

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

FELIPE RODRIGUES DA SILVA

**CIÊNCIAS HUMANAS, CONCEPÇÃO DE MUNDO E
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo sobre a seleção
de conteúdos em estudos sociais na Escola Técnica Federal de São
Paulo (1977-1998)**



ARARAQUARA – S.P.

2023

FELIPE RODRIGUES DA SILVA

**CIÊNCIAS HUMANAS, CONCEPÇÃO DE MUNDO E
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo sobre a seleção de
conteúdos em estudos sociais na Escola Técnica Federal de São
Paulo (1977-1998)**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Políticas e gestão educacional

Orientador: Maria Teresa Miceli Kerbauy

ARARAQUARA – S.P.

2023

S586c

Silva, Felipe Rodrigues da

Ciências humanas, concepção de mundo e educação profissional :
um estudo sobre a seleção de conteúdos em estudos sociais na Escola
Técnica Federal de São Paulo (1977-1998) / Felipe Rodrigues da
Silva. -- Araraquara, 2023

272 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Maria Teresa Miceli Kerbauy

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Políticas
educacionais. 4.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta o potencial de contribuir para o desenvolvimento de novas perspectivas na teoria do currículo escolar, na questão do conhecimento historicamente sistematizado como meio para a construção de uma educação que contribua para a emancipação da classe trabalhadora. A pesquisa apresenta uma perspectiva crítica sobre os impactos do regime militar brasileiro na educação em ciências humanas, de modo a apresentar alternativas no sentido de uma sociedade democrática, economicamente inclusiva e politicamente engajada no bem-estar dos educandos.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research has the potential to contribute to the development of new perspectives in school curriculum theory, on the issue of historically systematized knowledge as a means of building an education that contributes to the emancipation of the working class. The research presents a critical perspective on the impacts of the Brazilian military regime on humanities education, in order to present alternatives towards a democratic society that is economically inclusive and politically engaged in the well-being of students.

FELIPE RODRIGUES DA SILVA

CIÊNCIAS HUMANAS, CONCEPÇÃO DE MUNDO E EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL: um estudo sobre a seleção de conteúdos em estudos sociais na Escola
Técnica Federal de São Paulo (1977-1998)

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Dr^a. Maria Teresa Miceli Kerbauy

Data da defesa: 05 / 12 / 2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr^a. Maria Teresa Miceli Kerbauy
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Prof. Dr. Lucas André Teixeira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Prof.^a Dr^a. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto
Universidade de São Paulo.

Membro Titular: Prof.^a. Dr^a. Hellen Jaqueline Marques
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Membro Titular: Prof.^a Dr^a. Marcia Regina Onofre
Universidade Federal de São Carlos.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, Izabel e Manoel.

Aos meus irmãos, Cinthia e Fernando.

À Lenita, minha companheira de vida e de afetos.

AGRADECIMENTOS

O registro de agradecimentos é um exercício de reminiscência que requer sobriedade e fruição de afetos e memórias. Trata-se de um ato de reconhecimento e, ao começar pelo reconhecimento de si, aberto, sereno, franco, a fruição das emoções e a catarse que esta jornada traz me deixam num momento em que o autorreconhecimento nos faz encarar nossos medos. Por isso, estes agradecimentos são extraídos de tempos turbulentos, mas que permitiram-me desfrutar do autoconhecimento.

Início meus agradecimentos por minha mãe, Izabel, que desde a mais remota memória que tenho da vida de estudante, há 30 anos, sempre me incentivou e reconheceu potências em mim que nem eu pude enxergar. Por ela, que diante de uma doença avassaladora, ciente das ínfimas chances de superação, não desistiu, lutou bravamente e, hoje, pode ler ainda estas linhas. Muito obrigado, mamãe! A todo momento de paralisia e frustrações, lembrei-me de sua fibra, seu amor, sua inteligência e seu vigor. Quero levar seu exemplo comigo até meu último dia.

Essas palavras seriam diferentes se não fosse pelo apoio incondicional de meu pai, Manoel, que sempre me incentivou com apoio material e emocional, sobretudo nos momentos mais difíceis. Hoje compreendo que os momentos em que o julguei demasiadamente duro, foram, na realidade, atos de uma honestidade que abriu os olhos de um filho sobre a escolha por ser um eterno estudante. Obrigado por ser quem é.

A meus irmãos: Cinthia, minha irmã mais velha, fonte primária do devir das experiências educativas que eu viria a ter; e Fernando, meu gêmeo, uma parte de mim em um ser humano distinto e admirável. A vocês, meus irmãos, muito obrigado por todo apoio emocional e por todo amor que sinto no ar que respiro. Estendo os agradecimentos ao Fábio e à Fabiana, pois, ao chegarem na família, multiplicaram esse potente ambiente de afeto presente em nossos vínculos.

À Lenita, minha companheira de vida, meu amor, que participou desta jornada de maneira ampla, preenchendo com seu amor, inteligência e companheirismo diversas dimensões da minha existência neste processo. Mais precisamente, foi uma contribuinte crítica e uma revisora rigorosa – *the last eye*, como gosta de dizer. Seu apoio me emociona ao escrever estas linhas. Obrigado por tudo, meu amor! À minha sogra Zilda e aos meus sogros, Roberto e Eliana, minha gratidão por todo apoio e afeto.

Agradeço também à minha orientadora, prof.^a Dr.^a Maria Teresa Miceli Kerbauy, que desde o princípio acreditou em meu projeto e esteve sempre solícita com paciência e generosidade ao longo da jornada. Seu vigor intelectual e sua luta incansável pela ciência e pela educação é inspiradora! Sinto que não estive à altura das preocupações que demonstrou comigo. Tenho gratidão e admiração enormes.

Aos membros da banca de exame de qualificação, prof.^a Dr.^a Marcia Regina Onofre e prof. Dr. Lucas André Teixeira, pelas contribuições valiosas que mudaram meu olhar para o objeto da pesquisa, muito obrigado! Agradeço aos demais membros que compõem a banca de defesa, prof.^a Dr.^a Carlota Boto e prof.^a Dr.^a Hellen Jaqueline Marques, prof.^a Dr.^a Marcia Lopes Reis e prof. Dr. Jeferson Anibal Gonzalez, por fazerem parte e contribuir com esse momento crucial na formação intelectual de qualquer ser humano

Aos amigos que, de maneiras distintas, contribuíram para que pudesse seguir firme nesta jornada: Dimitri, pela conexão forte de ideias e propósitos, pelo apoio incondicional e por sempre aparecer como fonte de alegria e amparo. À Lívia e Leonardo, que há quase vinte anos são como irmãos e nos brindaram com a chegada da Serena. À Aline, pessoa de frases sintéticas e assertivas, típicas de uma grande leitora! O exemplo de ser quem se é, muitas vezes, é o mais eloquente dos discursos. E, especialmente, ao Valmir, amigo que estendeu a mão sempre que demonstrei carências e apatia. Obrigado pelas conversas, conselhos e observações sobre o trabalho!

À Priscilla e ao João Batista, comadre e compadre, por toda amizade e companheirismo de sempre. Nesta jornada, não foi diferente.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, que possibilitou o afastamento de minhas funções docentes para dedicação total à pesquisa nesse período. Que as potências do IFSP se ampliem para que criemos um novo horizonte na educação profissional e tecnológica. Orientada à politecnia, desejo que caminhemos rumo a tal horizonte, para que mais jovens e adultos da classe trabalhadora tenham uma educação emancipadora. Meus agradecimentos aos profissionais da Coordenação de Documentação e Memória do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, na pessoa da Alba Fernanda Brito, que estiveram solícitos quando realizei a coleta dos dados do acervo do CDM-IFSP.

Por fim, agradeço a meus amigos e colegas do campus Jacareí do IFSP que me incentivaram nessa jornada: Adriana Ortega, Maristela Sanchez, Flavia Godoy, Julia

Mattos, Valdir Donizete Jr., Luiz Carlos Seixas, João Campinho, Antônio Carlos Barreto entre outros. Obrigado, amigos!

[...] se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o "panorama ideológico" de uma época.

(GRAMSCI, 1978, p. 27)

Nossa tarefa no campo escolar é a luta pela derrubada da burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia.
(LENIN *apud* PISTRÁK, 2018, p. 30)

RESUMO

Este trabalho analisa o papel, a importância das concepções de mundo presentes nos enunciados dos conteúdos de ciências humanas na formação escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo. A pesquisa abrange a oferta de cursos da matéria de estudos sociais em que se encontram as disciplinas de ciências humanas na grade curricular dos cursos de ensino de segundo grau, cuja formação geral de conteúdos propedêuticos esteve integrada à formação profissionalizante de nível técnico, entre os anos de 1977 e 1998. Também foi analisada a seleção de conteúdos escolares em ciências humanas. Para tanto, foi apresentado um panorama histórico da oferta de ensino de humanidades, das ciências humanas e da formação para o trabalho, bem como seus marcos políticos. Considerou-se as modalidades de oferta de ensino, a quem se destinava determinada modalidade de formação, bem como as relações entre as ciências humanas e a formação técnica profissionalizante. A pesquisa, de caráter qualitativa e documental à luz da perspectiva materialista histórico dialética, procura apontar quais as sínteses das disputas políticas, da legislação, dos documentos curriculares da Escola Técnica Federal de São Paulo e dos planos de ensino das disciplinas de educação moral e cívica, filosofia, geografia, história, organização social e política do Brasil e sociologia. Com tais sínteses realizadas, procurou-se identificar neste trabalho concepções de mundo assumidas nas ciências humanas ao longo do período estudado nos cursos técnicos de segundo grau. Identificou-se uma distinção entre dois períodos, um notadamente marcado pela estrutura regulatória das políticas educacionais dos governos durante o regime militar e outra após o fim do regime. Conclui-se que as alternâncias de concepções de mundo presentes nos conteúdos escolares refletem a ação de diferentes agentes nas políticas educacionais, na seleção de conteúdos e nas manifestações da sociedade civil.

Palavras-chave: Ciências humanas; Escola Técnica Federal de São Paulo; Ensino Profissional Técnico; Concepção de mundo; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This thesis analyzes the role and importance of the world conceptions found in the content of human sciences within the school curriculum at the Federal Technical School of São Paulo. The research covers the offer of courses in social studies, where the human sciences subjects were located in the curriculum of high school courses, whose general training of propaedeutic content was integrated with vocational training at the technical level, between 1977 and 1998. The selection of school content in the humanities was also analyzed. For this aim, a historical overview of teaching in the humanities, the human sciences, training for the workplace, and its political milestones was carried out. Consideration was given to the available teaching methods, the target audience for each type of training, and the correlation between humanities and technical vocational training. The research, which is qualitative and documental in the light of the historical-dialectical materialist perspective, seeks to identify the synthesis of political disputes, legislation, the curricular documents of the Federal Technical School of São Paulo, and the teaching plans for the subjects of moral and civic education, philosophy, geography, history, the social and political organization of Brazil and sociology. With these syntheses made, the aim of this work was to identify the conceptions of the world assumed in the human sciences over the period studied in the technical courses.

