

AS REFORMAS DO ENSINO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO COMO CONTINGÊNCIA

TEACHING REFORMS IN BRAZIL AND EDUCATION AS CONTINGENCY

Renan Bandeirante de Araújo*
Lilian Fávaro Alegrância Iwasse**
Amanda Cristina Ribeiro***
Sérgio C. Fonseca****

RESUMO: As reformas do ensino a partir da década de 1930 – em geral decorrentes de discussões acerca das mudanças econômicas com vistas à conformação de uma matriz produtiva nova, apoiada na produção industrial - consistiram em um processo contínuo que marcou a história da educação no Brasil. Nesse sentido, este artigo objetiva problematizar o eixo comum que confere sentido às permanentes reformas educacionais promovidas no Brasil. Para tanto, pautamo-nos em uma investigação qualitativa amparada em pesquisa bibliográfica e documental. Consideramos que a reestruturação do mundo do trabalho, ressalvadas as particularidades dos respectivos contextos históricos, é uma questão presente no Manifesto dos Pioneiros, nas reformas Capanema, na teoria do capital humano e, mais recentemente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e na Lei 13.415/2017, bem como na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Desse modo, a busca pela superação da dependência econômica agroexportadora por meio da industrialização e as metamorfoses mais recentes do trabalho implicam a criação de uma força de trabalho correlata, o que enseja um modelo de ensino tecnicista condizente ao mercado de emprego. As reformas, portanto, como será discutido no presente artigo, coadunam-se ao pragmatismo educacional típico do ensino dual, cujo desafio de contra tendência implica pensar a escola como ambiente indispensável com vistas à formação humana plena.

* Doutor em Sociologia pela Unesp. Coordenador Grupo Pesquisa do CNPq “Economia do Trabalho, Educação e desenvolvimento regional”. Docente da Unespar – campus Paranavaí. Contato: renan.araujo@unespar.edu.br

** Doutoranda em Educação para Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e Matemática (PCM) da UEM. Pedagoga do município de Nova Esperança e professora colaboradora da Unespar. Contato: coordlilianfavar@gmail.com

*** Doutoranda em História pela UEM. Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná, vinculada à Secretaria de Estado da Educação. Contato: amribeiro.historia@gmail.com

**** Doutor em Educação Escolar pela Unesp e livre docente pela USP. Realizou pós-doutorado na UFMG. Docente da FFCLRP-USP. Contato: sergiofonseca@usp.br

Palavras-chave: Trabalho; Tecnicismo; Reformas de ensino; Ensino público.

ABSTRACT: The education reforms from the 1930s onwards – generally resulting from discussions about economic changes with a view to the conformation of a new productive matrix, supported by industrial production – consisted of a continuous process that marked the history of education in Brazil. In this sense, this article aims to problematize the common axis that gives meaning to the permanent educational reforms promoted in Brazil. Therefore, we are guided by a qualitative investigation supported by bibliographic and documental research. We consider that the restructuring of the world of work, subject to the particularities of the respective historical contexts, is an issue present in the Manifesto dos Pioneiros (Pioneers' Manifesto), in the Capanema reforms, in the theory of human capital and, more recently, in the Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Law of Basic Guidelines for National Education), of 1996, and in Law 13.415/2017, as well as in the Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (National Common Curriculum Base for High School). In this way, the search for overcoming the economic dependence on agro-exports through industrialization and the most recent metamorphoses of work imply the creation of a related workforce, which gives rise to a technicist teaching model in line with the job market. The reforms, therefore, as will be discussed in this article, are in line with the educational pragmatism typical of dual education, whose counter-tendency challenge implies thinking of the school as an indispensable environment with a view to full human development.

Keywords: Work; Technicism; Teaching reforms; Public education.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir de 1930, as mudanças econômicas com vistas à conformação de uma matriz produtiva nova, apoiada na produção industrial, ensejaram a discussão sobre a importância da educação pública como instrumento estratégico para o desenvolvimento da nação. A necessidade de superação de uma economia dependente da atividade agrícola passava pela formação de uma força de trabalho de novo tipo com vistas a atender as demandas industriais que, incipientes, correspondiam às peculiaridades do desenvolvimento tardio que caracterizava o capitalismo brasileiro do período.

Nesse sentido, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹ propunha a adoção de políticas que permitissem ampliar o acesso à educação a partir de vigorosas reformas que estabelecessem as bases de um sistema escolar nacional e público, visto que a educação formal era considerada como um fator indispensável para o desenvolvimento do país. De plano, é possível aferir que o Manifesto dos Pioneiros, inspirado na Escola Nova², continha promessas educacionais civilizatórias que, contraditórias, propugnavam que, pela via do ensino, poder-se-ia promover uma formação humana com base na difusão do conhecimento científico. Assim, em sintonia com o debate estabelecido no período, o Manifesto difundiu a necessidade da criação de uma nova força de trabalho condizente com os imperativos profissionais da indústria.

