

A PRESENÇA DA DUALIDADE ESTRUTURAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

Doutor em Educação (UFRN) e professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN, Natal-RN. E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

IAPONIRA DA SILVA RODRIGUES

Pedagoga do IFRN/Parnamirim e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN, Natal-RN. E-mail: iaponira.rodrigues@ifrn.edu.br

Introdução

Nos estudos que tratam da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é recorrente o destaque dado à dualidade estrutural que caracterizou a educação brasileira ao longo dos séculos.

Essa dualidade tem como aspecto essencial a distinção dada, nas políticas educacionais e na escola, à classe trabalhadora e à classe detentora dos meios de produção. As diferenças no tipo de escola ofertada não estão definidas apenas por questões curriculares e pedagógicas, mas englobam também questões sociais e políticas e têm suas raízes na divisão social do trabalho que hierarquiza as funções segundo a classe social.

Baseados em uma pesquisa bibliográfica, objetivamos, neste artigo, realizar uma visão panorâmica da dualidade estrutural na educação brasileira ao longo do século XX, quando essa fragmentação é estabelecida na legislação criada pelo governo brasileiro para a educação nacional. No final do artigo, apresentamos o Ensino Médio Integrado (EMI) como uma possibilidade de superação dessa dualidade na medida em que articula a formação geral à formação profissional.

O dualismo nas políticas de educação no Brasil

A dualidade estrutural é uma categoria que tem como característica básica, a diferenciação nas políticas educacionais e na

escola destinada aos filhos da classe trabalhadora e aos filhos dos donos dos meios de produção. Essa distinção no tipo de escola ofertada não está definida apenas por questões curriculares e pedagógicas, mas englobam também questões sociais e políticas e têm suas raízes da divisão social do trabalho que hierarquiza as funções segundo a classe social. Historicamente, a dualidade estrutural “expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciam segundo a classe social que se propunham formar: trabalhadores ou burgueses.” (KUENZER, 2007a, p. 1155-1156).

Os sistemas de ensino, como espelhos de uma sociedade cindida em classes sociais, retratam suas contradições, daí se explica o fato de que ao longo de nossa história, aos filhos da classe trabalhadora coube a formação específica voltada para o trabalho, enquanto que para os filhos dos proprietários dos meios de produção destina-se a formação geral, propedêutica e preparatória para o prosseguimento nos estudos.

Ao longo dos seus cinco séculos de história, a educação para o trabalho esteve permeada de preconceitos e destinada à população mais pobre: índios, escravos, mestiços etc, como assinalam os estudos de Fonseca (1961), Cunha (2005) e Manfredi (2002), além de outros estudiosos do tema. Para eles, dentre as iniciativas do Estado no campo da educação profissional, a de maior destaque e alcance foi a criação, pelo Presidente Nilo Peçanha, das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Tais escolas foram instaladas nas capitais brasileiras com a finalidade de “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Com a proclamação da República, instaurou-se um embate político-econômico entre setores dominantes vinculados à agroexportação e aos setores vinculados às atividades industriais que almejavam mudanças em direção à instauração no país, de um mo-

delo capitalista industrial pela via do desenvolvimento da indústria e que vai se concretizar a partir de 1930. Nesse contexto, as instituições passam a se reorganizar de acordo com a nova ordem política, econômica e social. A modernização da sociedade brasileira, o crescimento urbano e o acelerado processo de industrialização, provocou um aumento da pressão popular por uma formação escolar com vistas a suprir a demanda por mão-de-obra qualificada para o desempenho das atividades da indústria, bem como para serviços ligados a organização urbana.

Esse período foi marcado por embates ideológicos travados entre os educadores renovados, que defendiam uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, e os educadores mais conservadores católicos defensores de uma educação subordinada aos princípios da Igreja Católica. Em defesa de uma política nacional de educação, os educadores renovadores encabeçados por Fernando de Azevedo, elaboraram, em 1932, um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo” (AZEVEDO *et al*, 2010). No entanto, esse Manifesto também tinha suas limitações: embora ele defendesse uma escola para todos, contraditoriamente, propunha uma organização dual para a educação visto que “a proposta organizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual)” (MOURA, 2007, p. 8).

Nessa época, o ministro Francisco Campos instituiu vários decretos reformulando o ensino superior, o ensino secundário e o ensino comercial. Porém, a organização curricular do nível secundário e os elevados níveis de exigências para a aprovação, tornando-o extremamente elitista, como destaca Romanelli (2000, p. 136-137): “o currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema”.