Keywords: Humanities; Federal Technical School of São Paulo; Technical vocational education; Worldview; Educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese da seleção de conteúdos de 1977 e 1981	129
Quadro 2	Conteúdos de geografia de 1977	135
Quadro 3	Síntese da seleção de conteúdos de história de 1977	139
Quadro 4	Seleção de conteúdos de história de 1983	144
Quadro 5	Comparação entre as ementas dos planos de ensino da disciplina EMC	165
Quadro 6	Comparação das ementas - planos de ensino da disciplina EMC (1987 e 1988)	170
Quadro 7	Conteúdo Programático do Plano de Ensino de História 1986	185
Quadro 8	Comparação entre os objetivos gerais do plano de ensino de OSPB (1984 e 1985)	192
Quadro 9	Temas das unidades 2, 3 e 4 do plano de ensino de OSPB, ano de 1985	194
Quadro 10	Conteúdo Programático dos Filosofia dos anos 1996, 1997 e 1998	206
Quadro 11	Conteúdo programático de sociologia dos anos de 1995 a 1998	208

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CAMDE	Campanha das Mulheres pela Democracia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Centro Cívico Escolar
CDM-IFSP	Coordenadoria de Documentação e Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos em Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNMC	Comissão Nacional da Moral e do Civismo
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DSN	Doutrina da Segurança Nacional
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
EMC	Educação Moral e Cívica
ESG	Escola Superior de Guerra
ETFSP	Escola Técnica Federal de São Paulo
ETSP	Escola Técnica de São Paulo
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara
IBESP	Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFECT	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MARE	Ministro da Administração Pública e Reforma do Estado
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OEА	Organização dos Estados Americanos
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PECIM	Programa nacional das escolas cívico militares
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Estudo Elementar
REDEFEPT	Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNI	Serviço Nacional de Informações
TCU	Tribunal de Contas da União
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CIÊNCIAS HUMANAS.....	31
2.1 Do ensino de humanidades ao ensino de ciências humanas	31
2.2 As ciências humanas na escola: a questão das disciplinas.....	32
2.3 As ciências humanas e as reformas pós-Estado Novo	36
2.4 As reformas educacionais dos anos 60: o IPES, e os “falsos cognatos”	38
2.5 A década de 1970 e os rumos da educação brasileira	43
3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS.....	49
3.1 Considerações sobre a categoria trabalho	49
3.2 O trabalho e a educação profissional no Brasil.....	52
3.2.1 O período Joanino e o ensino profissional no século XIX.....	53
3.2.2 O ensino de ofícios na transição para o império: a independência do Brasil 55	
3.2.3 A educação profissional estatal no período republicano.....	62
3.2.4 A oferta de ensino técnico federal no Brasil: Nilo Peçanha e a Escola de Aprendizes e Artífices.....	65
3.2.5 O Estado Novo e a Educação Profissional.....	67
3.2.6 O fim do Estado novo e o futuro da educação profissional	70
3.2.7 Formação para o trabalho no Brasil em tempos de acumulação flexível.....	75
4. CONCEPÇÃO DE MUNDO, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR ..	81
4.1. Considerações iniciais	81
4.2 Concepção de mundo e idealismo: a visão de Wilhelm Dilthey.....	81
4.3. Notas sobre a concepção de mundo materialista, histórica e dialética	93
4.4 Concepção de mundo e valores	105
4.5 Concepção de mundo e vida cotidiana.....	111
4.6 Concepção de mundo e conteúdos escolares	116
5 CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SÃO PAULO.....	120
5.1 Considerações sobre a Escola Técnica Federal de São Paulo.....	120

5.2 Os documentos curriculares da ETFSP	122
5.3 Os planos de ensino de estudos sociais	123
5.4. Os planos de ensino no período I (1977-1985)	124
a. Educação Moral e Cívica	124
b. Geografia (1977-1985)	134
c. História (1977-1985).....	141
d. Organização Social e Política Brasileira (OSPB).....	149
5.5 Os planos de ensino do período II (1985-1998).....	166
a. Educação Moral e Cívica (1985 – 1993)	166
b. Geografia (1985 – 1998).....	181
c. História (1985-1994).....	188
d. Organização Social e Política Brasileira (1985-1994).....	195
6. CONTEÚDOS ESCOLARES, IDEIAS E CONCEPÇÕES DE MUNDO NAS ELABORAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DOS PLANOS DE ENSINO	215
7. À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	243
7.1. Considerações finais: rupturas, permanências e retornos de concepções de mundo no debate educacional	243
REFERÊNCIAS	260
ANEXOS.....	270

1. INTRODUÇÃO

Dentre os muitos debates acerca da relação entre trabalho e educação está o que trata da formação para o trabalho manual e/ou para o trabalho intelectual, reverberado na questão do ensino, com a distinção entre ensino propedêutico e ensino de ofícios, técnicos e profissionalizantes, como modelos com finalidades distintas. Ao longo da história, as pessoas formadas por esses diferentes tipos de ensino correspondiam à distinção dos estratos da sociedade, com o ensino de artes liberais clássicas sendo direcionado para as crianças das camadas dirigentes e o ensino de ofícios voltado para as camadas trabalhadoras.

No Brasil, desde o período colonial, a oferta de ensino propedêutico realizava-se majoritariamente às crianças e jovens do estrato dominante e aos familiares de agentes do aparato burocrático colonial (SAVIANI, 2010, p. 56). Nele estavam presentes as ditas humanidades via as disciplinas da gramática, da retórica e da dialética, sob princípios da educação jesuítica. Considerados saberes que alimentam o espírito humano, as humanidades se orientavam para a formação do homem público, do animal político.

No mesmo período, o ensino de ofícios era ofertado aos jovens desvalidos, aos órfãos, aos mais pobres, por vezes até aos escravizados. Essa realidade permite a associação da noção de trabalho vigente na sociedade colonial em torno da escravidão, em que os escravizados foram considerados carentes da humanidade que possuem os que têm alma. Logo, os desafortunados seriam dignos de trabalhos que são um fardo, um castigo para a alma. O ensino de humanidades e de ciências humanas estiveram, portanto, destinados a um público distinto daquele que recebe ensino de ofícios manufatureiros. É nesse sentido que se forma uma dualidade estrutural na educação brasileira (GOMES, 2013; BATISTA, 2013; ROMANELLI, 2014).

Trata-se de formações que, ao longo do período colonial no Brasil não se cruzam de modo algum em seus respectivos cursos formativos. A alienação do ensino das mais elevadas manifestações intelectuais do espírito humano à classe trabalhadora permite-nos considerar que o ensino de artes, ciências e outros saberes elaborados intelectualmente pelas humanidades ao longo da história são elementos de elevada importância para a constituição de uma concepção de mundo, também elaborada, que possibilita a emancipação intelectual dos indivíduos. Portanto, a opção por não possibilitar aos jovens mais pobres o desenvolvimento dessas capacidades é uma opção por forjar uma concepção

de mundo distante da que explicita o desenvolvimento do gênero humano a esses indivíduos.

Da distinção entre ensino propedêutico e ensino de ofícios, é possível deduzir também a questão que concerne à formação da concepção de mundo dos que passam pelos respectivos processos educativos. Considerando, assim, a formação para humanidades como caminho para a elevação do espírito humano, é possível supor que a elevação do espírito humano, no sentido atribuído por tal educação, seja reconhecida como desejável concepção de mundo a ser desenvolvida nos educandos. Assim, atribui-se a tal aspiração certa centralidade da concepção de mundo humanista, na qual o ser humano expandiria as potencialidades concernentes às artes, à comunicação e à expressão do espírito humano.

Por outro lado, a educação voltada diretamente para o trabalho manual, que é limitada ao ensino da prática da confecção de objetos, não apresenta uma formação para concepção de mundo de elevação do espírito por meio do desenvolvimento das habilidades intelectuais. Isso não quer dizer que o ensino de ofícios não constitua um veículo para a formação de uma concepção de mundo, mas significa que a formação da concepção de mundo não apresenta a mesma centralidade manifesta no ensino propedêutico de humanidades. Neste caso, a formação para a concepção de mundo apresentava-se sob a égide da moral religiosa, mais dogmática do que crítica.

A partir do século XVIII, à medida que a instrução pública passa a ser questão difundida no modo de produção capitalista no contexto das revoluções industriais, a demanda por trabalhadores qualificados torna-se mais complexa e, com ela, novos percursos formativos aparecem. Esse processo se oficializa com a chegada da coroa portuguesa ao Brasil, em 1808 (FONSECA, 2013). O debate sobre a instrução pública como um caminho para a modernização da economia brasileira corresponde mais às demandas há pouco mencionadas, menos sobre a educação como um fator de desenvolvimento do bem-estar aos brasileiros.

Neste período se dá uma recorrente insuficiência de mão-de-obra, que ficou mais sensível com as crises internacionais tratadas com o modelo econômico de substituição de importações, sobretudo nos séculos XIX e XX. Nesse processo, a oferta de ensino de ofícios, análogo à educação profissional, assume progressivamente um caráter estratégico de Estado, defrontando seu estigma assistencialista e distante da preocupação com o desenvolvimento intelectual dos jovens.

Diante desse panorama, o desenvolvimento histórico da educação para o trabalho e sua aproximação com o ensino de disciplinas propedêuticas suscitam os seguintes questionamentos: a) quais são as ideias que fundamentam as ações que correspondem ao constructo das políticas educacionais do período analisado?; b) como tais políticas impactam a seleção curricular em ciências humanas?; c) quais as concepções de mundo manifestas na seleção de conteúdo dos componentes curriculares em ciências humanas?

As contribuições deste trabalho para a reflexão sobre essas questões assumem contornos reivindicatórios no sentido de oferecer ao educando trabalhador conhecimentos que expandam o alcance do conhecimento sobre a humanidade de maneira integrada, isto é, possibilitando que o trabalho seja concebido como elemento fundante da humanidade dos indivíduos (MARX, 2010; MÁRKUS, 2015; LUKÁCS, 2018). Trata-se de desenvolver o potencial legado pela humanidade ao longo da história para que, no reconhecimento de sua essência, supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Com isso, promover a formação dos seres humanos para potencializar o desenvolvimento das capacidades artísticas e intelectuais no sentido do desenvolvimento do gênero humano, distanciando-se e superando o processo de alienação (MARX, 2013).

Esta tese tem como objetivo principal identificar como são selecionados os conteúdos em ciências humanas no ensino técnico de 2º grau da Escola Técnica Federal de São Paulo, campus São Paulo, entre os anos de 1977 e 1998. A série histórica analisada corresponde à parte do período em que o ensino técnico foi acompanhado de formação geral para todos os cursos de formação profissional, a saber, de 1977 a 1998. Desse período, foram acessados documentos orientadores da seleção curricular de 1971 a 1977, além dos planos de ensino de 1977 a 1998.

Especificamente, são objetivos compreender quais ideias estão presentes nas reformas educacionais e como tal presença reflete nos conteúdos de ciências humanas no ensino de segundo grau em contexto de integração com a educação profissional, além de identificar os sentidos atribuídos às ciências humanas no contexto da educação profissional. Para tanto buscou-se compreender como se manifestam as categorias trabalho e concepção de mundo na seleção curricular no ensino de estudos sociais, atualmente conhecidas como ciências humanas.