Em seu tempo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tinha como premissa que a conjuntura das primeiras décadas do século XX era marcada pela mudança desencadeada pela industrialização. Por sua vez, o desenvolvimento industrial, no conteúdo do Manifesto, não se limitava ao implemento da capacidade produtiva organizada nos processos fabris, no domínio de energias aplicadas à produção em larga escala; enfim, aos aspectos mais visíveis e imediatamente impactantes na economia e na vida social. Para além dessa superfície, a ideia chave do Manifesto – baseada na evidente apropriação do pragmatismo estadunidense pela via da leitura de John Dewey - era a influência provocada pela ciência, desde a fixação do método especulativo (inaugurado na Idade Moderna) na vida cotidiana, cuja marca mais evidente eram a industrialização e o avanço da técnica que a tornou possível. Os processos industriais, conforme essa leitura, interferiam na

¹ Lançado em 1932, assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo; Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria; Anísio Spinola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessôa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venancio Filho; Paulo Maranhão, Cecília Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006).

² Para Saviani (2010), a Escola Nova no Brasil inspirou-se nos preceitos da “Educação Progressiva”, em acordo com os fundamentos filosóficos e sociais elaborados pelo estadunidense John Dewey.

sociedade, sendo capazes de alterar as formas tradicionais de vida e, com isso, favorecer a mudança como tendência, algo muito favorável à democracia como modo de vida (FONSECA, 2011). Nesse sentido, a insistência do Manifesto na industrialização tinha como perspectiva certa visão da história do Brasil, entendido como sociedade de formação colonial, de educação igualmente baseada nos esquemas de organização social das sociedades tradicionais, pouco abertas à alteração das suas formas de estruturação.

Embora o receituário do Manifesto não tenha logrado êxito imediato, a questão central que ele reivindicava não desapareceu por inteiro da esfera pública: modernizar a sociedade (e também a economia) pela via da educação escolar. É verdade que, à medida que o fechamento do regime se tornou fato a partir de 1937, a vitalidade da participação dos escolanovistas na política entrou em um viés de baixa até que o ciclo de reformas educacionais, de mobilização, de debates e de intervenções públicas, dos quais os principais expoentes desse movimento haviam participado (senão liderado em muitos casos), se esgotou.

Considerando a tendência assumida pelo Estado Novo, o pêndulo foi para o lado mais conservador do espectro político de então representado, entre outros, pela figura política de Gustavo Capanema. Como expressão dessa nova direção política do Estado Novo, com muito mais dirigismo e intervenção estatal na política (e, com isso, dando as linhas do desenvolvimento econômico, por exemplo), as reformas educacionais empreendidas por Gustavo Capanema focaram na necessidade de criação de uma nova organização da educação profissional e do ensino secundário. Como síntese das intervenções dessa fase, o ciclo de reformas da educação pública resultou na reafirmação do dualismo educacional existente, pois a oferta da educação profissional em meio aos debates sobre a ampliação do acesso ao ensino público rendeu-se, pragmaticamente, à tese taylorismo/fordista³ em

³ O binômio taylorismo/fordismo corresponde aos métodos de organização dos processos e da gestão da força de trabalho criado inicialmente por Frederick Taylor (1856/1915) e aprimorado por Henry Ford (1862/1947), Fundador da Ford Motor Company, idealizador da linha de montagem denominada fordismo, propulsor da produção em massa (ARAÚJO, 2012) A

desenvolver-se o domínio de determinadas técnicas fragmentadas e aplicadas mecanicamente na produção, na divisão entre pensamento e execução.

Nas décadas seguintes, a partir de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e do novo industrialismo fundado nos segmentos monopolistas ligados aos setores de bens de consumo duráveis e de produção, difundiu-se o corolário taylorista/fordista baseado na separação entre concepção e execução do trabalho, conseqüentemente emergiu um modelo neopragmático do ensino dual coadunado às premissas da teoria do capital humano, com ênfase entre o período 1964 e 1985.

Em comum, essas reformas negaram a formação omnilateral do sujeito humano genérico e gradativamente bloquearam os espasmos civilizatórios contidos na tese de difusão da Ciência por meio do ensino formal público, conforme propositura do Manifesto dos Pioneiros. Os processos organizativos e de gestão, as metodologias e a didática que fundamentam o ensino acoplaram-se de forma subordinada à pragmática econômica da indústria monopolista.

