórico, mergulhado em contradições sistêmicas, em que muitas mudanças foram implantadas para viabilizar esta atual fase do ensino público. Muitas modificações foram impostas a essa modalidade, de modo que o EM passou por algumas reformas que implementaram interesses ligados às necessidades do modo de produção e reprodução do sistema econômico-social vigente. É nesse contexto de transformações que o EM é articulado à EP, que surge com a proposta de profissionalizar os jovens ainda durante a formação básica.

O estudo em foco expõe, portanto, uma pesquisa bibliográfica e documental e admite como referencial teórico-metodológico a crítica marxista. Destacamos a importância do método dialético-histórico exposto por Karl Marx, que nos dá a possibilidade de apreender os fatos para além da aparência fenomênica da realidade. Podemos salientar que o materialismo histórico-dialético é o método de interpretação e ação sobre o real, na medida em que enxerga a existência dos seres humanos dentro de sua historicidade e de acordo com

as relações materiais da sociedade humana. As ideias não possuem existência independente, elas partem das condições e funções materiais em que os seres humanos estão inseridos. O movimento histórico é dialético porque está associado às contradições e resoluções da humanidade.

## **2. A histórica Dicotomia do Ensino Médio Brasileiro**

A educação institucional conforme está organizada nem sempre esteve disponível para todas as classes sociais. Inicialmente, conforme pontua Santos (2017), somente a nobreza, o clero e alguns guerreiros tinham o direito de estudar. A partir do momento em que passa a existir uma divisão social do trabalho e a exploração de uma classe sobre a outra, quem explorava tinha tempo livre para desenvolver outras atividades que não fossem ligadas somente ao seu sustento material. O tempo ocioso do qual estes indivíduos dispunham imprimiu a necessidade de uma educação que atendesse aos recentes tipos de relações sociais que se organizavam naquele momento histórico. Instituiu-se, então, a educação escolar.

De acordo com Romanelli (2012), até o final da década de 1920, as camadas dominantes conseguiram sistematizar o ensino de forma fragmentária, com o objetivo de servir e alimentar os seus próprios interesses e valores. Todavia, o toque aristocrático que era conferido a essa educação não servia somente para manter o status daqueles que eram privilegiados na sociedade, servia também como um instrumento de ascensão social, até mesmo para os que não tinham propriedade privada. Podemos inferir que a lógica do sistema capitalista sempre foi a de responsabilizar os indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso, ignorando sua condição de existência.

As mudanças significativas no EM começaram a partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas. Foi nesse período que se instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, tendo como primeiro titular Francisco Campos, que estabeleceu oficialmente a organização do ensino secundário brasileiro, composto a partir de então por uma base do sistema nacional articulado com normas do governo federal. Em 1931, a chamada Reforma Campos foi oficializada por meio do decreto n. 19.890/1931 (BRASIL, 1931). Com ela, o ensino chamado secundário ficou dividido em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos, e o curso complementar, que durava dois anos (DALLABRIDA, 2009).

Com as políticas destinadas ao campo da educação, que objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento urbano, amplia-se o espaço de consolidação do ensino profissional, que estava mais voltado à instrumentalização de mão de obra. Oliveira (2020) explica que a década de 1930 representa um marco histórico do Ensino Médio, pois foi nesse período que se formou uma estrutura nacional de ensino marcado pela necessidade de uma população mais instruída.

Em 1940 surge o movimento conhecido como Reforma Capanema, que consolida as leis orgânicas do ensino. Outra importante implantação legislativa no campo da educação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau. A partir de então, o ensino secundário passou a ser denominado Ensino Médio e a ser ministrado em dois ciclos: ginásial, de quatro anos, e colegial, de três anos, abrangendo os cursos secundários e o ensino técnico profissional (BRASIL, 1971).

Durante o período da ditadura civil-empresarial-militar, a educação e a modalidade do EM ganharam um caráter mercadológico bem mais explícito, pois tendia a acompanhar a proposta de desenvolvimento econômico dos governos ditatoriais. Posteriormente, o governo de José Sarney (1985-1989) foca na reestruturação e reorganização do ensino baseando-se na democratização que se instaurava. Em 1988, temos a promulgação da Constituição Federal de 1988, que inaugura uma série de reformulações em todos os setores sociais, inclusive na educação.

O governo de Fernando Cardoso (1995-2000) atuou como um agente regulador, implantando um modelo eficientista de gestão cujo viés tecno-burocrático-liberal foi predominante. A publicação da Lei n. 9.394/1996 oficializa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com ela, o EM passa a ser legalmente uma competência dos estados, e lhe é atribuído um objetivo formativo próprio. Nos anos 1990, surgem novas demandas para o EM, e o Governo FHC institui, por meio da Resolução n. 3, de 26 de Junho de 1998, um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, tendo em vista a vinculação da educação com o chamado mundo do trabalho e com a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e para o trabalho precário (BRASIL, 1998).

A grande dualidade do EM está baseada na dicotomia educacional: educar para o emprego ou para a continuidade nos estudos, resumindo-se a dois tipos de educação dialeticamente distintas – uma destinada à classe trabalhadora e outra à elite dominante e seus prepostos. Salientamos que este princípio do EM tem sua sustentação material arraigada na própria consolidação do capitalismo, cujo marco é a divisão de classes. E esta dicotomia se estendeu durante todo o percurso de formulação até se chegar ao modelo educativo ofertado atualmente.