Nossa hipótese principal reside no fato de que as ciências humanas, como expressão do conhecimento científico do homem enquanto ser social (DORTIER, 2009), estiveram, historicamente, vinculadas à formação erudita e, quando ofertadas às massas das classes

trabalhadoras dos países capitalistas, foram e são submetidas a projetos políticos de grupos dominantes. No entanto, cumpre esclarecer que essa hipótese deve ser mais bem elaborada, visto que a produção e reprodução dos elementos que constituem a cultura não ocorrem sem que haja manifestações opositoras e alternativas às estruturas hegemônicas.

Há uma tendência de expressão da hegemonia das disputas ideológicas nas diversas vias de comunicação social. Esse processo é o caminho pelo qual as ideias que compreendem as concepções de mundo são transmitidas. Trata-se, segundo Gramsci, de uma luta pela hegemonia da consciência política das massas. Nessas lutas, atribui-se grande valor aos agentes que correspondem as autoridades intelectuais no debate público.

Pode-se concluir que o processo de difusão das novas concepções ocorre por razões políticas, isto é, em última instância, sociais; entretanto, o elemento formal (a coerência lógica), o elemento autoritário e o elemento organizativo têm uma função muito grande neste processo, tão logo se tenha verificado uma orientação geral, tanto em indivíduos singulares como em grupos numerosos (GRAMSCI, 1978, p. 26).

A concepção de mundo dos indivíduos está em constante transformação, como sugere Gramsci quando trata do *devenir* como um processo em que o ser humano se transforma também à guisa das relações sociais. De acordo com o autor, o homem “devém, transforma-se continuamente, com as transformações das relações sociais; e também porque nega o homem em geral” (Ibidem, p. 42-43). Esse potencial contido na essência humana se manifesta *sui generis* nos estudantes, pois estes se encontram numa posição de reação, apropriação e objetivação do conhecimento nas relações sociais que modificam tal posição.

Embora esse processo ocorra na sala de aula, quando se executa o trabalho didático, cumpre conferir a relevância que as demais instâncias da comunicação social possuem nesse processo. O domínio do aparato estatal, as diretrizes tomadas nas diferentes esferas de comunicação, como as políticas educacionais e o planejamento de ensino são alguns dos numerosos caminhos em que tal processo ocorre.

Observamos as relações entre base e superestrutura na formação ou manutenção da hegemonia de determinadas forças políticas. A formação de consenso ou adesão entre sociedade civil e sociedade política se dá quando esta, ao dominar o aparato estatal, tornando-se dominantes da base e da superestrutura, processo que viabiliza a formação de um bloco histórico. Gramsci (Ibidem, p. 52) menciona que Lênin avançou no que se refere à concepção de filosofia no âmbito da superestrutura ao concluir que “o domínio do aparato

hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina as reformas das consciências e dos métodos de conhecimento” corresponde a um “fato do conhecimento, um fato filosófico”.

É nesse sentido que podemos identificar como a relação entre estrutura e superestrutura permite nos aproximar da noção de totalidade. Williams (2011) aponta para a relação entre hegemonia e totalidade na esfera da cultura quando tratamos da luta de classes. “A hegemonia expõe a totalidade ao enfatizar a realidade da dominação” (WILLIAMS, 2011, p. 52). Nessa esfera, o autor propõe a compreensão da hegemonia em seu processo de incorporação. Nesse o processo, as “instituições educacionais são geralmente as principais agências de Transmissão de uma cultura dominante eficaz” (Ibidem, p. 54).

Apesar de ser uma expressão da totalidade e de uma realidade de dominância, a hegemonia não raro encontra limites marcados pelas manifestações opositoras a ela. Esse movimento de oposição opera dialeticamente como um movimento de interpenetração dos contrários. “Na prática da política, por exemplo, há certos modos verdadeiramente incorporados do que são, no entanto, nesses termos, oposições reais sentidas e travadas...” (Ibidem, p. 55). Essas resistências manifestam-se sob a forma de culturas residuais e culturas emergentes.

Quanto às culturas residuais, Williams compreende que “algumas experiências, significados e valores que não podem ser verificados ou não podem ser expressos nos termos da cultura dominante são todavia vividos e praticados como resíduos – tanto culturais como sociais – de formações sociais anteriores” (Ibidem, p. 56). No que se refere às culturas emergentes, cabe pontuar que “novos significados e valores, novas práticas, novos sentidos e novas experiências que estão sendo continuamente criadas. Mas há, então, uma tentativa muito anterior de incorporá-los, apenas por eles fazerem parte – embora seja uma parte não definida – da prática contemporânea efetiva” (Ibidem, p. 57).

As relações entre cultura dominante, cultura residual e cultura emergente devem ser analisadas a partir da distinção entre o que é e o que não é incorporado de residual e emergente na cultura dominante. Nesse sentido, as práticas culturais que marcam oposição de classe e de concepção política da realidade correspondem a momentos importantes dessas relações. Entendemos assim, que, embora a cultura dominante durante o regime militar tenha sido produto de ações autoritárias e de massiva propaganda nos mais diversos veículos de comunicação social, a resistência a essa cultura pode ocorrer em espaços

alternativos aos da cultura dominante ou mesmo nos mesmos espaços em que a cultura dominante se realiza.

Embora Williams pontue que a noção de totalidade proposta por Lukács esvazia o sentido da cultura por não vinculá-la à noção de hegemonia, entendemos que a noção de totalidade é adequada para perceber os movimentos relativos às disputas culturais, bem como para compreender aspectos do desenvolvimento do ser social. Isso porque tanto a cultura quanto o desenvolvimento ontológico do ser social são processos oriundos dos reflexos do trabalho.

Assim, este trabalho objetiva contribuir para a investigação de elementos presentes na seleção de conteúdos escolares. Entendemos que a seleção de conteúdos escolares na formulação do currículo representa um importante processo de produção e reprodução de elementos que constituem a concepção de mundo dos educandos, reverberando, dialeticamente, na sociedade da qual tais indivíduos fazem parte.

Enquanto atividade humana, a seleção de conteúdos encontra-se dentro de um vasto conjunto de atividades relacionadas entre si, compondo o trabalho educativo. Trata-se de trabalho humano e, como tal, sua importância se distingue de outros trabalhos exercidos por outras forças da natureza, entre outras coisas, pela dotação de sentido atribuído por seu executor. Enquanto etapa preliminar do processo de ensino, a seleção de conteúdos contém, tácita ou manifestamente, sentidos que expressam concepções de mundo, pois “ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar” (DUARTE, 2016, p. 95).

A partir desse entendimento, algumas premissas colocam-se como importantes para a compreensão ontológica sobre a seleção curricular de conteúdos escolares. A primeira delas é que há uma dimensão ontológica destarte pelo fato de que o ato da seleção de conteúdos escolares é um ato de trabalho e, portanto, reflete, inicialmente, a relação do indivíduo do trabalho com o objeto do trabalho, neste caso, os conteúdos.

Considera-se, aqui, a posição de que o trabalho é categoria fundante do ser humano (MARX, 2010; MÁRKUS, 2015; LUKÁCS, 2012; 2018), constituindo o princípio educativo (GRAMSCI 1982; 2020b; NOSELLA, 2016) presente na formação escolar. Isso porque é por meio do trabalho que o ser humano constrói sua humanidade, ou seja, sendo o trabalho a atividade em que se transforma a natureza para a satisfação de necessidades, da sobrevivência à criação de meios para a elaborar os próprios processos de trabalho.

O trabalho não apenas transforma a natureza, mas, dado o metabolismo desta com os próprios seres humanos, a criação de instrumentos para dominar a natureza reflete nos indivíduos em suas interações com os próprios instrumentos. Os processos de trabalho, à medida de seu desenvolvimento, também modificam as relações dos seres humanos entre si, de modo que o desenvolvimento do ser humano genérico também é o desenvolvimento desse ser como ser social.

Lukács (2018) apresenta que o ser humano desenvolve, a partir da práxis no processo de trabalho, uma práxis social ao se relacionar com outros seres para a realização de necessidades que demandam cooperação. Esse processo ocorre, em partes, pela relação entre causalidade e teleologia, na qual o processo de trabalho possibilita aos seres humanos identificarem a causalidade em determinados fenômenos – seja a partir de suas ações, seja a partir do metabolismo com a natureza – e projetar, teleologicamente, novos processos e fenômenos por meio do trabalho.

Se, originalmente, o trabalho é uma atividade de relação direta com a natureza, na qual os pores teleológicos visam à produção de objetos com valor de uso, o desenvolvimento das relações de produção incide sobre o desenvolvimento de uma práxis cuja relação com a natureza não corresponde ao momento predominante, mas à relação entre os indivíduos, em que a finalidade desse trabalho envolve valor de troca.

Como aponta Lukács, “o conteúdo essencial da posição teleológica é, todavia — dito em termos de todo gerais, de todo abstratos — a tentativa de levar outros seres humanos (ou outros grupos humanos) a executar, por sua parte, posições teleológicas concretas” (LUKÁCS, 2018, p. 46). Trata-se, portanto, da práxis social, processo em que as dinâmicas metabólicas entre os seres humanos correspondem a um segundo momento em relação ao metabolismo dos homens com a natureza.

Correspondem às atividades da práxis social a comunicação, a linguagem e o pensamento conceitual, estendendo-se às atividades laborais coletivas, com divisão de tarefas, e aos processos de ensino de diferentes práxis, sejam primárias ou sociais. Em cada uma dessas atividades, os seres humanos estabelecem posições a partir das quais o pôr teleológico se concretiza nas ações para com os demais. É nesse sentido que o trabalho educativo corresponde a um trabalho no âmbito da práxis social.

O trabalho educativo não deixa de ser trabalho por não estar em contato direto com a transformação de recursos da natureza para a satisfação de necessidades, pois o é na medida em que transforma dialeticamente quem ensina e quem aprende, influenciando, por sua

vez, na natureza humana do ser social. No contexto do trabalho imaterial, tendo em vista que o ser social se realiza sob alguma forma – direta ou indiretamente – de intervenção sobre a natureza, o trabalho educativo escolar não perde seu sentido enquanto trabalho por não produzir objetos materialmente concretos, posto que se encontra no campo das ideologias, produzindo concepções de mundo.

Na esteira do exposto até aqui, outra importante premissa presente nesta formulação é a de que a seleção de conteúdos, enquanto trabalho e enquanto produto, representa a seleção de elementos que formam uma concepção de mundo, ou mesmo a seleção de determinada concepção de mundo. Seguindo a definição proposta por Duarte, “a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” (DUARTE, 2016, p. 99). Nesse sentido, não apenas a seleção de conteúdos, mas, antes, a estrutura curricular do *locus* onde se ensina e, posteriormente, o ato do ensino, os processos didáticos e avaliativos também expressam determinadas concepções de mundo.