Na década de 1990, em uma perspectiva dialética caracterizada pela superação/conservação/superação dos processos históricos sociais, as reformas neoliberais do Estado implicaram a adoção de novas leis e políticas de financiamento para a educação de acordo com as orientações de instituições internacionais, tais como: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essas reformas não só mantiveram, mas acentuaram o pragmatismo educacional, visto que a expansão da educação pública brasileira prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma de suas premissas, buscava ampliar o acesso via aumento do número de vagas e garantia da permanência por meio de ações capazes de permitir continuidade dos estudos como a avaliação continuada para o combate à evasão escolar (BRASIL, 1996). Contudo, a tese

premissa central que norteia o método taylorista/fordista consiste na separação entre concepção e execução do trabalho.

que matizou a reforma foi justamente o aumento da competitividade industrial por meio da escolarização em face da nova globalização econômica, pressuposto indelével para o aprimoramento da força de trabalho e do consequente aumento da produtividade.

Se, por um lado, as reformas mais recentes como a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a BNCC do Ensino Médio visam a aprofundar o pragmatismo educacional tecnicista que acompanha a história da expansão do ensino público; por outro, como força de contra tendência, a defesa do acesso irrestrito à educação pública e de um ensino formador, para além do trabalho, implica pensar a escola como espaço civilizatório, em oposição à barbárie social que caracteriza a era destrutiva do capital financeiro contemporâneo. A relação entre a expansão da escola pública e a dialética que marca essa tendência busca conformar um ensino cuja formação aligeirada profissionalizante atende aos imperativos do mercado de emprego desejoso por uma força de trabalho “uberizada” e destituída de proteção trabalhista, um segmento que deve conformar-se em estar ocupado mesmo sem o reconhecimento dos mais elementares direitos, ou seja, conformar uma classe que aceite viver do privilégio da servidão de acordo com a tese vaticinada por Antunes (2018).

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL

A expansão da educação pública brasileira, a partir de 1930, associou-se às políticas de desenvolvimento nacional com vistas à formação de uma nova matriz produtiva. Para Cury (1978, p. 10) a “conversão da estrutura econômica, social e política e a própria mentalidade de vários setores da população, implicavam na reconversão da estrutura educacional, a fim de valorizar as novas aspirações e na medida do possível concretizá-las”.

Nesse contexto, surgiu a necessidade de formular-se um conjunto de políticas públicas educacionais visando criar uma força de trabalho correlata ao paradigma industrial de novo tipo, capaz de superar ou, ao menos, alterar a economia nacional fundada na atividade agrícola, do “setor tradicional para o

moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial” (ROMANELLI, 1986, p. 48).

Nesse cenário, parece-nos razoável apreender a publicação do Manifesto dos Pioneiros na qualidade de documento, cuja defesa da ampliação da educação pública implicava sobrepujar alguns entraves que obstaculizavam o desenvolvimento da nação. Dessa forma, de modo geral, os signatários do Manifesto contribuíram para que se discutisse a superação de um modelo de educação pública fundamentalmente elitista. A esse respeito, Cury (1978, p. 18) destaca que “até 1930 as necessidades do país ainda comportavam, com a oligarquia no poder, um tipo de educação voltada para a satisfação de interesses oligárquicos”, visto que as “amplas camadas da população eram marginalizadas do processo educativo escolar”, pois, a “educação atende exclusivamente as elites”.

A partir dos anos 1930, por sua vez, o Brasil começava a experimentar justamente a contradição de desenvolver a indústria e criar uma nova força de trabalho em superação à economia agrícola tendo, ainda, que erradicar o analfabetismo (CURY, 1978, p. 18), seja a ausência de escolarização elementar entre os trabalhadores urbanos e, em grande medida, entre os trabalhadores rurais. Não obstante as diferenças entre o trabalho rural e o trabalho urbano, ambos os segmentos tinham suas capacidades intelectuais obliteradas, vez que tratava-se de um dilema social a ser superado de acordo com o teor do Manifesto. Uma passagem do texto do Manifesto dos Pioneiros (2006, p. 197) é emblemática a respeito dessa questão ao afirmar que:

É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 197).

Visto assim, de acordo com as teses apresentadas no Manifesto, a educação cumpriria sua promessa civilizatória, ao menos de duas formas: a) atuaria para criar uma nova força de trabalho relacionada às novas profissões necessárias ao desenvolvimento da nação; b) contribuiria para a superação das formas de embrutecimento social decorrente do modo de vida rudimentar característico da população pauperizada encontrada nos espaços urbanos e rurais. Em complemento, uma possível interpretação das teses do Manifesto é que a escola, de acordo com Cury (1978, p. 21), “aberta a todos os indivíduos, internamente reorganizada, profissionalizada” contribuiria para produzir o “homem novo”, afinal, a “escola aberta a todas as classes e camadas, ou seja, igualmente a todos, torna-se o instrumento capaz de reconstruir a sociedade”.