Pereira (2020) ressalta que a dicotomia histórica do EM se expressa em Ensino propedêutico, que estava mais voltado a uma formação geral do estudante, que dispunha de condições mais sistematizadas de um currículo organizado para o ingresso no ensino superior; e em ensino profissionalizante, que se inclina à profissionalização dos jovens da classe trabalhadora. Vale destacar que essa dicotomia emana de um momento de intensas transformações na sociedade burguesa, em que se reivindica cada vez mais mão de obra instrumentalizada, pois a revolução burguesa imprimiu uma maior demanda de operários capacitados para lidar com as máquinas industriais, intensificando a exploração do proletariado.

Como expressão dessa degradação, foi sancionada em 2017, a Lei 13.415, que instaura a mais recente reforma do Ensino Médio Brasileiro. O chamado “NEM” materializa na escola pública os mais perversos ditames de um sistema que não consegue separar avanço de destruição, e marca de forma mais intensa o rebaixamento da formação da juventude. Após muita pressão popular, dos sindicatos, entidades educacionais, pesquisadores e movimentos estudantis, o Governo Lula (2023) suspendeu o calendário de implementação desta reforma. Mas alertamos, a suspensão não se configura como revogação. Os prejuízos que esta legislação pode ocasionar na educação pública já estão sendo demonstrados nos poucos anos de sua vigência, desdobramentos que afetam deste a permanência dos estudantes, até a formação de professores e o acesso ao conhecimento de todas as áreas. Infelizmente, como veremos a seguir, o rebaixamento da formação da juventude da classe trabalhadora tem origens arraigadas no próprio modelo social.

### **3. Elementos históricos da educação profissional no Brasil: um ensino para “os desafortunados da fortuna”**

A educação para a profissionalização brasileira, conforme documentam cada uma a sua maneira específica as pesquisas de Manfredi (2002), Garcia (2000), Cunha (2000, 2005), dentre outras investigações, teve início cerca de meio século após a chegada dos portugueses ao Brasil. Na colônia, a formação profissional começa marcada pela subserviência, uma vez que estava articulada à servidão. Os indígenas e, posteriormente, os descendentes dos escravos africanos, compunham o grupo principal dos aprendizes de ofícios necessários à produção de pequenos serviços do período colonial.

Os primeiros aprendizados de ofício, portanto, o que se convencionou chamar de ensino profissionalizante, foram introduzidos no Brasil sob orientação jesuítica. A instrução dos jesuítas destinava-se a formar serviçais para atividades braçais e pesadas; eram afazeres precários, executados manualmente. Essa classe de serviço, é preciso repetir, era executada pelos escravos (índios e negros).

Almeida (2000, p. 25) confirma terem sido os jesuítas os pioneiros na formação profissionalizante dos jovens no Brasil. Ele documenta que:

o governo da metrópole confiava inteiramente ao clero secular e regular a tarefa de instruir as populações deste país, quer convertendo os indígenas, ou então, se dedicando a um trabalho mais árduo e ingrato, cheio de dificuldades e tenazes oposições (ALMEIDA, 2000, p. 25)

O autor acrescenta que os religiosos procuravam, em associação à profissionalização, “manter a fé dos colonos e seus descendentes no limite da moral, da justiça e humanidade”. Os documentos de Almeida caracterizam a educação que, doravante, será destinada aos assim chamados desafortunados da fortuna. Esses denominados órfãos de Deus, como foram referidos pelas políticas públicas republicanas, não encontram a bonança da riqueza, senão, independentemente do momento histórico, a marca da servidão.

Ao utilizar a fala de Francisco de Paula Menezes, registrada em 1848, Almeida (2000) indica que a chegada da corte portuguesa ao Brasil motivou, nas classes intermediárias, grande entusiasmo pela educação. O investigador, entretanto, por seguir o idealismo positivista típico dessa quadra histórica, não dispunha dos elementos que possibilitassem entender a essência existente por trás daquela motivação. Como documenta o entusiasmado religioso: “a música, a pintura e a arquitetura começaram a desenvolver-se. A educação da juventude ganhou mais liberdade e o ensino público assumiu o caráter de um verdadeiro

sacerdócio” (ALMEIDA, 2000, p. 50). O pesquisador, um padre de ofício e adepto das classes intermediárias, não podia compreender que a ideologia dominante é a maior interessada em eloquência, retórica e todo um cabedal discursivo que, ao fim e ao cabo, apenas pode servir, e quando muito, para intertravar a subserviência de uma classe sob outra.

A gênese do Colégio Pedro II, também relatada por Almeida (2000), serve para demonstrar como a dicotomia educativa entre profissionalizante e propedêutica atua como uma espécie de pino de trava mantenedor da divisão de classe. O seminário São Joaquim, no Rio de Janeiro, foi criado ainda na passagem da primeira para a segunda metade do século XVIII, para profissionalizar alguns órfãos. Mas quais eram as profissões que os órfãos aprendiam no seminário? “[...] alfaiate, sapateiro, carpinteiro e marceneiro.” (ALMEIDA, 2000, p. 66).