Em contextos sociais, nos quais a dimensão da comunicação apresenta foro relevante na composição de concepções de mundo, as relações sociais estabelecidas entre indivíduos contêm as vias pelas quais veiculam os elementos constitutivos da concepção de mundo. Desse modo, a educação enquanto processo que pressupõe a comunicação como um dos principais instrumentos para sua realização, tem nos conteúdos escolares uma dessas vias de veiculação da concepção de mundo.

De uma perspectiva materialista, histórica e dialética da existência humana, consideramos o desenvolvimento histórico do ser humano a partir de sua constituição material enquanto ente da natureza. Da evolução natural dos homínídeos à chegada do *homo sapiens sapiens*, sua interação com a natureza é marcada por seu instinto de sobrevivência e pela transformação da natureza por meio do trabalho, possibilitando ao ser humano desenvolver a capacidade de projetar os resultados de sua atividade sobre a natureza, ou seja, a possibilidade de agir teleologicamente sobre a causalidade da natureza (LUKÁCS, 2018).

O ser humano assume uma posição teleológica diante da natureza quando, a partir do contato com objetos da natureza, projeta alterações nesta para a satisfação de uma necessidade, seja ela a criação de um instrumento ou de um artefato, por exemplo. Na luta por sobreviver no reino da necessidade, o ser humano transforma a natureza e tal ato

retroage sobre si, de modo a possibilitar a formação de memória e novas conexões cognitivas. Como aponta Lukács

Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza, e tanto a inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) quanto a orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2018, p. 9-10).

Ao transformar a natureza por meio do trabalho, tais conexões permitem a projeção teleológica de possíveis funções dos recursos naturais se adequados ou transformados para determinado fim. O indivíduo assume, a partir dessa relação com a natureza, uma posição teleológica primária, na qual por meio de suas atividades cognitivas projetam algum devir para o objeto trabalhado, sejam eles ferramentas, objetos de proteção, ou armas, por exemplo. Esse processo não é linear, mas dialeticamente dependente das condições materiais de existência.

O ato do trabalho encontra-se como condição primeira do ser social, pois ao transformar a natureza, reflete na transformação no ser humano. Com isso, o desenvolvimento das capacidades psíquicas do ser humano permitiu as realizações de movimentos na natureza considerados fora do padrão das leis naturais, o que corresponde ao salto ontológico, ou seja, ao avanço da esfera biológica para a esfera social (FORTUNATO, 2020, p. 76). Nesse sentido, se o trabalho é a atividade por meio da qual o indivíduo se transforma, tal atividade é em si educativa, o que revela uma relação de identidade entre trabalho e educação e entre ambos e a essência humana

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Pelo mesmo caminho, para Duarte (2013), a apropriação do conhecimento ocorre por meio do mesmo processo de ação sobre o objeto. Por sua vez, o desenvolvimento das forças produtivas ao longo da história e sua transmissão por meio das relações sociais de

produção condicionam os indivíduos ao acúmulo de conhecimentos pelo trabalho desenvolvido em gerações anteriores. Assim, o processo de desenvolvimento das forças produtivas é relevante, pois seu desenvolvimento reflete nos seres humanos, constituindo, portanto, um dos elementos para a formulação de concepção de mundo e que abordaremos com o máximo de profundidade possível ao longo deste trabalho.

Do ponto de vista metodológico, o percurso traçado para esta pesquisa é de caráter qualitativo e explicativo, com base nas perspectivas materialista, histórica e dialética acerca da seleção de conteúdos a partir das disputas de ideias presentes no debate público sobre as políticas educacionais para o segmento em questão. Com isso, por um turno, busca-se compreender historicamente as condicionantes políticas e econômicas que acompanham a formação histórica da educação no Brasil por meio da evolução institucional dos aparatos estatais e não estatais. Por outro turno, intenta-se definir as categorias que entendemos ser relevantes para a formação do ser humano por meio do estudo de humanidades em geral, ainda que neste trabalho específico o foco sejam as ciências humanas e sociais.

Saber quais seres humanos pretende-se formar ao propor determinada seleção de conteúdos deve ser um exercício de compreensão ontológica. Esse exercício deve ser objetivado na identificação e na análise das categorias trabalho e concepção de mundo. A base que fundamenta a argumentação desta tese reside na compreensão das formações socioeconômicas e das relações sociais de produção enquanto condicionantes das conjunturas e dos debates sobre o objeto em questão: as ciências humanas para a formação do trabalhador no ensino profissional. Nesse sentido, busca-se compreender a totalidade do processo que culmina na seleção de conteúdos no contexto analisado.

Assume-se, aqui, a defesa de uma intelectualidade que não se desprenda do trabalho como princípio educativo. Desse modo, a organização da educação da classe trabalhadora, ao ter na prática do trabalho a base e o insumo para o desenvolvimento de atividades intelectuais, possibilita aos trabalhadores desenvolverem também potencialidades que extrapolem os limites das ações prescritas em suas atividades profissionais.

O que nesta tese se entende é que a aproximação dos jovens trabalhadores em formação com os saberes historicamente elaborados pela humanidade é um importante movimento para a formação de trabalhadores autônomos. Isso pode condicioná-los para uma consciência para-si e para o desenvolvimento do gênero humano em sua realização. Para tal jornada, a pesquisa procura estabelecer, com base na literatura sobre educação

profissional no campo das políticas educacionais, os principais marcos dos processos pelos quais passam as iniciativas de ofertas de ensino profissional ao longo da história do Brasil.

Outro conceito importante para este trabalho é o de ciências humanas. A compreensão de que as ciências humanas derivam de processos e interlocuções que ocorriam nas aulas de humanidades clássicas requer uma leitura histórica desse processo. Seu desenvolvimento acompanha os processos semelhantes aos das demais ciências modernas. Dortier (2009), por exemplo, aponta que o surgimento das ciências humanas viria na esteira das revoluções científicas modernas e do Iluminismo.

Ainda quanto à organização desta tese, uma vez definidas as concepções de ciências humanas, as condicionantes econômicas e políticas de sua oferta e os marcos políticos na educação profissional, serão apresentados os documentos que foram encontrados na Coordenaria de Documentação e Memória do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (CDM-IFSP), localizada no campus São Paulo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Trata-se de documentos de orientação para organização de cursos, conteúdos programáticos e planos de ensino. Posteriormente, a pesquisa deve extrair quais são as influências pedagógicas, políticas e ideológicas que estão presentes nos conteúdos de estudos sociais para o ensino médio, considerando as relações de produção e o panorama político do país.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como objeto o ensino de ciências humanas em uma escola de ensino majoritariamente industrial, entendemos algumas obras de referências precisam ser trazidas para um primeiro plano. Uma delas é o importante livro de Celso Suckow da Fonseca, *História do ensino industrial no Brasil* (1961). Outro autor de base é Luiz Antônio Cunha que em sua *História do ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata* (2000) relata que as atenções de pesquisadores à história da educação profissional ocorre já na segunda metade do século XX. O autor traz reflexões sobre o trabalho e como é representado no imaginário ocidental e brasileiro, à guisa da escravidão. Um ponto de partida que autor traz é a advertência para o fato que de os ensinamentos de artesanato, manufatura e, posteriormente, o modelo industrial foram paradigmáticos no processo de ensino agrícola, de comércio, serviços (CUNHA, 2000).

As contribuições de Silvia Maria Manfredi para a concepção histórica da educação profissional no Brasil, em *Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história* (2016) também foram valiosas, partindo de uma análise sobre a categoria trabalho ao longo da história e procurando estabelecer “a Educação Profissional [como] um campo

de disputa e de negociações entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, projetos e das práticas formativas” (MANFREDI, 2016, p. 44). Nessa arena de disputas pelo projeto hegemônico para a educação profissional, diversos atores se movimentam tanto em termos de iniciativas para a formação para o trabalho, como em termos de articulações políticas.

Dentre os autores que tratam da educação profissional ao longo da história do Brasil, Fonseca (2013) contribuiu com uma síntese pontual e elucidativa dos principais eventos em termos institucionais e políticos no período colonial. Abordando a história da educação no Brasil entre os anos de 1930 e 1970, Romanelli (2014) também é relevante, pois traz uma perspectiva histórica pela via da cultura nos processos de reformas de ensino ao longo do período abordado na obra.

A busca por compreender a disputa de projetos para a formação do povo brasileiro, especialmente para a classe trabalhadora, realizada nas disputas de ideias e nas propagandas, pela via cultural, fornece subsídios valiosos para a compreensão da trama política progressivamente complexa que se tem no Brasil desde a Proclamação da República. O reconhecimento desses elementos é relevante para compreender as ideias que embasam propostas para a educação pública, seja profissional ou propedêutica.

As reformas no ensino são embasadas, geralmente, por ideias pedagógicas e, nesse sentido, a *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2010) de Saviani é um referencial importante, pois interessa a esta tese identificar, também, as ideias pedagógicas no sentido atribuído por Saviani, ou seja, como “as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2010, p.6).

Na obra, Saviani não se furta de discutir fatores influentes das instâncias produtivas da sociedade, passando por identificar as grandes figuras articuladoras e idealizadoras das reformas e iniciativas na educação ao longo da história do Brasil. Esse é um caminho pelo qual a análise de extração dos sentidos e papéis atribuídos às políticas educacionais no ensino de ciências humanas procede.

Na discussão sobre o significado de trabalho como categoria que se relaciona com a educação, além das leituras de Manfredi e Cunha, é feita uma discussão sobre o caráter educativo do trabalho. Para tal, o apoio na leitura de György Márkus, em *Marxismo e Antropologia: o conceito de essência humana em Marx* (2015), no qual se identifica o

trabalho como atividade fundante da humanidade nos indivíduos, ganha relevo. A discussão proposta por Márkus passa, com efeito, pela obra de Marx.

Em *Manuscritos econômicos filosóficos* (2010) de Marx, por exemplo, tem-se a discussão da categoria trabalho como ação que humaniza os indivíduos, por meio do qual a consciência se desenvolve no domínio da natureza, através do trabalho, para satisfazer suas necessidades. Progressivamente, o ser humano se afasta do terreno da luta pela sobrevivência, produzindo cultura, consciência e transformando dialeticamente a própria natureza e o próprio ser humano. Importante ressaltar que “a essência do marxismo científico consiste, portanto, em reconhecer a independência das forças motrizes reais da história em relação à consciência (psicológica) que os homens têm delas” (LUKÁCS, 2003, p. 134-135).

Do ponto de vista da organização, esta tese está estruturada em seis capítulos. O primeiro, trata do ensino de ciências humanas, a partir da noção de humanidades no ensino, ao longo do avanço da educação propedêutica de caráter científico e da configuração do saber escolar em disciplina. Posteriormente, analisaremos o ensino de humanidades no Brasil, considerando as reformas políticas e as condicionantes econômicas, políticas e sociais. Também será discutida a apropriação do espaço das ciências humanas para disciplinas de ensino moral.