Ainda que devido a fatores variados, como a atuação própria dos estados membros da federação, a expansão do ensino público é um processo verificável ao longo do século XX no Brasil e, em particular, ocorrente desde os períodos anteriores e também imediatamente subsequentes à publicação do Manifesto o que, de certo modo, indica que tal expansão levou ao longo dos anos à consolidação de redes públicas de ensino com maior capilaridade em termos nacionais, pois formadas por inúmeras escolas distribuídas pelos estados e municípios, fato que, grosso modo, a considerar a conjuntura do início dos anos 1930 era vislumbrado pelos signatários do Manifesto como uma necessidade urgente a ser resolvida. Ademais, é preciso acrescentar, como explica Vidal (2013, p. 586), que “o Manifesto sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país”.

No final da década, em 1937, ocorreu o golpe de estado que instaurou o Estado Novo (1937 - 1945) e, com ele, aprofundaram-se as relações entre o sistema educacional e o sistema econômico. As reformas desse período ganharam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, cujo conteúdo prescritivo consolidou nacionalmente os níveis do ensino em Primário (com duração de 4 anos), Secundário (dividido em dois ciclos de 4 e 3 anos de duração, respectivamente), Normal (também dividido em dois ciclos de 4 e 3 anos,

respectivamente) e Superior. Além disso, foram estruturadas as versões brasileiras do ensino profissional nas modalidades comercial, agrícola e industrial. A partir desse conjunto de intervenções, a combinação entre a racionalidade do controle político-ideológico aplicada à organização da educação nacional tornou-se umas das mais evidentes marcas das reformas empreendidas ao longo da década de 1940, no período em que Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação.⁴

A nova organização da educação profissional e do ensino primário e secundário significou um relativo distanciamento da promessa de reconstrução educacional contida no Manifesto dos Pioneiros, pois a ênfase conferida à perspectiva tecnicista, de acordo com os pressupostos das reformas sugeridas por Gustavo Capanema, como tendência, implicava o fortalecimento da educação pública na sua forma útil instrumental, um ensino voltado ao trabalho em detrimento da sua articulação com o projeto de desenvolvimento da nação, da difusão da Ciência e de medidas eficazes no combate ao processo de pauperização, tal qual se encontravam amplos segmentos da população brasileira.

Batista (2015) assevera que esse período foi marcante para o ensino nacional, visto que o pragmatismo da educação para o trabalho converteu-se no centro do debate e das ações do Estado, de modo a aprofundar o incipiente dualismo educacional, já que a concepção de educação profissional implicava a negação do acesso à formação humana em sentido amplo, do acesso ao conhecimento socialmente produzido, capaz de abranger a formação pedagógica, política e científica defendida pelo Manifesto de 1932. Assim, a

⁴ Dentre os principais decretos da reforma Gustavo Capanema, destaca-se: **Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**, Lei Orgânica do Ensino Industrial; **Decreto-lei Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**, Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942**, Lei Orgânica do Ensino Secundário; **Decreto-lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**, Lei Orgânica do Ensino Comercial; **Decreto-lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**, Lei Orgânica do Ensino Primário; **Decreto-lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**, Lei Orgânica Ensino Normal; **Decreto-lei Nº 8.621/46, de 10 de janeiro de 1946**, e **Decreto-lei Nº 8.622/46, de 10 de janeiro de 1946**, criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); **Decreto-lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

educação, por meio do ensino focado na formação rápida, técnica e profissional, conforme a Reforma Capanema, tinha por objetivo atender às necessidades do novo ciclo de industrialização brasileiro. Os Decretos-Leis ao propor um ensino secundário e superior para as elites e outro profissional para as escolas primárias populares, ao acentuar o dualismo educacional, permitiu a formação de força de trabalho em estoque, até então profissionalmente despreparada. Nesse sentido, Romanelli (1986) afirma que:

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (ROMANELLI, 1986, p. 59).

Conforme Romanelli (1986), a ampliação do ensino público deveria, pragmaticamente, centrar-se na criação da nova força de trabalho. Em Marx (2017, p. 255), temos que:

a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe; assim, é possível afirmar que o ensino atuava com os conhecimentos necessários à elevação dos índices de produtividade, e o trabalhador, por sua vez, transforma em ato o conhecimento adquirido e potencializa sua produção, a saber, força de trabalho em ação (MARX, 2017, p. 255).

A relação entre educação e trabalho, nas décadas seguintes, foi marcada pela consolidação do modelo taylorista/fordista, conforme diretrizes do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). Para Romanelli (1986, p. 53), “com Juscelino, acentua-se a implantação da indústria pesada no Brasil, mas ganha também novas formas a entrada de capital internacional”. Desse modo, o industrialismo recolocou em um patamar superior a dicotomia entre ensino e trabalho. Nessa perspectiva, Kuenzer (2005) assevera que:

Esse modelo, que foi sendo ajustado ao longo da história para atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais, foi orgânico às necessidades do taylorismo-fordismo e constituindo a sua própria pedagogia, que teve e continua tendo por finalidade, como já se afirmou anteriormente, atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho, marcada pela clara fronteira entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem definidas que determinavam as funções a ser exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais (KUENZER, 2005, p. 30).