Como relata o autor, o São Joaquim, por sua decadência na função de formar a orfandade como prestadora de serviços baratos, é transformado no Colégio Pedro II. A transformação ocorre em 02 de dezembro de 1837, quando a instituição passa a funcionar como faculdade de letras. Seu público alvo e funções sociais mudam. A instituição de ensino superior, naturalmente, não se destina aos órfãos da sorte, agora sua clientela é outra, de modo que seu currículo também se transforma. As disciplinas que passam a ser ministradas na instituição são as seguintes: latim, grego, francês, inglês, retórica e poética, geografia, história, fisiologia, mineralogia, botânica, física, álgebra, geometria e astronomia.

Cunha (2000) afirma que no período compreendido entre 1840 e 1856 dez Casas de Educandos foram criadas em dez diferentes governos provinciais. O modelo de ensino seguia a aprendizagem operada nos ofícios militares. Importava, sobremaneira, certa hierarquia militar que objetivava, por meio de determinada disciplina, instrumentalizar os ditos excluídos: órfãos, desvalidos, desafortunados e demais pessoas fora da possibilidade de estudar idiomas, artes discursivas ou qualquer disciplina reservada para os comandantes sociais ou seus prepostos, como aqueles que têm acesso ao Colégio Pedro II.

Em uma sociedade em que o trabalho manual, como confirma Cunha (2000), é executado pelos escravos (índios e africanos), as pessoas livres afastam-se do trabalho que exige a intervenção das mãos, para não serem aproximadas a padrões ideológicos de quem ganha a vida com atividades manuais. É sobretudo nessa constatação do autor que o preconceituoso desprezo contra o trabalho manual ganha foro e se desenvolve. O fato

ontológico principal é que a divisão social e técnica do trabalho na Colônia, no Império e na República, por ter a escravidão como base, planta seus resquícios na escola. Este é o principal motivo que leva os trabalhadores livres, inclusive as pessoas socialmente mais aproximadas aos escravos e indígenas (mestiços e brancos pobres), a se afastarem das atividades de artesanato e manufatura daqueles períodos. (CUNHA, 2000, p. 90). A profissionalização sistematizada pela escola, portanto, “é, para o povo, um sucedâneo do ensino universitário; e, com a ajuda deste ensino, o operário e o industrial usufruem seus direitos, encontram melhor seu caminho na sociedade” (ALMEIDA, 2000, p. 195).

Mesmo Almeida (2000), com seus limites ideológicos, admite que o governo e a sociedade têm o maior interesse em dar ao operário um ensino que, não somente eleva sua inteligência, mas também aumenta o seu salário. O religioso, contudo, não deixa de demonstrar seu atraso ideológico quando reconhece que os empregadores do Império são os primeiros a requisitar a ligação direta e mecânica entre educação e profissionalização, de um lado, e melhoria salarial de outro: “a falta de uma instrução primária dos operários é um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de suas faculdades e ao progresso da indústria” (ALMEIDA, 2000, p. 195). Se o trabalhador não se desenvolve, como demonstra as palavras do padre, a culpa é de sua formação. A compulsoriedade profissional concedida pelo Império aos desvalidos da fortuna, como constata Cunha (2000), segue o que vem da Colônia e se constitui na marca principal da EP do Estado imperial.

Esse é o atrasado quadro que a República recebe do Império, que, por sua sorte, recolhe herança da Colônia. A atrasada elite tupiniquim, no entanto, tem motivos para crer que o país se modernizará. Porém, mesmo com a abolição tardia da escravatura, associada à proclamação da República, dentre outros fatores, o retardado comando político não produz proposições educacionais que articulem a profissionalização às exigências do capitalismo central. O anacrônico atraso da elite brasileira, para citar a formulação de Ianni (1992), é incompetente para articular educação ao desenvolvimento capitalista. Romanelli (1980) aponta que o atraso do modelo educativo se relaciona dialeticamente com as necessidades que o capitalismo brasileiro, com seu retardo, requer da escola.

A herança cultural que alimenta a retrógrada elite brasileira tem raízes europeias. As classes intermediárias existentes no Brasil, motivadas por essa herança, requisitam um modelo educacional verborrágico. Acredita, essa bem-aventurada elite, que a arte da oratória pode aproximá-la do modelo educativo praticado na Europa. O resultado é que, mesmo com

a passagem da Colônia ao Império e desta à República, a educação demandada socialmente, ainda que tenha passado por mudanças específicas motivadas pelas necessidades dos estratos intermediários citadinos, conserva o *status quo*.

Das Casas de Educando ao mandato tampão de Nilo Peçanha, temos o intervalo de meio século. Em quase 50 anos, a dicotomia educativa atuante na relação que se estabelece entre a educação propedêutica e a profissionalizante apenas reforça a dualidade estrutural presente no complexo educativo que atende à luta de classes em versão brasileira.

O movimento contraditório da história não é linear, porém, podemos considerar que a execução da Lei Nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, que se cumpre em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto Nº 7.566/09, tem importância nada desprezível para o histórico da profissionalização escolar no Brasil. Haja vista que esse decreto é a tentativa estatal, encontrada pela República, de dar respostas ao contexto de desenvolvimento capitalista do início do século XX.