O segundo capítulo trata da relação entre trabalho e educação como norte para discussão sobre o ensino profissional. O capítulo se inicia com uma discussão sobre o trabalho como categoria e análise, e suas relações *a priori* com a educação. Na sequência, é apresentado um sucinto panorama histórico sobre a oferta de ensino profissional no Brasil até o fim da série histórica analisada, entre os anos 1970 e o fim de 1998. O terceiro capítulo trata da categoria concepção de mundo, como ela se manifesta nas perspectivas idealistas e materialistas, considerando seus fundamentos e desenvolvimento.

No quarto capítulo, a abordagem sobre a Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) é feita de modo a apresentar notas sobre a instituição, seguida da descrição da documentação obtida para a análise das ciências humanas no ensino técnico de segundo grau ofertado pela instituição.¹

No quinto capítulo, analisamos e interpretamos de que maneira as reformas educacionais do ensino de segundo grau e de ensino profissional reverberam nas disciplinas

¹ Apenas a título informativo, convém dizer que a coleta dos documentos foi impactada pela pandemia do novo coronavírus.

de ciências humanas ao longo da história. A ideia é considerar a correlação de forças presentes na sociedade civil e na sociedade política, sem prescindir dos ideários dessas forças. Nesse sentido, algumas obras são referências para este trabalho, como Freitag (2007), Gramsci (1982) e Saviani (2010; 2011), pois apresentam concepções próximas sobre as possibilidades de devir para a formação de trabalhadores. Além disso, seus processos metodológicos são semelhantes, pois consideram a análise de ações do Estado tomando para isso a interlocução entre a sociedade civil e a sociedade política, entre a estrutura produtiva e a superestrutura político-jurídica e, por fim, como essas interlocuções se manifestam hegemonicamente.

No sexto capítulo, as considerações finais partem das sínteses das análises dos capítulos anteriores, possibilitando a discussão do tema em períodos posteriores.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CIÊNCIAS HUMANAS

2.1 Do ensino de humanidades ao ensino de ciências humanas

As ciências humanas, tal como as conhecemos nas grades curriculares escolares, apresentam-se como conjuntos de saberes que correspondem às ciências ou áreas de conhecimento que remetem às humanidades. Nesse sentido, é possível localizar a relação entre as chamadas humanidades e as ciências humanas, ou mesmo as disciplinas que tratam das ciências humanas.

Inicialmente constituídas por retórica, literatura e gramática (MATOS, 2016; CHEVREL, 1990), as humanidades tinham como principal objetivo o desenvolvimento do espírito daqueles que estudavam tais saberes, especificamente para atividades que dizem respeito à vida pública. É importante pontuar que, embora tivesse o enfoque nas áreas citadas anteriormente, o ensino de humanidades passava por conhecimentos considerados importantes para as chamadas disciplinas de ciências humanas, como a história, a política e a geografia (MATOS, 2016, p. 120).

No Brasil, a influência jesuítica na educação também traz o ensino de humanidades clássicas. Destinado à formação do homem público, o ensino das humanidades era, geralmente, reservado aos filhos das camadas mais favorecidas da sociedade colonial brasileira.

É somente no século XVIII que se discute a ideia de promover em escala a instrução pública. Tendo no horizonte um projeto de "europeização" de Portugal e, conseqüentemente, de sua colônia, "por alvará de 28 de junho de 1759, o futuro Marquês de Pombal reestruturou os chamados Estudos Menores. Criou-se, a partir dali, a acepção de aulas régias, compreendendo tanto as classes de primeiras letras quanto as classes de humanidades" (BOTO, 2011, p. 101). Instituíram-se, assim, as reformas nos chamados ensinos menores (análogo à educação básica) e nos ensinos maiores (entendidos hoje como educação superior), por meio de aulas régias, encontros pontuais em que um docente lecionava um assunto específico a um público selecionado.

O projeto de instrução pública proposto na França pós-revolucionária que inspirou o império português tinha na educação humanística seu núcleo. No entanto, o enfoque estava na aritmética e na alfabetização, privilegiando a instrução para a técnica crescentemente exigida pela produção urbano-industrial. A experiência brasileira tinha como base a noção de reforço das habilidades de leitura e escrita, tendo nas aulas de

geografia e história um caminho para a realização da aprendizagem, visando a formação de mão de obra para atender às demandas econômicas.

Importante salientar o caráter distintivo das humanidades e como tal caráter reverbera na seleção curricular. Em outros termos, trata-se de analisar as humanidades como fator de formação intelectualizada, em oposição a um modelo de formação instrumental. Isso se torna evidente nos períodos das políticas educacionais na França do século XIX, marcados pelo Iluminismo e pela Revolução do fim do século anterior, em que a retirada das humanidades clássicas em favor das ciências humanas e modernas pautam a busca por uma formação mais próxima da dimensão produtiva, a qual afasta os sujeitos ordinários das grandes produções intelectuais ao longo da história.

As humanidades são, historicamente, atribuídas ao desenvolvimento das línguas antigas, especialmente as línguas clássicas da cultura ocidental. A partir disso, a necessidade de reforçar o uso e a comunicação pública em tempos de nacionalismos (como na França pós-revolução) trouxe o reforço do ensino do idioma local/nacional em detrimento das línguas antigas, cuja centralidade na antiguidade clássica é inquestionável. Somado à busca por identidade nacional, o positivismo do século XIX e presente no século XX, impôs a racionalidade técnica à organização escolar.

O ensino das humanidades clássicas tem seu apogeu do início do humanismo moderno do século XVI ao XVIII. Num cenário em que o ensino constituía um privilégio dos nobres e oligarcas, o ensino se realizava em poucas escolas ou em preceptorias. Com a expansão das sociedades urbano-industriais, o ensino tem sua oferta disposta em grandes projetos estruturados de maneira a racionalizar os processos, fragmentando-os em disciplinas, matérias escolares e assuntos complementares, conforme os preceitos da racionalidade instrumental.

2.2 As ciências humanas na escola: a questão das disciplinas

A introdução das ciências humanas no ensino escolar é reconhecidamente um processo iniciado na Europa ocidental em meados do século XIX. Tal processo ocorre na esteira da consolidação das ciências humanas como saberes autônomos que passam pela própria consolidação dessas ciências como disciplinas. A esse respeito, Dortier (2009, p. 12-13) assinala que

A cristalização das disciplinas é acompanhada da criação de revistas e associações profissionais. Cada disciplina estabelece os respectivos

princípios e um método, traçando as suas fronteiras, não sem dissensões e querelas quanto a limites e legitimidade: já! Aplicada ao conhecimento científico, a palavra disciplina diz bem aquilo que pretende dizer: normas, poder, proibições.

Dortier explica o surgimento das ciências humanas no contexto histórico da modernidade, das revoluções burguesas e das demais transformações políticas a partir daquelas. O ponto de partida trazido por ele está nas revoluções científicas desde o Renascimento, passando pelo século XVIII, no qual os pensadores iluministas assumem protagonismo. Como consequência, a atividade científica, seja voltada às categorias da natureza, seja voltada às categorias relativas aos seres humanos, passa a ser uma premissa na formação intelectual. Mas esse processo não é linear, tampouco absoluto.

A busca por atender às demandas econômicas e políticas locais é uma das evidências que podem ser consideradas gerais ao longo da história da educação. Por sua vez, tal busca não se dá de maneira unívoca, sendo marcada em cada sociedade por suas especificidades históricas e conjunturais. Na base desse processo estão as relações sociais de produção, de modo que as forças produtivas que as protagonizam ao longo dos últimos três séculos concorrem nas corridas industriais e, por consequência, tecnológicas e científicas, tendo em seus projetos para os sistemas educacionais o caminho para a produção e o desenvolvimento científico pioneiro.

Seguindo a tendência da produtividade industrial de maior produção com menos recursos possíveis no menor tempo possível, os modelos de sistemas de ensino vão se distanciando do caráter contemplativo e desprezioso que o processo de ensino preceptor e escolar tinham até então. É nesse sentido que se orienta a formação dos sistemas de ensino, cada vez mais racionalizada e racionada, em contraposição ao que historicamente as humanidades apresentaram enquanto saberes ensinados². Para as camadas dominantes das sociedades em questão, o ensino contemplativo e profundo dos saberes mais sofisticados dentre os elaborados pela humanidade continua sendo transmitido.

² A ideia de que o desenvolvimento da sociedade para o progresso datam do século XVIII tem na sociedade observadora dos homens, entidade criada na França no século XVII a fim de conhecer os povos “incivilizados” e civilizá-los. Tal entidade teve um papel importante de disseminação dos axiomas de expansão e difusão dos valores civilizados, orientados para a ciência e para a formação intelectual dos povos. Sobre esse assunto, ler Dortier, op. cit., p. 21.

Na França, as noções de disciplina, nos sentidos apontados por Chervel e Dortier, respectivamente, militar – no sentido de ginástica do intelecto – e científico – sob as noções de normas, poder e proibição –, são postas nas instituições escolares na década de 1920, e esse modelo é seguido no Brasil tempos depois. Souza Junior e Galvão (2005, p. 395) pontuam que “os termos que equivaleriam à disciplina, durante o século XIX, como conteúdos de ensino, eram: objetos, partes, ramos ou ainda matérias de ensino”.

Com base no panorama apresentado há pouco, é possível identificar que as noções de disciplina e de ciências humanas são oriundas de período que compreende as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX. No Brasil, por volta da década de 1920, dado o período de efervescência no debate público com os movimentos sociais urbanos, movimentos de artistas e intelectuais sobre a modernização do país, a questão da expansão das escolas é agitada, visando a superação do analfabetismo, na esteira do surgimento de uma visão nacionalista configurada como uma ideologia de direita, baseada no civismo e no patriotismo” (SAVIANI, 2010, 310-311).

O fortalecimento de tal ideologia se dá nos anos posteriores, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e sua escalada ao regime autoritário que impunha anos depois, o Estado Novo. À época, o marco para tais transformações é o conjunto que ficou conhecido por leis orgânicas do ensino, correspondentes à reforma Capanema³, que criou um sistema dual de destino para a formação dos jovens em propedêutica, orientada para a formação de intelectuais, dirigentes políticos, empresariais e juristas; e o ensino profissionalizante, voltado para a formação de mão de obra para a produção primária, para a produção industrial e para o comércio. As disciplinas de ciências humanas eram trabalhadas nos cursos propedêuticos, de modo que os cursos profissionalizantes tinham em seus currículos aritmética, língua portuguesa e o ensino de ofícios (MANFREDI, 2016).

A medida para reformar o ensino primário e secundário no Brasil veio na esteira de um processo de substituição de importações que se iniciou na década de 1930 e se consolidou a partir da década de 1950. Trata-se de um processo em que a acumulação de capital no Brasil sofre as influências das crises econômicas iniciadas com a crise de 1929 e

³ São medidas da reforma Capanema, os seguintes decretos-lei: a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942:– Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial. Outras reformas realizadas no mesmo sentido correspondem aos decretos-lei: a) Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; b) Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; c) Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946: Criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. d) Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

intensificadas com a Segunda Guerra Mundial. A partir desse cenário, “a economia brasileira reagia de forma dinâmica aos efeitos da crise: o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda de um para outro setor” (ROMANELLI, 2014, p. 77). Conseqüentemente, desde o projeto nacional-desenvolvimentista de Getúlio Vargas, que tem na industrialização seu principal eixo, reflete em novas demandas educacionais.