O modelo educacional tecnicista ensejou um neopragmatismo no ensino, cuja essência foi difundida por meio da teoria do capital humano, por sua vez com forte influência na elaboração de políticas educacionais durante o período militar (1964-1985). Na educação, a teoria do capital humano assentou a difusão da concepção tecnicista sobre o ensino, reduziu o processo educativo à:

função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar [...]. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no 'fator humano' passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Acompanham esse quadro de mudanças as discussões relativas ao processo de ensino. Se a pedagogia tradicional do fim do século XIX conferia ênfase na atuação docente, no ideário escolanovista esta se deslocou para o aluno por meio da importância atribuída à aprendizagem e ao desenvolvimento das potencialidades, como indica o Manifesto. Para Saviani (2010, p. 383), “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. Desse modo, compreende-se que aprender a fazer reafirma o neopragmatismo pós JK, cuja

organização do conhecimento seguiu uma concepção formalizada, linear e fragmentada, de maneira a construir o seu próprio campo, que, conseqüentemente, se automatizou e se desvinculou das relações sociais e produtivas (KUENZER, 1999).

A partir da crise de 1973, a recessão mundial colocou em movimento processos que solaparam o compromisso fordista (HARVEY, 2008); assim, uma nova modalidade de organização produtiva e econômica emergiu. Como parte de um processo histórico dialético, os traços fundamentais do sistema produtivo flexível predominantemente Toyotista são, de acordo com Kuenzer (2005), assim definidos:

o modelo japonês de organização e de gestão do trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador (KUENZER, 2005, p. 32).

No entanto, embora a reestruturação produtiva tenha se apresentado como positiva, a sua finalidade voltada à acumulação flexível “envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual” (HARVEY, 2008, p. 140), conduzindo a educação “a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade de renda” (FRIGOTTO, 2010, p. 51). Por conseguinte, tanto o desenvolvimento desigual de Harvey (2008) como as diferenças de capacidade de trabalho e produtividade de renda de Frigotto (2010) são processos relacionados aos aspectos sociais que nos remetem à retomada da teoria do capital humano.

Para Frigotto (2010), o conceito de capital humano propõe uma visão reducionista, ancorada na falácia de desenvolvimento e equidade social. Do ponto de vista educacional, a teoria do capital humano justifica-se pela formação, pela qualificação e pelo aperfeiçoamento de pessoas, vinculando a educação ao desenvolvimento econômico, o que, na prática, para o autor, se configura em um poderoso instrumento de manutenção do senso comum.

Em contraposição às premissas atinentes à formação característica da teoria do capital humano, Duarte (2008) salienta que se faz necessário extrair da realidade, da análise das possibilidades nela existentes, a elaboração de planos e de estratégias de resistências no sentido de que a transformação das ideias dos sujeitos sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade, devem coadunar-se à busca da formação omnilateral do sujeito humano genérico, isto é, contemplar o ser humano e seu processo educativo em totalidade, reconhecendo-o como síntese de inúmeras relações sociais dialéticas, entre social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal, e não como útil/instrumental ligado à divisão técnica e social do trabalho.

Nesse sentido, a educação pública não deve limitar-se à oferta de um ensino pragmático e instrumentalizado, submetido às contingências da reestruturação do mundo do trabalho e do mercado de emprego correlato. Para Orso (2003), conceber que o conhecimento e a cultura não são resultados exclusivos das ações realizadas por alguns poucos *cérebros brilhantes*, já é motivo suficiente para:

caracterizar como violência a produção de instrumentos que impedem o acesso a ela e, conseqüentemente, aos benefícios gerados por elas, que são concentrados por alguns privilegiados em detrimento e negação à maioria. Ou seja, numa de suas formas a violência também se caracteriza como à negação do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, garantindo, em parte, o acesso e a fruição de forma diferenciada dos bens produzidos pela humanidade. Em função disso, principalmente a partir do início da modernidade, tem se intensificado as lutas pelo acesso à educação, à escola pública e ao Ensino Superior. Em consequência dessa popularização, tem-se gerado uma outra forma de violência que é a divisão da escola, criando-se uma, com determinadas condições e com determinada qualidade para a imensa maioria da classe trabalhadora e outra para os filhos das elites (ORSO, 2003, p. 2).