Motivado por essa moldura, o presidente interino Nilo Peçanha “Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.” (BRASIL, 1909, p. 1). O documento oficial considera que a “população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existência.” Para que isso se torne necessário, contudo, é preciso:

habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime (BRASIL, 1909, p. 1)

No entendimento do Art. 1º desse documento, resolver-se-ia o problema da “escola do vício e do crime” ao se decretar o seguinte:

em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito (BRASIL, 1909, p. 1).

Mesmo cerca de quatro séculos após a chegada dos portugueses ao Brasil, a especificidade da educação para a profissionalização volta-se, majoritariamente, ao atendimento dos desvalidos da sorte. Mas quem são essas pessoas as quais a sociologia da ordem prefere batizar de excluídos sociais? Não necessitamos de muito esforço para calcular que o decreto de Nilo Peçanha chega cerca de duas décadas após a farsa da abolição da escravidão. Com isso, os desafortunados da fortuna, ou os excluídos socialmente, são, em

sua maioria, escravizados, ex-escravizados e indígenas, ou seja, os mais pobres. Sem meias retóricas: a classe trabalhadora.

As páginas antecedentes comprovam que no Brasil prevalece a seguinte dialética: a atrasada concepção de desenvolvimento econômico requisita um determinado modelo educativo. O desenvolvimento das propostas educacionais, destacadamente aquelas voltadas para a formação profissionalizante, não pode fugir a essa dialética. Investigações como as de Cunha (2000), Romanelli (1980), entre outras que operam com o apoio da crítica marxista, permitem compreender que um processo educacional atrasado atende ao retardo da elite que orienta os caminhos econômicos.

Com o alvorecer do século XX, um incipiente desenvolvimento industrial abraça a economia brasileira. A nascente industrialização, associada ao movimento de importação da mão de obra europeia, é o que, nas letras de Cunha (2000), motiva a retrógrada elite que comanda o Brasil a apostar na EP como opção ao desenvolvimento capitalista periférico.

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, conforme documenta Cunha (2000), mostra o movimento das políticas estatais na direção de criar um aporte específico de EP no país. A instituição tem como objetivo a formação docente com recorte na educação profissionalizante. Os anos passam e o governo vai tendencialmente demonstrando sua preocupação com a profissionalização. No início da década de 1920, a criação da Comissão de Serviços de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico confirma essa tendência. A comissão tinha como proposta averiguar como as escolas profissionais funcionavam para, assim, recomendar a padronização dos currículos e a construção de edificações que melhor abrigassem o ensino da profissionalização.

Essas recomendações visavam adequar as escolas ao ensino industrial, pois os prédios precisavam lembrar uma indústria. Era necessário que o estudante se sentisse no ambiente industrial já na fase de aprendizagem. Esta última medida tinha preocupação com a evasão escolar, e para resolver o problema, propunha que o estudante recebesse algum salário pelo seu trabalho-aprendizagem. O conjunto de medidas visto acima, com efeito, estimula o governo a expandir, oficialmente, o ensino profissionalizante no Brasil.

#### **4. A institucionalização da mercantilização do ensino para a classe trabalhadora**

A nossa exposição não dispõe de espaço suficiente para debater, rigorosamente, a profundidade que o panorama de desenvolvimento econômico-social ocorrido em toda a década de 1920 exige. Muitos desses eventos, em sua contradição histórica, desaguam na

eleição de Getúlio Vargas ao cargo de presidente do país. Na impossibilidade de aprofundamento da relação dialética que a EP guarda com os importantes acontecimentos dos anos de 1920, indicamos a leitura de Cunha (2000, 2005), Santos (2017), Romanelli (1980), dentre outras investigações.

Para que nossa leitura não fique completamente órfã dessa tematização, citamos, como uma síntese muitíssimo apressada, alguns eventos ocorridos na esfera internacional que, de algum modo, se relacionam com o desenvolvimento da educação no Brasil, são eles: Primeira Guerra Mundial, iniciada em 1914; Revolução Russa, de 1917; o colapso da bolsa de Wall Street em 1929, entre inúmeros outros eventos importantes. No cenário endógeno, não há como desprezar o movimento que resultou na Semana de Arte Moderna de 1922; impossível desconsiderar as polêmicas que envolvem as eleições de 1929, entre elas, o assassinato de João Pessoa. Porém, outros acontecimentos poderiam ser citados.

O processo de industrialização no Brasil teve sua intensificação na década de 1930, com a implementação de políticas públicas que visavam incentivar o setor industrial. A partir daí, a economia brasileira começou a se transformar, passando de uma economia agrícola-exportadora para uma economia de industrialização incipiente. Ao longo das décadas seguintes, o setor industrial brasileiro passou por diversos desafios, como a crise do petróleo na década de 1970 e a abertura comercial dos anos 1990, que, perante sua dialética própria, trouxe efeitos negativos para a indústria local.

Romanelli (1980) argumenta que a industrialização do Brasil foi um processo que ocorreu de forma tardia em relação aos países de capitalismo central. A industrialização brasileira foi baseada em uma lógica de crescimento acelerado e desigual; e teve a marca de ser estruturada de cima para baixo, ou seja, sem a participação popular.