As principais questões que tocam a realidade brasileira em sua trajetória para a modernização e para seu desenvolvimento econômico passam por alguns institutos de pesquisa. Entre tais institutos, destaca-se o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), por ser a instância intelectual pela qual foi tecido parte considerável das ideias do nacional-desenvolvimentismo. À guisa da onda do sentimento de nacionalismo patriótico e populista, o instituto tinha, de acordo com Saviani (2010, p. 311) a tarefa de formular, desenvolver, difundir e aplicar a ideologia do nacional desenvolvimentismo à análise e à transformação da realidade brasileira.

O ISEB foi formado a partir da relação de outro instituto, o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), sob o comando de Hélio Jaguaribe, com a CAPES, sob gestão de Anísio Teixeira. O instituto foi criado por meio do Decreto n. 57.608, de 14 de julho de 1955, assinado por Joao Café Filho. Em seu início, a formação do Conselho Curador, principal órgão do instituto, foi heterogênea quanto às orientações ideológicas de seus membros. Além disso, a heterogeneidade dessa ordem também se faz presente na direção dos departamentos responsáveis pelos cursos e atividades culturais organizados pelo instituto.

Das questões relevantes sobre a realidade social brasileira, a referente à educação da população ganha relevo importante. Isso porque o projeto de nacional desenvolvimentismo entende a relação entre educação e desenvolvimento industrial como um processo nodal para o desenvolvimento econômico. O avanço do nacional desenvolvimentismo na opinião pública e a herança getulista refletem na composição e mudanças de cadeira no instituto, de modo que os intelectuais menos afeitos a reformas radicais na inclusão da classe trabalhadora nos processos de desenvolvimento nacional por meio da educação vão perdendo espaço.

Dentre os favoráveis à ampliação da educação pública, encontram-se pensadores como Anísio Teixeira, importante quadro do movimento dos pioneiros pela educação, de orientação escolanovista, Nelson Werneck Sodré e Álvaro Vieira Pinto, engajados num

projeto de educação pública que se orientava pela intelectualização das massas trabalhadoras. Dentre os membros do instituto que se mostravam afeitos à ampliação da iniciativa privada na educação, o destaque vai à Hélio Jaguaribe, importante membro fundador do instituto. Suas divergências com membros progressistas do instituto sobre questões sensíveis à época, como a punição aos subversivos, culminou em sua saída e de outros membros.

De acordo com Saviani (2010, p. 313), o nacionalismo desenvolvimentista ao longo da década de 1950 foi assumindo conotações de ideologias de esquerda, caracterizando-se “dominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida”. Na esteira desse processo, o autor adverte que “o clima de nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2010, p. 313).

Com a intensificação das pautas de esquerda, que ameaçavam romper com a ordem burguesa, em 1962 o instituto passa por mudanças significativas em seu quadro. A radicalização à esquerda do ISEB, a partir da qual permaneceram no instituto os quadros alinhados à orientação assumida, foi interrompida após o golpe de 1964. Outros institutos são criados, visando uma orientação ideológica burguesa para as políticas educacionais. O principal deles é o Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES), do qual trataremos em breve.

2.3 As ciências humanas e as reformas pós-Estado Novo

Ao longo da história da educação do ocidente e, no caso brasileiro, diferentes condicionantes influem na mudança sobre o ensino de humanidades. Disso decorre, por exemplo, que o ensino de retórica perde espaço entre os conteúdos ensinados ao longo do tempo e, com o avanço do capitalismo industrial e a busca por preparar a sociedade diante das demandas, as ciências passam a compor parte majoritária dos currículos. No entanto, essas transformações não contemplam a todos os estudantes, considerando que a oferta plena de vagas em escolas ainda é um problema.

Até a década de 1940, as leis orgânicas da educação representaram uma adequação ao projeto nacional desenvolvimentista do Estado Novo e do governo sucessor àquele. Na década de 1950, a legislação educacional esteve estruturada à base de portarias e circulares, “como se formasse um universo fragmentado de leis, adaptado e modificado às

conveniências, às exigências, às mudanças da própria estrutura sociocultural brasileira” (BRAGHINI, 2005, p. 6). Considerando a estrutura sociocultural como resultante das relações sociais de produção à época, em que o país vivia uma reorientação de sua estrutura econômica pela desaceleração do modelo agroexportador, decorrente da segunda guerra mundial, não é razoável desconsiderar os aspectos econômicos da industrialização brasileira, marcada por substituição de importações e por forte financiamento estatal.

A industrialização brasileira ocorreu mais de um século após as industrializações das potências econômicas internacionais. Carente de infraestrutura, mão-de-obra adequada e capital, a estratégia em questão visava criar condições para suprir as demandas internas em expansão e futuramente atrair investimentos estrangeiros a partir da produção de matérias-primas, infraestrutura de transportes e energia. Nesse processo, a necessidade de ampliar a oferta de mão-de-obra reflete nas reformas educacionais após as reformas Capanema, pois “é conveniente lembrar que a época exigia uma redefinição da política de importação de pessoal técnico qualificado, como vinha acontecendo até então” (ROMANELLI, 2014, p.245).

As reformas Capanema apresentaram alguns limites e, entre eles, está a insuficiência do Estado de prover ensino secundário e profissional para todos os jovens, gerando pressões populares por mais acesso e, especialmente, das camadas urbanas por acesso ao ensino superior. Nesse sentido, as leis de “equivalência”⁴ são promulgadas a fim de possibilitar o acesso ao ensino superior por jovens que não cursaram o ensino secundário propedêutico. Está implícita em tal demanda a ideia de que a educação é um fator de ascensão social das camadas mais baixas e das camadas médias, que também compõem a classe trabalhadora brasileira.

Em um contexto em que as possibilidades de trabalho estão cada vez mais atreladas a oferta do mercado de trabalho industrial, as camadas populares buscam formação secundária de modo a possibilitar sua inserção no mercado de trabalho. Vale lembrar que a

⁴ As chamadas leis de equivalência tratam de romper com a segregação no acesso ao ensino superior, até então exclusivamente acessível aos egressos do ensino secundário pelas leis orgânicas de ensino da década de 1940. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, que “assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico”, a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que rompe com a segregação no acesso ao ensino superior, até então exclusivamente acessível aos egressos do ensino secundário pelas leis orgânicas de ensino da década de 1940; e a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que reorganiza as instituições de ensino industrial federal e permite a articulação entre cursos de formação, conforme seu artigo 2º, parágrafo 2º.

expansão do ensino secundário não se deu de maneira universal, mas fragmentada e estratificada em cada uma das modalidades de ensino secundário e ensino profissional.

A lei de equivalência permite o acesso ao ensino superior, mas não contribui diretamente para a formação propedêutica daqueles que não a tiveram. Com isso, o acesso às humanidades e às ciências humanas não são garantidos aos egressos dos cursos de ensino agrícola, industrial e comercial. As movimentações legais em torno da educação brasileira são criadas de maneira paliativa, pontual, desconexas, visando produzir mais trabalhadores especializados no menor tempo possível, caracterizando uma escolha pelo produtivismo na educação.

O caráter produtivista das reformas para a formação da classe trabalhadora, sob fortes influências históricas da pedagogia da Escola Nova, era marcado pelo sentido do “aprender a aprender”. Por sua vez, as camadas mais privilegiadas aprendiam alguns dos conhecimentos mais elevados da cultura geral, mas, em ambos os casos, sob a mesma ideologia: o reforço do patriotismo e da chamada consciência nacional.⁵ Desse processo é possível depreender que o conceito de humanismo está caracterizado pela concepção ideológica do autoritarismo totalitário sob um regime burguês de produção.

2.4 As reformas educacionais dos anos 60: o IPES, e os “falsos cognatos”

Criado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários de Rio de Janeiro e São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), via generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva (SAVIANI, 2010, p. 341), o Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES) representa a estruturação intelectual e estratégica de tais grupos para se colocar no debate público. Suas ações político-ideológicas se davam por meio da propagação de oposição a organizações que assumiam a defesa dos direitos populares, utilizando-se dos meios de comunicação de massa em produções audiovisuais cuja interlocução ocorria com órgãos de

⁵ As influências do fascismo na política do Estado Novo se mostram também no campo da educação. Manfredi (2016, p. 74), ressalta que a reforma Capanema apresenta elementos inspirados na reforma Gentile, do regime de Mussolini. Romanelli (2014, p. 251) especifica os elementos que aproxima a reforma do ensino secundário, ao se orientar para a formação de “individualidades condutoras”, com formação militar para jovens homens, de acordo com as diretrizes pedagógicas propostas pelo Ministério da Guerra. De acordo com a autora, esse “dispositivo, reforçado pelo disposto nos artigos 22, 23 e 24, relativos à Educação Moral e Cívica, serviu de base à afirmação de que o governo estava organizando a educação segundo o modelo de ideologia fascista” (Romanelli, 2014, p. 251).

imprensa, entidades sindicais dos industriais, representações coletivas femininas, entre outros setores da sociedade.

O IPES tinha como algumas de suas atribuições produções acadêmicas e técnicas para a refletir e atuar nos problemas do Brasil, disseminadas por meio dos recursos já apontados. Com grupos de trabalho para atuar em diversas áreas da realidade brasileira, na educação, com dois importantes eventos realizados pelo instituto, o “Simpósio sobre a reforma da educação” e o fórum “A educação que nos convém” (SAVIANI, 2010, p. 343).

O Simpósio sobre a reforma da educação ocorreu em dezembro de 1964, com o objetivo de discutir as linhas mestras de uma política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social do país (SAVIANI, 2010). Na oportunidade, o evento foi discutido à guisa de um documento básico que versa sobre a educação como fator de desenvolvimento econômico, em alusão aos novos estudos de economia da educação, para o qual o objetivo do ensino é o aumento da produtividade e da renda.

Conforme apresenta Saviani (2010), o mesmo documento apresenta planos para cada época de ensino, no qual são objetivos da escola primária desenvolver nas crianças a capacidade para atividades práticas, o ensino médio para a preparação de profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com a demanda efetiva de cada localidade e o ensino superior deve se voltar para a formação de mão-de-obra especializada e de classes dirigentes. O conteúdo desse plano influenciou as reformas dos ensinos de 1º e 2º graus pela Lei n.5692, de 11 de agosto de 1971.

O fórum “A educação que nos convém”, realizado de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968, foi mais específico sobre algumas concepções de educação que o IPES e seus apoiadores tinham. Saviani (SAVIANI, p. 344) indica que, embora houvesse divergências de ideias e posições entre os presentes, é possível identificar um sentido geral para o evento.

Caracterizam tal sentido: a ênfase nos elementos dispostos na teoria do capital humano; a sondagem de aptidões no ensino de primeiro grau; a utilização de meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; a valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; os programas de alfabetização com enfoque, entre outros. A influência das ideias pedagógicas do IPES apresentadas no fórum se deu nas reformas do ensino superior, nos ensinos de primeiro e segundo graus e na constituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL.