Como parte desse processo a década de 1990 conheceu um novo surto de expansão da educação pública brasileira⁵. Contudo, a política de

⁵ Os dados auferidos pelo Censo Escolar de 1998, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), indicam que o Brasil atingiu uma taxa de escolarização

elevação do número de matrículas, conforme a Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreu em meio ao novo contexto da reestruturação produtiva do complexo industrial brasileiro, processo ocorrido concomitantemente às políticas de contenção dos gastos públicos, das políticas públicas focalizadas, das privatizações das empresas públicas e das empresas estatais, da redução das taxas de importações que implicavam na reserva de mercado garantido para as empresas monopolistas já instaladas, do fim das restrições à livre circulação de capitais. Em síntese, trata-se de um conjunto de medidas econômicas em acordo com as diretrizes neoliberais (TAUILE, 2001).

Como parte das pressões globais levadas a cabo por organismos internacionais influentes, particularmente o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, exigia-se maior liberdade para a livre circulação de capitais, base do processo da política de abertura econômica e do comércio internacional que culminou na aquisição, na fusão e no fechamento de inúmeras empresas instaladas.

Resultado dessa nova onda de reestruturação do trabalho no Brasil, as transformações ocorridas na zona sul da cidade de São Paulo, a partir de 1990, são reveladoras. De acordo com Araújo (2012):

Dinâmica indicadora das inúmeras mudanças ocorridas nessa parte da cidade, a partir de 1990, é o processo impulsionador do abrupto fechamento de importantes fábricas metalúrgicas, como Caterpillar, Villares, Metal Lev, Caloi, Alfa-laval, Metal Yanes, Durr, Amortex, etc., com profundos impactos em outros ramos de atividades: químico, plástico, têxtil, alimentos entre outros (ARAÚJO, 2012, p. 41).

Essa tendência de fechamento das fábricas não se limitou ao polo industrial situado na zona sul da cidade de São Paulo, uma referência industrial constituída ao longo dos períodos que marcaram as décadas de 1950 e 1970. Contudo, para além da zona sul paulistana, a reestruturação produtiva implicou o fechamento de empresas e a diminuição dos postos de trabalho nas

líquida no Ensino Fundamental de 95,8% da população na faixa etária entre 7 e 14 anos. Essa meta havia sido estabelecida pelo Plano Decenal de Educação para Todos, que previa elevar a cobertura até o ano de 2003 para, no mínimo, 94% da população em idade escolar.

indústrias situadas na região do ABC Paulista, com destaque para as empresas montadoras de veículos, ônibus e autopeças (PINTO, 2007). Esse mesmo processo disseminou-se pelos municípios da Grande São Paulo e interior do estado, a saber: Osasco, Barueri, Carapicuíba, Suzano, Guarulhos, Jacareí, Caçapava, São José dos Campos, Campinas, Sorocaba, Limeira.

Nesse contexto, ficou novamente evidenciado o sentido instrumental do ensino a considerar a ressignificação da Teoria do Capital Humano, cujo foco é a inserção dos indivíduos no mercado de emprego por meio do aumento dos níveis de escolarização, condição preliminar para a adoção de posturas baseadas na capacidade de resiliência. Desse modo, desenvolver a capacidade de lidar com problemas, adaptar-se às mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas.

Com base na análise de Lima Filho (2003), temos que:

O estoque de capital humano de uma nação seria, segundo a teoria do capital humano, um fator explicativo de sua condição de desenvolvimento social, progresso tecnológico e competitividade econômica. Dessa forma, a administração da produção deveria levar em conta os benefícios dos possíveis investimentos em 'recursos humanos', visando elevar a produtividade dos empregados e elevar a lucratividade da organização. Ao indivíduo, enfim, recomendava-se que investisse em seu próprio 'capital humano', de modo a elevar sua condição de disputar melhores empregos, melhores salários e, enfim, 'subir na vida' (LIMA FILHO, 2003, p. 69).

A reestruturação flexível do trabalho exigia justamente - via educação - conformar uma força de trabalho polivalente adaptada à realização de múltiplas tarefas em consonância ao corolário toyotista flexível da produção na modalidade *Just in time*, que necessita mobilizar ferramentas de gestão e de produção da força de trabalho, como: Kanban, Kaizen, CCQ, Círculos de Controle de Qualidade - Qualidade Total – 5s, Andon e Team-Work (ALVES, 2014).

É por isso que, no campo educacional, tivemos as políticas definidas pelos organismos internacionais multilaterais (Unesco, ONU, FMI, Banco Mundial). Essas instituições estipularam metas estratégicas para a educação, pois:

A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse ‘fracasso’ escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito ‘teórica’, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado (MAUÉS, 2003, p. 91).