No semblante que desemboca na chamada revolução de 1930, Vargas propõe uma organização econômica que procura articular de um lado um modelo agrário-exportador e de outro o urbano-industrial. A expectativa sobre o governo de Vargas era que a política econômica se desenvolvesse em direção ao capitalismo central. Sua administração, com a intenção de avançar para o capitalismo desenvolvido, procura empreender ações que pudessem orientar o complexo educativo a se aproximar do capitalismo avançado. A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública do Trabalho, Indústria e Comércio é uma das principais iniciativas criadas para atender a essa expectativa; mas não só.

O comando estatal varguista põe em funcionamento o Conselho Nacional de Educação e a Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Em 1931, o governo opera a reformulação da educação, conhecida como reforma Francisco Campos. Já em 25 de janeiro de 1934, a criação daquela que é considerada, oficialmente, a primeira universidade brasileira, cimenta mais um tijolo do movimento educacional do governo Vargas. A Universidade de São Paulo (USP) é importante para esse debate, uma vez que ao inaugurar em seu interior a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com a função de formar quadros para a docência do então ensino secundário, abre melhores possibilidade de formação do magistério para toda a educação básica. Os debates que resultam, quase três décadas depois, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) N° 4041/61 e que se desenrolam dentro dos desdobramentos da Escola Nova, são muito importantes para o contexto sócio-histórico educativo, consequentemente para a EP.

Getúlio Vargas, para fazer valer a lógica da idiosincrasia do atraso da elite endógena, com destaque para os aproveitadores políticos profissionais, muda para manter o atraso: transforma para conservar o *status quo* (SANTOS, 2017). A transformação para retroceder atende pelo nome de golpe de Estado, implementado por Vargas em 1937. Para usarmos a expressão consagrada por Florestan Fernandes (2006): é o aborto da revolução passiva. Já Oliveira (1987) entende que os acontecimentos antecedentes ao golpe de 1937 expõem a principal contradição do governo de Vargas: de um lado uma burguesia industrial em expansão, que, por meio dos interesses de reprodução do capital fabril, procurava se consolidar como proposta econômica; de outro, a forma mais atrasada de reprodução do capital, cujo controle cabia às oligarquias agrárias. O presidente, preso dentro dessa contradição, passa a implementar sistematicamente as políticas econômicas que são de interesse da ala ligada ao capital industrial (OLIVEIRA, 1987).

O golpe de 1937 é a resposta do retrocesso, pois o dito Estado Novo, como forma de manter os privilégios da burguesia industrial, que mesmo ascendente era e permanece retrógrada, promulga uma nova constituição. O documento, para se adequar à manutenção do atraso, cria leis que modificam o sistema educativo. É assim que Gustavo Capanema aparece na história, pois será lembrado, em primeiro termo, por ser o principal responsável por organizar as Leis Orgânicas da Educação. Esse conjunto normativo, de acordo com Santos (2017), oficializa em 1942 as Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei N° 4.244/42) e define o Ensino Industrial (Decreto-Lei N° 4.073/42). Cria, em 1943, as Leis Orgânicas do Ensino

Comercial (Decreto-Lei N° 6.141/43) e, já em 1946, as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-lei N° 8.595/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei N° 5.30/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei N° 9.613/46).

Foi de Capanema a seguinte decisão: que as escolas retrocedessem para funcionar como ensino primário-profissional, de um lado, e secundário superior, de outro. Essa forma dicotômica de organização, como relembra Kuenzer (2000), possui elementos cuja origem é anterior ao ano de 1932. Até esse ano, conforme a investigadora, o caminho existente após a conclusão do curso primário, com quatro anos de duração, resumia-se a uma opção de formação que fosse ligada à profissionalização. Capanema, de modo geral, abandona os avanços implementados por Anísio Teixeira, o ministro que lhe antecedeu. Para as pesquisas que se posicionam no plano da crítica marxista, como as de Kuenzer (2000), as leis implantadas por Capanema favorecem o elitismo retrógrado manifestado na educação: para os filhos dos estratos intermediários, mais favorecidos socialmente, oferta-se o ramo científico, que possibilitava a continuidade no ES; já para as famílias trabalhadoras e seus filhos, a oferta estatal vinculava-se ao veio profissionalizante, com tendência à terminalidade. Distingue-se, desse modo, quem pode ou não se candidatar ao prosseguimento dos estudos no ES.

De resto, a opção que sobra aos filhos da classe trabalhadora que pretendem prosseguir no ES é a seguinte: para os egressos do ensino profissionalizante, há a opção de prestar vestibular para cursos diretamente relacionados com a profissionalização realizada no nível básico. Como o exemplo dado por Santos (2017, p. 177):

um estudante que cursava o ensino médio-técnico em mecânica poderia apenas se candidatar ao curso superior em mecânica. O então secundário-científico, de outro modo, era considerado compatível com qualquer curso superior, ao gosto do candidato.

Como conclui o autor: “O Estado Novo, com efeito, aprofunda a dualidade educacional, põe mais um tijolo na histórica dicotomia educativa presente na educação brasileira” (p. 177).