Em 1937, com a implantação da ditadura do Estado Novo, foi outorgada uma nova Constituição e esta desobrigou o Estado da responsabilidade de manter e expandir o ensino público e de vincular recursos financeiros para a educação. É possível observar nessa nova Constituição, a presença da dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional no ensino secundário quando a Lei faz menção ao ensino vocacional e o pré-vocacional, este último “destinado às classes menos favorecidas”, como dizia o texto da constituição (BRASIL, 1937).

O fortalecimento da indústria nacional, potencializado pela Segunda Guerra Mundial, colocou novos requerimentos à educação brasileira. Nessa direção, o então Ministro da Educação e da Saúde Pública, Gustavo Capanema promulgou um conjunto de Decretos-Lei (entre 1942 e 1946) para normatizar e estruturar a educação. Tais decretos ficaram conhecidos como “As Leis Orgânicas da Educação” e tinham como objetivo regulamentar e padronizar, em nível nacional, o sistema de ensino adequando-o à nova ordem política, econômica e social instituída pelo Estado Novo.

A partir da Reforma Capanema, a educação básica foi estruturada em dois níveis: o primário e o secundário, este dividido em ginásial e colegial. A vertente propedêutica do colegial era dividida em científico e clássico. Em termos curriculares, no científico dava-se ênfase aos conteúdos das ciências naturais, enquanto que no clássico a ênfase era para as humanidades. Já a vertente profissionalizante do colegial era composta pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, porém não se permitia a progressão direta para o ensino superior, isso só era possível mediante exames de adaptação. Apesar de abrir essa possibilidade, a velha dualidade estrutural permaneceu, pois o acesso ao ensino superior se dava por meio de um processo seletivo com foco nos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, e isso representava um enorme desafio para quem tinha passado por uma formação apenas profissional e tinha que concorrer com aqueles que haviam estudado em um curso voltado para a formação geral.

Outro período de debates em torno das questões educacionais ocorreu antes da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Havia uma disputa de interesses envolvendo, de um lado, camadas populares que reivindicavam a expansão do ensino gratuito e a equivalência entre ensino secundário propedêutico e o ensino profissionalizante; e, de outro, setores da classe hegemônica que requeriam a subvenção de recursos do Estado para as escolas privadas e a redução da participação da sociedade política na educação.

Do ponto de vista legal/formal, a referida LDBEN traria o fim da dualidade do ensino, porém esta permaneceu em nível curricular, uma vez que, na vertente propedêutica, privilegiavam-se os conteúdos (das ciências, das letras e das artes) necessários à aprovação nos exames para ingresso no ensino superior, enquanto que na vertente profissional estes conteúdos sofreram drástica redução.

Profundas transformações na estrutura do ensino ocorrem em 1971 com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus e instituiu a profissionalização compulsória para a educação de nível médio. Na reestruturação do ensino, em substituição ao primário e ginásial, criou-se os ensinos de 1º e de 2º graus. Também estabeleceu a profissionalização compulsória. Assim, no âmbito formal, a Lei eliminava a dualidade ao tornar compulsória a profissionalização. Todavia, na prática, não foi isso que aconteceu, pois a profissionalização ficou restrita à rede pública, com um currículo extremamente empobrecido em relação à formação geral em favor da instrumentalização para o mercado de trabalho, enquanto que a rede privada praticamente ignorou a profissionalização obrigatória devido aos seus altos custos e manteve o currículo propedêutico para a formação das elites.

Posteriormente, a profissionalização compulsória foi flexibilizada pelo Parecer nº 76/75 e, depois, pela Lei 7.044/82, que tornou-a opcional, reeditando, pela via legal/formal, a dualidade

entre educação propedêutica e a profissional, como assevera Kuenzer (2007b, p. 24):

[...] a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo seu vigor, reafirmando-se novamente a oferta propedêutica, agora chamada de básica, como via preferencial para o ingresso no ensino superior, permanecendo os antigos ramos, agora denominados habilitações plenas, como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho.

Ao adentrarmos na década de 1990, a conjuntura política, econômica e social é marcada por grandes mudanças que tinham como objetivo mais amplo a inserção e/ou subordinação do país aos ditames do capitalismo global, que passou a exigir dos trabalhadores outras características laborais, tais como a polivalência e a competitividade. Por isso, as políticas educacionais engendradas nesse período tiveram como marca a adaptação do ensino ao mercado e aos preceitos da racionalidade, flexibilidade e produtividade. Além disso, estas políticas estiveram também fortemente subjugadas às intervenções dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial que, ao conceder empréstimos, fazia em contrapartida cobranças e ajustes em áreas estratégicas do país, como, por exemplo, a educacional. De acordo com Ramos (2005, p. 32):

Uma aliança entre os organismos internacionais e o poder local difundiu a ideologia de que os indivíduos, os setores sociais e os países devem se tornar competitivamente adequados às exigências do mercado incorporando uma preocupação com a estabilidade social. [...] a ampliação da dimensão social do mercado associou educação e produtividade aos objetivos de combate à pobreza, de equidade social e de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos.