Além das influências nas reformas, o instituto também foi influente nas celebrações dos acordos entre MEC e USAID (*United States Agency for International Development*). Trata-se de um conjunto de contratos de cooperação entre as instituições, baseado no êxito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), que ocorreu entre 1956 e 1964, e contou com a supervisão de cursos e concessão de bolsas dos estadunidenses aos brasileiros

Na esteira dos avanços que vieram a partir da Constituição brasileira de 1946, rompendo algumas características do Estado Novo no tocante à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, confere ao Estado a responsabilidade de garantia do direito à educação, especificamente sobre o ensino primário. O artigo 1º apresenta mudanças consideráveis em relação às leis orgânicas, como indica o item “g” do artigo em questão, que prevê “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1946).

A LDB de 1961 não prevê de maneira universal a garantia de direitos pelo Estado, embora traga avanços em relação às leis orgânicas, corrigidas em partes pelas leis de equivalência. A Lei prevê, em seu artigo 3º inciso II, que “pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meio, de modo que sejam asseguradas iguais as oportunidades a todos”. Trata-se de um manifesto a partir do qual caso se entenda que a família ou qualquer responsável tenha condições de prover ensino para as crianças, o Estado não é considerado o responsável direto pela providência de recursos para o acesso à educação.

O texto da Lei tem no artigo 34 o ensino médio pela primeira vez em substituição ao termo ensino secundário, havendo dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. O ensino técnico reconhecido como o grau médio equivalente ao ensino médio é acessível mediante aprovação em exames, o que acaba por muitas vezes a dirimir as possibilidades de filhos de famílias de trabalhadores economicamente mais vulneráveis não tenham acesso a essa etapa de ensino. Isso reflete, conseqüentemente, no acesso desse público ao ensino de disciplinas científicas, incluindo as disciplinas referentes aos estudos sociais.

Do ponto de vista político, é destacado por autores como Saviani (2010), Romanelli (2014) e Teixeira (1992) a questão do desenho do sistema educacional brasileiro. A questão principal trazida por esses autores é se as principais atribuições do sistema, como controle das redes de ensino, oferta de vagas e gestão de estabelecimentos escolares seriam centralizadas no governo federal, sob a responsabilidade do MEC, ou se seriam descentralizadas em estados, municípios e iniciativa privada.

Romanelli (2014) indica que havia nas comissões que tratavam dos anteprojetos da LDB oposição entre dois polos antagônicos nesse processo, a saber, um mais conservador, centrado na figura do então deputado e ex-ministro do Estado Novo Gustavo Capanema, e entre os liberais, defensores da educação pública, como Anísio Teixeira. Para a autora, essa disputa é representada no texto final da Lei, que considera elementos demandados por ambos os polos de disputa.

Da combinação dos interesses burgueses, marcados historicamente pela diminuição do valor da mão-de-obra da classe trabalhadora, com a noção de segurança nacional, pautada pelo patriotismo autoritário, pela doutrina da segurança nacional e pelo anticomunismo, tem-se a intensificação da educação moral e cívica como um mantra que se intensifica. São disciplinas criadas sob o projeto de formação de uma cidadania atrelada aos valores há pouco mencionados. De tal modo que a educação moral e cívica se constitui em disciplina em 1969, com o Decreto-Lei nº 869.

O Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969c) institui a disciplina de educação moral e cívica (EMC) como obrigatória em todas as escolas do Brasil, independente de sistemas de ensino, grau ou modalidade. A disciplina de Organização Social e Política no Brasil (OSPB) é posta como obrigatória na esteira das mudanças sobre o ensino no país, compondo o bloco de disciplinas inseridas para reforçar o ideário da segurança nacional. São inseridas ora como paralelas, ora como parte integrante dos estudos sociais, que contém os conhecimentos em história, geografia, filosofia e sociologia. São disciplinas que ocupam o espaço que outrora era destinado às ciências humanas na escola, por isso são aqui considerados falsos cognatos do verbete ciências humanas.

A obrigatoriedade das disciplinas da ordem social é posta como um dos elementos que compõem a política educacional que se tornaria hegemônica por muito tempo. Seguindo a tendência a partir da LDB de 1961, houve também o lançamento do decreto-lei nº 477/69, que proibia qualquer manifestação política nas instituições educacionais que

fossem subversivas. O artigo 1º do decreto-Lei previa que era infração dessa natureza as seguintes práticas previstas nos incisos do artigo

- I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
- II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;
- III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
- IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
- VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (BRASIL, 1969b).

As penas para os infratores correspondiam à demissão de docentes e expulsão dos estudantes, além da proibição de pleitear uma vaga de natureza semelhante pelos próximos cinco e três anos, respectivamente. Desse modo, professores que questionassem qualquer aspecto relativo ao governo da época, por exemplo, poderiam ser enquadrados no inciso III e, assim, considerados infratores. Esse exemplo indica a dificuldade de se realizar o trabalho de crítica e de inferência sobre problemas cotidianos, buscando a causalidade dos fenômenos à luz de métodos e técnicas que constituem as ciências humanas.

O decreto que atinge as ciências humanas no ensino escolar é acompanhado pelo Ato Complementar n. 75, de 21 de outubro de 1969. Assinado pelos ministros das forças armadas, trata-se de uma ação visando alegadamente a defesa nacional frente a ameaças subversivas. Seu artigo 1º prevê

Art. 1º Todos aqueles que, como professor, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público, incorreram ou venham a incorrer em faltas que resultaram ou venham a resultar em sanções (sic) com fundamento em Atos Institucionais, ficam proibidos de exercer, a qualquer título, cargo, função, emprego ou atividades, em estabelecimentos de ensino e em fundações criadas ou subvencionadas pelos Poderes Públicos, tanto da União, como dos Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, bem como em instituições de ensino ou pesquisa e organizações de interesse da segurança nacional (BRASIL, 1969a).

Esse conjunto de medidas, que persegue docentes e estudantes com orientações ideológicas e políticas distintas do regime militar, aliadas à inclusão de educação moral e

cívica e organização social e política do Brasil como disciplinas que ocupam o espaço das humanidades formam um aparelho ideológico que reorienta a formação para a cidadania, tema muito frequente nos cursos em questão.

2.5 A década de 1970 e os rumos da educação brasileira

As reformas educacionais da década de 1960 indicam que a expansão do sistema de educação deve ocorrer sobre as premissas da segurança nacional aliada ao paradigma do capital humano, visando o aumento de produtividade com fins de ganhos econômicos. Postas como urgentes, correspondem a uma visão empresarial da educação, com vias de ampliar e otimizar quantitativamente como fundamento para melhorias qualitativas na educação brasileira, considerando os horizontes dos dirigentes da sociedade política da época.

Se no horizonte dos membros do MEC o desenvolvimento humano dar-se-ia também por meio da educação, e esta deve ser reformada visando obter os maiores produtos e com o menor dispêndio possível, fica a cabo da junta militar garantir que a educação também seja um espaço de ordem, de disciplina e de ajustamento dos cidadãos. Houve, então, uma série de proposições a partir dos estudos realizados por institutos de pesquisa que fomentam o regime com ideias para pôr em prática na administração pública do Estado brasileiro.

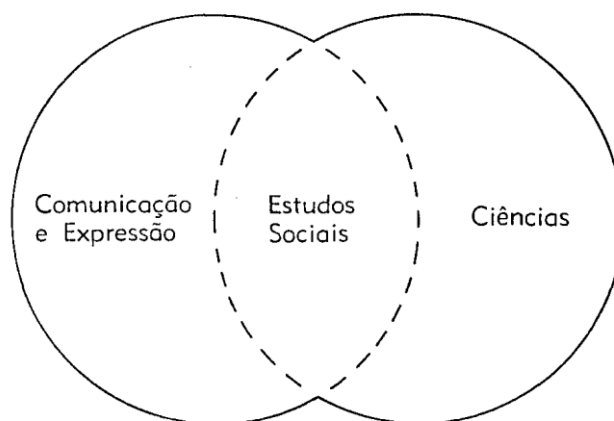
Como foi mencionado há pouco, o IPES foi um órgão que contribuiu para a configuração do Estado brasileiro sob o regime militar com estudos, ideias e ações políticas, boa parte das ideias extraídas no fórum “A educação que nos convém” são levadas à frente, como as propostas de reformas do ensino superior, ensino primário e secundário, além do combate ao analfabetismo.

As diretrizes e bases dos ensinos de primeiro e segundo graus foram reformadas com a Lei n. 5.672, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971b). Anteriormente, o ensino ginásial compunha o primeiro ciclo do então chamado ensino secundário. A partir dessa lei, o ginásio corresponde ao segundo ciclo do primeiro grau, que passa a ser de oito anos. O ensino de segundo grau, posteriormente substituído pelo ensino médio, corresponde a uma jornada para a passagem do jovem adolescente para a fase adulta da vida. O artigo 4º prevê que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada”, sendo que a parte diversificada no ensino de segundo grau deve ser preenchida por formação técnica profissionalizante.

O parecer n. 853, de 12 de novembro de 1971, elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) fixou o núcleo comum da educação de primeiro e segundo graus. O documento estabelece o que são matérias, considerado “todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma ‘didaticamente assimilável’ de atividades, áreas de estudo ou disciplinas” (BRASIL, 1971d), disciplinas e práticas educativas.

As disciplinas são consideradas “atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, dosados conforme certos endereços, sempre “passíveis de mensuração e é condição de prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 1971a), práticas educativas são “atividades que devem atender às necessidades do adolescente, de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação de hábitos correspondentes”, vinculadas a conhecimentos específicos.

O parecer especifica que os “estudos sociais como elo a ligar a ciências e as diversas formas de comunicação e expressão”. Essas três são consideradas áreas de estudo, geralmente organizadas hierarquicamente como sinônimo de matérias, com disciplinas e práticas educativas compondo-as, conforme o diagrama de conjunto apresentado no documento.



Fonte: Brasil (1971a)

Ao tratar dos objetivos dos estudos sociais, o parecer especifica que se objetiva o “ajustamento crescente do educando no meio, cada vez mais amplo e complexo, o que não deve apenas viver como conviver”, sem deixar de atribuir a devida ênfase “em fazer ao

conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”. Ao justificar a organização e os objetivos dos estudos sociais, o parecer apresenta

Já nos encontramos, assim, em pleno domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo "estudo do meio", estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento; donde o emprego do qualificativo "atual" na letra b do art. 3.º. O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em “sua circunstância”. Para sublinhar esta última função, introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela Organização Social e Política do Brasil. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1.º e 2.º graus o preparo ao "exercício consciente da cidadania" para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional. (BRASIL, 1971c, p. 179).