No contexto das Leis Orgânicas, os empresários tiveram muito o que comemorar, mesmo que o tenham feito tardiamente. A criação do hoje chamado Sistema S efetiva-se no cenário dirigido por Capanema. Além do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que ganha amparo legal no Decreto-Lei N° 4.048, de 22 de janeiro de 1942, foram

criadas, entre 1942 e 1999, as primeiras instituições do que hoje compõem o Sistema S. Mas o retardado empresariado endógeno, inicialmente, como aponta Cunha (2000), foi contrário à criação desse sistema.

O Sistema S, além do SENAI, é composto por instituições que, de algum modo, são interligadas ao setor produtivo. São elas:

Serviço Social do Comércio (SESC), criado pelo Decreto-Lei Nº 9.853, de 13 de setembro de 1946; Serviço Social da Indústria (SESI), criado pelo Decreto-Lei Nº 9.403, de 25 de junho de 1946; Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC), criado pelo Decreto-Lei Nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) que inicialmente foi denominado de Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (CEBRAE), criado em 1972, por iniciativa do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e do Ministério do Planejamento. Em 1990, através da Lei Nº 8.029, de 12 de abril de 1990, foi transformado em um serviço social autônomo, vinculado à iniciativa privada, denominado então de SEBRAE; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), criado em 1991, pela Lei Nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991; Serviço Nacional de Aprendizagem e Transporte (SENAT) e Serviço Social dos Transportes (SEST), criados pela Lei Nº 8.706, de 14 de setembro de 1993; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Corporativismo (SESCOOP), criado pela Medida Provisória Nº 1.781-7, de 11 de março de 1999, mas que teve regimento aprovado através do Decreto Nº 3.017, de 6 de abril de 1999. (SANTOS, 2017a, p. 178).

A criação desse conglomerado, que hoje a sociologia chama de Parceria Público Privada (PPP), no entendimento de Kuenzer (2000), configura-se na articulação da iniciativa pública com a necessidade privada, cujo objetivo é atender a demandas capitalistas criadas na esfera da divisão social e técnica do trabalho. O taylorismo-fordismo, sustenta a autora, passa a exigir determinada mão de obra que seja compatível com certa qualificação exigida, por sua vez, pelo padrão de acumulação do binômio taylorista-fordista. O Sistema S, portanto, é configurado na expectativa idealista de dar conta dessa nova exigência produtiva, dado que “é apresentado como uma solução para a adequação da mão de obra brasileira à nova divisão social internacional do trabalho.” (SANTOS, 2017, p. 18). Rabelo, Mendes Segundo e Carmo (2023) acrescentam que este modelo procurava responder ao processo de desenvolvimento industrial e exigia uma força de trabalho com qualificação suficiente para dar conta do novo modelo produtivo capitalista.

Por sua importância para a história da educação profissional no Brasil, Santos (2017) considera que o Sistema S merece mais atenção das análises críticas. Para ele, é necessário desvendar a gênese e o contexto em que se desenvolveu esse sistema. Sua origem, juntamente com sua função social, serve de exemplificação à síntese que Oliveira (2003) dá à idiossincrática dialética do atraso que a elite brasileira pratica: vanguarda do atraso ao mesmo

tempo que é o atraso da vanguarda. Haja vista que a iniciativa de Vargas, no primeiro momento, não é aceita pelo empresariado. No entanto, foram os atrasados empresários que se beneficiariam com tal sistematização (CUNHA, 2005). Ou seja, o Sistema S constitui-se em uma iniciativa privada, mas que controla recursos públicos sob gerência empresarial. Somente a miopia dos retardados industriais brasileiros para leva-los a não aceitar essa dádiva estatal. Rabelo, Mendes Segundo e Carmo (2023, p. 94) ressaltam que:

sob a organização pedagógica do Sistema S, pelas mãos do mercado, autores como Frigotto (1998) assumem a tese de que o ensino profissionalizante encontra-se, nesse processo, submetido a uma gestão empresarial.

Santos (2017), quando reclama dos resultados críticos dos poucos estudos acerca do Sistema S, desconfia de que o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) finca importantes bases para que tal sistema seja requisitado na cena educativa. O autor afirma que a relação entre esse instituto, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) precisa ser melhor contextualizada em articulação dialética com a criação do Sistema S. Tal articulação

[...] necessita de investigações mais rigorosas e profundas que possam desnudar criticamente como tal relação vem atender à necessidade de uma burguesia local que perde o tempo histórico de agir ativamente (SANTOS, 2017, p.178).

Cunha (2000, 2005) adverte ser necessária uma atenção especialmente cuidadosa sobre a fundação do sistema em pauta, pois um decreto com objetivo de normatizar o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI – a palavra Industriários, posteriormente, foi substituída pela expressão Industrial) é publicado uma semana antes da promulgação das Leis Orgânicas. Por esse motivo, o investigador lança a seguinte pergunta: “Seria uma irracionalidade a normatização da espécie antes do gênero?” (2000, p. 99); ou seja, a criação do SENAI antes do Sistema S. A elite dos empresários, como documenta Cunha (2000), motivada por seu atraso crônico, foi incompetente para notar que a criação desse sistema era conveniente aos interesses do capital industrial. Para chegar a esta conclusão, o autor esclarece que entrevistou, diretamente, pessoas envolvidas na problemática. Essas entrevistas levam Cunha (2000) a entender que a atrasada burguesia ascendente brasileira, para garantir a idiosincrasia de seu atraso, prefere o lucro imediato em vez de contribuir financeiramente, mesmo que em parcela pequena, com a formação profissional da mão de obra que lhe garantirá mais lucro após a formação.