Em meio a esse contexto, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394/96, que aponta para a possibilidade de integração entre educação básica e a educação profissional na

forma como prevê o Artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996). Porém, para Moura (2007, p. 16), “como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita.”

No ano seguinte à promulgação dessa Lei, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, ao regulamentar a educação profissional, promoveu a separação entre o ensino médio e o ensino técnico e reforçou, pela via legal, a dualidade histórica da nossa educação profissional, cindindo a formação geral da formação para o trabalho. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), o Decreto nº 2.208/97 “[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Em 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/04 reestabelecendo a possibilidade de integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico. Esse novo decreto, em seu Artigo 4º, Parágrafo 1º, expressa que a articulação entre a educação profissional e o ensino médio deverá se dar de forma integrada, concomitante e subsequente (BRASIL, 2004a).

A ideia de integrar tem um sentido de completude, conforme Ciavatta (2005, p. 84):

[...] de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissio-

nal em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Nesta mesma direção, o Parecer CNE/CEB nº 39/204, que trata da aplicação do Decreto 5.154/04, esclarece que o Ensino Médio Integrado (EMI),

Não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de educação profissional. Essa foi a lógica da Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/97, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. (BRASIL, 2004b, p. 406).

A superação da dicotomia entre cultura geral e cultura técnica, teoria e prática, aparecem como pano de fundo tanto do Decreto nº 5.154/04 quanto no Parecer nº 39/204. O EMI deve contribuir para a superação no plano formativo da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho e que historicamente separou teoria da prática, trabalho manual e intelectual, a partir da compreensão e do domínio por parte dos alunos dos fundamentos teóricos e práticos das técnicas que envolvem os processos produtivos e não somente o treinamento para a execução automática das técnicas. É uma formação que guarda uma identidade com o conceito da politécnica, assim definida:

Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominados esses fundamentos, esses

princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p. 140).

Entretanto, como nossa sociedade é bastante desigual em termos socioeconômicos, a implementação da politécnica permanece como horizonte a ser alcançado, pois os jovens filhos da classe trabalhadora, pelas suas condições materiais de vida, precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho. Por isso,

[...] uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integridade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva de integração dessas dimensões. (MOURA, 2007, p. 19).

Importa reforçar aqui que os objetivos políticos-pedagógicos do EMI só podem se materializar no chão das escolas por meio da articulação e da integração dos conhecimentos no currículo, nesse caso, o currículo integrado, no qual se destacam duas premissas básicas: a primeira diz respeito à necessidade do diálogo entre os conhecimentos e as experiências que permitam aos alunos compreender criticamente a realidade; a segunda salienta que além dos conteúdos culturais, é imprescindível o domínio dos processos de acesso ao conhecimento, bem como a compreensão de como estes se produzem e se transformam. A integração se constrói a partir do estabelecimento das relações entre os conhecimentos gerais e os específicos, considerando, ao longo do processo de formação, os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. (RAMOS, 2005).

Coadunando com este modelo deve estar vinculado o compromisso de todos os que fazem educação no sentido de possibilitar aos que na escola ingressam o acesso a uma formação que lhes dê condições de fazer uma leitura crítica do mundo, bem como exercer plenamente sua cidadania.

Considerações finais

Durante a Colônia e o Império, a educação brasileira teve um caráter academicista e tinha por finalidade a formação de uma elite para o prosseguimento nos estudos superiores e para exercer cargos políticos e administrativos demandados a partir da instalação da burocracia portuguesa no território brasileiro no século XIX. Esse academicismo tem as suas marcas ainda hoje numa educação bifurcada entre uma formação geral, para as elites, e outra profissional, para as camadas populares.

Tal realidade tem suscitado críticas e mobilizações de diversos setores da sociedade que lutam por uma educação democrática e que supere as distinções entre as classes sociais por meio do acesso da classe trabalhadora a uma educação de qualidade.

O currículo integrado, ao articular o ensino médio ao tecnológico, visa eliminar esse dualismo histórico que caracterizou a nossa educação. Entretanto, muito ainda precisa ser feito para que ele se efetive. A formação de professores para trabalhar com a EPT e com o currículo integrado certamente é uma das grandes bandeiras de luta para que possamos construir uma educação mais democrática e menos excludente.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, F. de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos estados as escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional e primário gratuito. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 2 jul. 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. **Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19304.htm. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2004a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf> Acesso em: 10 ago. 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: ____ (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21- 56.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007a.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007b.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-128.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v.1. p. 131-152, 2003.