Com base nesse excerto, evidenciou-se que “a crise do capitalismo em sua fase atual recrudescer de modo irreparável a barbárie social” (ARAÚJO, 2018, p. 4). As “manifestações da barbárie social nas escolas” (NOVAES, 2014, p. 197) passam a ser vistas como o problema em si, como se não fossem dotadas de uma racionalidade explicativa que ultrapassa o plano do cotidiano escolar. No âmbito escolar, uma das facetas da barbárie social é demonstrada pelo fato de que:

Os trabalhadores educacionais (professores) tornaram-se carcereiros, abrindo e fechando as jaulas (salas de aula). Outros professores tornaram-se domadores de tigres: desviando-se de cadeiras jogadas neles. Assassinato de alunos, lógica concorrencial entre os professores, governos federais e estaduais se negando a conversar com os professores em greve, material didático elaborado por corporações educacionais, cursos de extensão caça-níqueis, pesquisadores vomitando artigos um atrás do outro, doenças por excesso de trabalho, merendas de péssima qualidade, professores apanhando dos alunos, professores espancando alunos, utilização de ritalina a torto e a direito para sossegar os ‘leões’ são sintomas da barbárie nas escolas e universidades (NOVAES, 2014, p. 197).

Todavia, os dilemas verificados nas escolas públicas, conforme essa citação, relacionam-se às tendências gerais de transformações do capitalismo na contemporaneidade, resultam do processo social deletério, consubstanciado na diminuição do papel social do Estado em favor do rentismo em acordo com o corolário neoliberal, da reestruturação do mundo do trabalho que reafirma dialeticamente a continuidade da lógica que marcou o ensino dual no Brasil, da educação útil instrumental já cristalizada no país e agora necessita de novas reformas.

REFORMA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Como parte da tendência histórica aqui analisada, verificamos que as reformas do ensino, a partir da década de 1990 até os dias atuais, em consonância com os imperativos da subordinação da educação ao trabalho e as transformações ocorridas no campo educacional, contribuíram para a consolidação do sistema público subordinado à necessidade de criar uma força de trabalho mais flexível - daí a Lei n. 9.394/1996, a Lei n. 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e a respectiva Base Nacional Curricular Comum.

Aspectos da acumulação flexível, como a ampliação das terceirizações e as transformações no mercado de emprego, expressaram uma nova fragmentação no mundo do trabalho. Para Alves (2014), a terceirização implicou a metamorfose da forma de contratação para a subcontratação, assumiu nova intensidade, amplitude e qualidade, construindo, a partir daí, um novo e radical modelo de produção capitalista.

A liberação da terceirização das atividades afins, definidas pela Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017b), é emblemática, somada à reforma da Lei Trabalhista conforme a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) Nº 6/2019, que modificou o sistema de previdência social, estabelece regras de transição e de disposições transitórias, e dá outras providências (BRASIL, 2019). Para Araújo (2018, p. 46), a conjuntura atual revela que:

O processo de acumulação e expansão do capital recrudescem formas perversas de extração de mais valia relativa pelo aumento da jornada de trabalho não remunerada, do rebaixamento salarial, da eliminação de direitos sociais elementares e destituição dos direitos do trabalho (ARAÚJO, 2018, p. 46).

A nova era da exploração do trabalho tende a criar o privilégio da servidão. Antunes (2018) acentua que o uso da tecnologia permite maior informalidade e flexibilidade; dessa maneira, para garantir maiores lucros, as empresas exigem e transferem aos trabalhadores a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos e pela flexibilização dos contratos de trabalho, pois “a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial” (ANTUNES, 2018, p. 32).

Em acordo com essa nova tendência de reestruturação do trabalho, no âmbito educacional, a Lei n.13.415/2017 contribui para a flexibilização do caráter formativo, dando abertura para a profissionalização por meio da formação técnica e profissional que tende a promover o aprofundamento do pragmatismo educacional tecnicista, verificado desde a origem do sistema público de ensino, conforme o artigo 36 dessa lei:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: [...] V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a, p. 1).

Resguardada a direta relação da Reforma do Ensino Médio com a BNCC, para além da formação técnica, incorpora-se a formação empreendedora como sendo capaz de levantar uma relação de ações sustentadas por objetivos, compromissos e requisitos, focados na premissa de melhorar a qualidade de vida ou levar o indivíduo a *aprender a aprender*. Nesse sentido, a formação técnica profissional sugerida nesses documentos possibilita uma formação precária e esvaziada ao permitir “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” (BRASIL, 2017a, p. 1).

Ao retirar o sujeito do espaço escolar, entendido aqui como o local de acesso ao conhecimento, retira-se o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado. O acesso ao conhecimento clássico é o meio pelo qual é possível humanizar o indivíduo. Para Saviani e Duarte (2012, p. 31), “o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se de suas objetivações produzidas ao longo do tempo”, e acrescentam, ainda, que “a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano”.