Cunha (2000, p. 99) revela que “o primeiro projeto foi enviado, ainda em 1938, à Confederação Nacional da Indústria e à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, presididas, respectivamente, por Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen.” Esses perfeitos representantes da elite industrial brasileira foram de opinião contrária ao anteprojeto. Justificaram a negativa alegando que as “[...] despesas que as empresas teriam de arcar com o pagamento dos salários dos aprendizes e dos mestres, com os gastos de instalação e de operação das oficinas [...]” seria oneroso aos cofres do capital. (p. 99).

A elite industrial brasileira não apenas operou a passividade típica da covardia no episódio que cria a aprendizagem sistemática dos trabalhadores, custeada, por sua vez, por eles próprios, senão resistiu “[...] todo o tempo a sua instituição” (CUNHA, 2005, p. 34). O atraso míope da elite impediu que ela percebesse como essa sistematização era proveitosa para os interesses capitalistas. Foi preciso, como indica esse pesquisador, “que o Estado, utilizando um poder arbitrário, próprio do regime autoritário [varguista], os obrigasse a assumir a instituição em pauta” (p. 34).

A história mostra, com fartos exemplos, que os executivos políticos, eleitos por golpe de Estado ou voto, utilizam constantemente o recurso do decreto. Perante a recusa dos atrasados empresários, o ditador Getúlio Vargas não hesita em usar sua caneta para assinar o Decreto-Lei Nº 1.238. O documento foi assinado em 2 de maio de 1939 pelo presidente, por Gustavo Capanema e pelo ministro do Trabalho, Indústria e Comércio Waldemar Falcão. A redação oficial dispõe sobre o seguinte: “instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores.” O texto estatal, portanto, impõe à elite empresarial a criação e manutenção de cursos de aperfeiçoamento profissional “[...] para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficará a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde” (BRASIL, 1939).

Hoje, cerca de sete décadas após o empresariado endógeno ser obrigado a criar e manter determinado recorte formativo, a Parceria Público Privada (PPP) que se tornou o Sistema S se diversificou e cresceu em proporções inimagináveis na década de 1940. O tamanho, a diversificação de serviços oferecidos à sociedade e, principalmente, o montante de dinheiro manejado faz com que esse sistema seja festejado com muito entusiasmo por setores da política, pelos industriais, por certos segmentos intelectuais e pela mídia em geral. Mas nem tudo é céu de brigadeiro. Há uma grande polêmica em torno da origem e a forma de administração dos recursos gerenciados pelo Sistema S. Alguns agentes políticos, o Estado

e extratos empresariais, sobretudo os que negociam matrículas em instituições educativas privadas, destacadamente aquelas voltadas para a EP, não chegaram a um acordo sobre a gênese e a operação do recurso recebido pela entidade.

Dos mais de setenta anos de existência do Sistema S, o saldo que a formação da mão de obra pode celebrar, para usarmos as argutas palavras de Garcia (2000, p. 84), é que, desde a década de 1940, a EP “ficou sob o controle [quase] único dos empresários”. As teses de Frigotto (1998), dentre inúmeras outras publicações, concordam com a autora. Ou seja, o ensino profissionalizante das famílias trabalhadoras brasileiras, após a criação do Sistema S, ganha a organização pedagógica do retardado corpo empresarial endógeno. O Sistema S, portanto, é uma pura comprovação do modo atrasado como opera político-ideologicamente a malfadada elite brasileira.

Diante do exposto nesta seção, podemos apontar que a EP é formulada historicamente e rodeada por interesses de grandes instituições capitalistas, de modo a atender uma necessidade de manutenção de uma lógica da divisão de classes, que é organizada sistematicamente para manter a dicotomia educacional.

##### **5. Notas conclusivas: a educação profissional a serviço das necessidades do sistema capitalista**

Existe uma contradição na relação estabelecida entre o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP). O hoje denominado EM, que já foi chamado de ensino secundário e também de segundo grau, guarda uma das grandes contradições classistas, de modo que as políticas educativas não conseguem equacionar a problemática da identidade dessa etapa de ensino. A expressão bem-acabada dessa contraditória crise de identidade ganha corpo e se fortifica na seguinte bipartição: oferecer, por um lado, uma educação para as classes intermediárias e altas e, por outro, ofertar um ramo de ensino que atenda às necessidades de formação de uma mão de obra precoce que alimente imediatamente o mercado de trabalho capitalista.

O EM materializa, para usarmos as palavras de Pereira (2020), a expressão mais acabada da dualidade estrutural na educação. Nesse nível de ensino, essa bipartição educacional vira uma dicotomia educativa que, motivada pelos interesses burgueses endógenos, separa a educação ofertada no EM em dois gumes: um propedêutico e outro profissionalizante. Aquele é destinado à gerência, fiscalização, monitoramento e outras

funções que devem ficar próximas à gestão da miséria capitalista; já a profissionalização precoce segue a tendência de preparação da mão de obra que interessa, mais imediatamente, ao acúmulo do capital.