Assim, se, por um lado, as reformas atuais visam aprofundar o pragmatismo educacional tecnicista verificado desde a origem do sistema público de ensino; por outro, como força de contra tendência, a defesa do acesso irrestrito à educação pública e de um ensino formador - para além do trabalho -, implica pensar a escola como espaço potencialmente civilizatório, em oposição à barbárie social típica da era destrutiva do capital regido pelas finanças que, por meio das reformas da educação, objetivam reduzir o processo de ensino às contingências da acumulação e da expansão capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, analisamos a dinâmica histórica que caracterizou a relação entre o mundo do trabalho e a concepção de educação pública no Brasil, um processo não linear que foi impulsionado por meio das sucessivas políticas de reformas da educação iniciadas na década de 1930. Nesse caso, tivemos que as reformas do ensino, processo contínuo e que marca a história da educação brasileira, objetivam conformar um perfil de força de trabalho caracterizadora da educação dual, conforme as exigências do mercado de emprego correlato aos respectivos períodos históricos analisados.

Com base nessa premissa, demonstramos que os sentidos das reformas do ensino público, propugnadas pelos signatários do Manifesto de

1932, as reformas de Gustavo Capanema, a Teoria do Capital Humano, no decorrer do regime militar, as Leis n. 9.394/1996 e 13.415/2017, a qual versa sobre o novo Ensino Médio, pertencem ao *continuum* histórico que articula um eixo comum à trajetória do ensino público no Brasil, em outras palavras, da sua subordinação aos imperativos do mundo do trabalho.

A expansão da educação pública brasileira ocorreu atrelada aos processos sociais, políticos, econômicos, típicos de um país capitalista de desenvolvimento caudatário, razão pela qual se instaurou o dualismo na educação que continua a ofertar uma educação para as elites dirigentes e outra para as classes populares, pois a principal meta do ensino público foi, e ainda o é, formar trabalhadores para o mercado de emprego. Uma formação para a profissionalização que, ancorada inicialmente nos paradigmas do taylorismo/fordismo, incorporou, na educação pública brasileira, as diretrizes contidas na tese da Teoria do Capital humano.

A partir da década de 1990, novos fatores sociais/econômicos influenciaram a educação, mais precisamente a reestruturação produtiva predominantemente toyotista e as políticas econômicas pautadas nos pressupostos neoliberais. Esses processos mais recentes perpassaram a elaboração da LDB – Lei n. 9.394/1996 - até as mais recentes, como a Lei n. 13.415/2017 do Ensino Médio. Desse modo, resguardadas as especificidades históricas de cada período, foi possível demonstrar como o processo de expansão da educação pública brasileira e as constantes reformas da educação negaram o acesso à formação omnilateral do indivíduo humano genérico.

Dessa forma, concluímos que a totalidade explicativa desse processo dialético exige compreender que a contradição é a força motora da história. Se, por um lado, as reformas atuais visam aprofundar o pragmatismo educacional tecnicista verificado desde a origem do sistema público de ensino; por outro, como força de contra tendência, a defesa do acesso irrestrito à educação pública e de um ensino formador - para além do trabalho -, implica pensar a escola pública como espaço social potencialmente civilizatório, em oposição à força destrutiva do capital hegemônico da era das finanças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Renan. **O novo perfil metalúrgico do ABC**: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “just-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008). Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2012.

_____. Desenvolvimento tardio e a nova degradação do trabalho: os significados da reforma do Ensino Médio no Brasil. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação**: os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 45-59.

BATISTA, Eraldo Leme. A educação profissional no Brasil: análise sobre o centro ferroviário de ensino e seleção profissional – década de 1930. In: BATISTA, Eraldo Leme.; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015. p. 165-178.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. **Lei Nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, p. 1-2, 31 mar. 2017b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº6, de 2019. Modifica o sistema de previdência social, estabelece regras de transição e disposições transitórias, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, [2019]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137999>. Acesso em: 21 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FONSECA, Sérgio C. **Paulo Freire e Anísio Teixeira: convergências e divergências (1959-1969)**. Jundiaí: Paco, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A “feliz aliança” entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, 2003.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-27.

NOVAES, Henrique, T. O esgotamento da fase “civilizatória” do capital e a necessidade histórica de uma educação para além do capital. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Direitos humanos, ética, trabalho e educação**. São Paulo, SP: Ícone, 2014. p. 175-202.

ORSO, Paulino José. A violência no Ensino Superior. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 6., 2003, Aracaju. **Anais eletrônicos** [...]. Aracaju: UFS, 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Paulino_Jose_Orso_artigo.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RIBEIRO, Amanda Cristina; ARAÚJO, Renan Bandeirante. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 13, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. p.13-35.

TAUILE, José Ricardo. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo: trabalho, tecnologia e acumulação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

Recebido em: 20/03/2022.

Aprovado em: 10/07/2022.