As Escolas Profissionais são uma tentativa de apresentar um modelo que, se não atende às classes altas e intermediárias, pretende ofertar uma proposta educativa que, ao menos no discurso, possa concentrar os anseios das famílias trabalhadoras. Ressalta-se, de passo, que mesmo sendo as EPs defendidas como caminho certo para quem quer arrumar um emprego, decididamente, elas não podem ser apresentadas como uma oferta educacional para as classes altas e intermediárias. É importante lembrar que enquanto o EM possibilita acesso ao Ensino Superior, para a classe trabalhadora ele é, geralmente, terminal.

Refletir, portanto, o contraditório histórico do desenvolvimento do EM em relação dialética com a EP é fundamental para deslindar os elementos que contornam o fenômeno da dicotomia educacional. Por meio da análise da histórica contradição existente entre o EM e a EP, aclaram-se os elementos constitutivos que, por seu caráter ontológico, contribuem com a explicação do fenômeno da mercantilização e precarização da educação.

Em resumo, vale destacar os seguintes pontos iluminados pelo artigo: esclarecer alguns dos principais elementos do caráter dicotômico do EM, dividido entre propedêutico e profissionalizante; explicar determinados motivos que levam a formação profissional a carregar a marca da subserviência. A respeito disso, cumpre salientar, em observância à dialética histórica, que essa subserviência é organizada, fiscalizada e comandada pela educação propedêutica. Mesmo que essas questões não sejam suficientes para esclarecer a complexidade da relação EM-EP, são elementos históricos presente nos desdobramentos da realidade. Por isso, são indispensáveis para iluminar a busca por respostas sobre a problemática.

Por fim, o projeto de sociedade implantado pelo capitalismo tem em si a necessidade intrínseca da desigualdade. Esse fenômeno se manifesta nos mais variados setores sociais, e a educação é um dos principais instrumentos de efetivação dessa lógica. O complexo educacional na sociedade de classes exige, necessariamente, uma distinção do tipo de ensino que é oferecido às crianças e jovens dos diferentes extratos sociais.

A construção histórica da EP revela, grosso modo, a essência da lógica desse modelo societário. Na tentativa de manter sua hegemonia, o capitalismo cria um modelo de subserviência e naturaliza a dicotomia educativa como uma expressão mais acabada do

modelo de educação que deve imperar na sociedade de classes. A negação de uma formação de qualidade, que garanta o acesso ao conhecimento, à arte e à cultura historicamente produzidos pela humanidade, é reflexo de um padrão que se constitui como a estrutura de uma sociedade em crise profunda.

Desdobra-se desse quadro o seguinte: não basta somente diferenciar a educação dos trabalhadores da que é entregue à burguesia. É preciso preparar a massa de jovens para enfrentar o desemprego estrutural e a precarização extrema do mundo do emprego-desemprego. A educação profissional contemporânea presta tal papel.

### Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC/Inep, 2000.

BRASIL. Decreto nº 7.566 Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 23 set. 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf) Acesso em: 17 de agosto de 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino profissional e a irradiação do industrialismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP; FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 set. 2020.

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, mai./ago. 2009, p. 185-191. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 5 out. 2020.

FERNANDES, Florestan. Entrevista. In: RUGAI BASTOS, Elide et al. **Conversas com sociólogos brasileiros**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 13-48.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 16, n. 46, p.235-273, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, cap. 3, p. 76-99.

FRIGOTTO, Moacir. **Educação e trabalho**: bases para debater a educação profissional emancipadora. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O Fio da História: A Gênese da Formação Profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39. abr. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, Jose Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. **O elo perdido**: classe e identidade de classe. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista, o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Samara Taveira de. **A intensificação das políticas neoliberais na educação pública: a Lei 13.415 de 2017 atende às demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro**. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020.

PEREIRA, George Amaral. **A educação profissional e o Ensino Médio no Brasil**: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará. 2020. 331 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

RABELO, Josefa Jaqueline; SEGUNDO MENDES, Maria das Dores; CARMO, Francisca Maurilene do. O caráter classista do ensino profissionalizante no Brasil: elementos históricos e sociais. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas: vol. 2. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 81-108. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1.p81-108>.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, José Deribaldo Gomes. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

## **Sobre os autores**

### **Layslândia de Souza Santos**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestra em Educação e Ensino pelo Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Professora Efetiva da Rede Pública de Educação Básica do município de Quixadá, no estado do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2016). E-mail: [sousalays7@gmail.com](mailto:sousalays7@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1941-8461>

**José Deribaldo Gomes dos Santos**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestrado em Políticas Públicas e Sociedade (UECE), Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Estágio doutoral na Universidade do Porto (UP) e Estágio Pós-Doutoral em Estética na Universidad Complutense de Madrid (UCM). É Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: [deribaldo.santos@uece.br](mailto:deribaldo.santos@uece.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>

**Maria Escolástica de Moura Santos**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC; Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. É Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí, Departamento de Fundamentos da Educação - DEFE, área de Fundamentos Históricos e Culturais da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UFPI, linha Formação Humana e Processos Educativos. E-mail: [escol.santos@ufpi.edu.br](mailto:escol.santos@ufpi.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3407-9496>

Recebido em: 30/11/2022

Aceito para publicação em: 17/04/2023