O parecer n. 853/71 apresenta preocupações quanto à formação do caráter dos educandos, estabelecendo uma analogia com processos orgânicos no qual compreende da mesma maneira a sociedade

Como quer que seja, não basta o cumprimento dos objetivos das matérias, entendidas em si mesmas e em seus conteúdos obrigatórios, para que se conclua o processo pedagógico. É necessário também que “os conhecimentos, experiências e habilidades” se transmudem em atitudes e capacidades harmônicas entre si, individualmente significativas e socialmente desejáveis. Numa comparação decerto imperfeita, mas bastante ilustrativa, diremos que no processo educativo tais conhecimentos, experiências e habilidades são para essas atitudes e capacidades o que, no processo nutritivo, os alimentos são para as proteínas, os hidratos de carbono, as vitaminas etc., em que devem transformar-se. O que a isso não conduz é eliminado no último caso; como na Educação é “esquecido”, sob pena de perturbações eruditas (Ibidem, p. 185).

Notamos a necessidade de integrar os estudantes no “organismo social”, visando o progresso da sociedade brasileira. As noções de atitudes e capacidades socialmente desejáveis podem ser identificadas quando cruzamos esses dizeres com os contidos na Lei n. 869/69 e no parecer n. 94/71, que prerroga, como veremos a diante, que a formação moral

e cívica deve formar cidadãos para contribuir com a mudança social em curso. Do ponto de vista pedagógico e psicológico, o parecer se referenciou nas teorias da psicologia genética, com base nas ideias de Piaget e Claparède.

A velha marcha "do concreto para o abstrato" apresenta-se hoje - na Psicologia Genética de Piaget, por exemplo sob a forma tríplice de um período "sensório-motor", seguido de uma fase de "operações concretas" que leva, na adolescência, às "operações formais móveis e reversíveis". Se em nenhum momento cogitamos de uma correspondência simétrica entre esses três períodos e aquela tríplice classificação curricular, também não deixamos de considerar o que deles já se fez evidência no dia-a-dia da vida escolar: a montagem a partir do concreto e do mais para o menos amplo, do genérico para o específico ou, na classificação sempre atual de Claparède, da "generalização inconsciente" para a "generalização consciente". (Ibidem, p. 186).

O trecho acima sugere que as atividades desenvolvidas no currículo escolar leve em consideração os princípios do que chamam de psicologia evolutiva, amparados nas teorias dos autores citados. O texto ainda sugere que é disciplina de EMC seja incorporada nos estudos sociais.

O ensino de segundo grau integrava formação geral, na qual estão as disciplinas do núcleo comum, correspondentes a uma matéria ou área de estudos, como aponta o artigo 5º, regulamentado pela resolução n. 8, de 1 de dezembro de 1971, do Conselho Federal de Educação. O artigo 5º ainda apresenta a orientação breve, porém ilustrativa, da orientação do currículo para a formação dos estudantes. Conforme os parágrafos desse artigo:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971d).

Nota-se que a ênfase na formação geral vai se modificando progressivamente de exclusiva para secundária no segundo grau. Nesse processo, as disciplinas propedêuticas,

que carregam parte significativa dos saberes historicamente construídos pela humanidade, vão perdendo espaço, de modo que disciplinas que não correspondem ao corolário das ciências humanas e sociais ocuparam o espaço do núcleo comum desde 1969, diminuindo, assim, a carga horária para formação em disciplinas escolares de cunho científico. No artigo 7º, no caso das ciências humanas, presentes na matéria de estudos sociais, a entrada da educação moral e cívica organização social e política do Brasil, correspondem à metade da carga horária da matéria. Outro aspecto corresponde à natureza, os processos e os objetivos dessas disciplinas.

As disciplinas criadas no regime militar para orientar na formação humanística dos estudantes de acordo com os preceitos e a linha de atuação do governo, bem como com suas bases ideológicas e suas doutrinas políticas, representam a um só tempo uma proposta calcada na formação para a legitimação da ordem vigente e para a supressão ao debate político sobre a legitimidade do regime. Esse processo se dá por meio do ensino da estrutura do Estado, com teorias que correspondem a paradigmas pouco orientados às transformações sociais e pelo culto ao civismo e ao patriotismo.

Por sua vez, as ciências humanas, embora também apresentem suas contradições por meio de polêmicas sobre a adoção de diferentes e, muitas vezes, antagônicos referenciais teóricos, epistemológicos, metodológicos etc., tem como percurso imperioso o recurso a problematização, crítica ou não, mas que deve conduzir o pensamento aos fatos, à realidade concreta. Isso significa que, do ponto de vista político ideológico, o currículo de estudos sociais contenha disciplinas que não permitem problematizar o governo e aspectos da realidade concreta que divirja do mesmo.

A reforma dos ensinos de 1º e 2º graus também se orienta para o produtivismo, contemplados pelas ideias pedagógicas do tecnicismo. Ela marca um período em que a hegemonia das ideias pedagógicas escolanovistas ganham elementos caracterizados por Saviani (2010; 2012) como pedagogia tecnicista. Esta é marcada pelo recurso inescapável a técnicas e métodos desenvolvidos para o modelo flexível de produção industrial e acumulação capitalista, recursos tecnológicos e meios de comunicação de massa como instrumentos pedagógicos e pela ênfase no processo do sistema de ensino em detrimento da ênfase na relação entre alunos e professores.

Um exemplo evidente desse processo está na sondagem de aptidões desde o ensino fundamental e a orientação vocacional para os alunos, contando com a contribuição da família, dos professores e da comunidade. A lei n. 5.692/71 alterou diversos elementos da

LDB de 1961, mantendo aspectos desta no tocante às disposições gerais, criadas numa sociedade democrática, como aspectos relativos às liberdades individuais e o respeito à diversidade, mas num contexto de regime autoritário, com perseguição e censura a opositores.

Jacomeli (2010) identifica, com base nos documentos que orientam a reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971, nos debates acerca da reforma e nas condições econômicas e políticas da época, uma orientação para a formação de cidadãos, produtivos, pacíficos, obedientes e que legitimem a ordem vigente. “Nessa reforma educacional, os Estudos Sociais, que englobavam as disciplinas de História e Geografia e a disciplina de Educação Moral e Cívica, teriam a função de ‘inculcar’ os valores sociais desejáveis para o governo militar” (JACOMELLI, 2010, p. 78).

Do ponto de vista da educação para os trabalhadores, as políticas educacionais ao longo da história do Brasil correspondem a processos de privação ou de fornecimento incipiente os conteúdos clássicos aos filhos da massa de trabalhadores. Quando o ensino de ciências humanas é ofertado aos filhos da classe trabalhadora, este movimento se dá sob muitas limitações.

A principal delas diz respeito à cobertura populacional que as políticas educacionais atingiam. Concomitantemente, os sentidos que as ciências humanas apresentam estão, geralmente, vinculados às demandas das relações sociais de produção. Torna-se patente, posteriormente, mais um viés atribuído às ciências humanas: além de criar subsídios para a formação de mão de obra barata, eficiente e obediente, buscou-se também criar uma gama de valores morais alinhados à moral e ao civismo.

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: alguns apontamentos

3.1 Considerações sobre a categoria trabalho

Enquanto ente da natureza, o ser humano age em direção daquilo que, *a priori*, todo animal procura: a sobrevivência. É pelo trabalho que o ser humano reproduz as condições de sua sobrevivência. Marx define trabalho como ação humana transformadora da natureza para satisfazer suas necessidades. “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 255).

As manifestações que os animais têm para sobreviver refletem a relação entre a natureza e seus entes. Mas o ser humano é diferente dos demais animais. Isso porque os animais possuem hábitos de sua natureza, que se adaptam ao ambiente, mas não apresentam a capacidade de “transcender” esses limites de forma consciente.

Tanto o animal quanto o homem podem satisfazer às suas necessidades somente por sua própria atividade. Mas, a atividade animal limita-se a aproveitar consumir os objetos naturalmente dados de suas necessidades: coincide imediatamente com o processo de satisfação ativa da necessidade dada. Portanto é uma atividade vital limitada (MÁRKUS, 2015, p. 24).

Nesse sentido, o trabalho é a atividade por meio da qual o indivíduo transforma a natureza e transforma a si mesmo. “Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p. 255). O trabalho humano não é imediato e espontâneo, mas mediado pela instrumentalização. Ele reflete as condições materiais de existência dos indivíduos, como aponta Márkus:

O trabalho é, antes de tudo, uma atividade que não visa diretamente, mas somente através de mediações, à satisfação de necessidades. O trabalho torna seus objetos apropriados para o uso humano, transformando-os com a ajuda de outros objetos enquanto instrumentos – dados pela natureza ou (normalmente) pelo próprio homem. (MÁRKUS, 2015, p. 27)

Baseando-se em Marx, Márkus (2015, p. 33) aponta que o trabalho altera a natureza externa e a natureza humana. Isso porque ao produzir mediações para seu trabalho, o homem realiza esse intermédio ao utilizá-lo (consumi-lo) e produz suas necessidades a partir do trabalho, visto que a objetivação dessa necessidade reflete em sua percepção.

Assim, ao produzir, o homem produz sua própria percepção de suas necessidades, e esta embasa a produção de sua sobrevivência.

O mesmo autor ainda aponta que “no processo de ‘apropriação’ dos objetos humanizados está uma das principais dimensões da socialização, o indivíduo transforma em necessidades e competências da vida pessoal as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas em seu meio” (MÁRKUS, 2015, p. 33) – e dessa forma se dão os processos de transmissão das tradições, o que constituem a continuidade histórica e o progresso social. Nesse sentido é possível perceber que o homem transforma, pelo trabalho, a natureza, a si mesmo e aqueles com quem se relaciona.

O trabalho é uma categoria formadora da essência humana porque é também uma atividade consciente. Para Marx, ao passo em que o trabalho assume o caráter e o sentido de produção, se inicia o desenvolvimento histórico da humanidade. “No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto” (MARX, 2013, p. 258).

O homem estabelece com a natureza e com outros homens relações sociais de produção, de modo que essas relações acabam por ser o fio que tece as relações interpessoais, sociais, a produção e a história. A história é um produto essencialmente humano e, para Marx, confunde-se com a história da produção humana, ou ainda, conforme Márkus (2015, p. 97) a história é o processo de “autocriação” humana.

É pelo trabalho que o homem se constitui um ser universal e genérico, visto que seu caráter universal se manifesta na propriedade de se relacionar com qualquer objeto da natureza. Seu caráter de ser genérico se realiza no sentido de se relacionar com o próprio gênero e os demais gêneros da natureza como objeto e da potência de se relacionar de maneira consciente com o gênero humano, refletindo sobre sua condição. Nesse sentido, o trabalho livre é o caminho para a que o homem se reconheça como ser genérico e, assim, rompa com a alienação do trabalho que se dá a partir do advento da propriedade privada e das relações sociais de produção exploratórias.

Considerando a historicidade dos processos de trabalho ao longo dos diferentes modos de produção, é possível notar que a leitura de Marx aponta para alterações no ser humano em decorrência dessas relações de produção. O trabalho parcelar, fragmentado, alienado e estranho ao indivíduo que o produz fere a capacidade de desenvolvimento desse ser abstrato rumo a ser genérico, de modo que sua sensibilidade, bem como sua

compreensão da realidade estejam também cada vez mais parceladas, fragmentadas, rumo a constituição de um homem unilateral.

O trabalho enquanto categoria é expresso na história do pensamento humano de maneira ampla, mesmo se considerarmos a amplitude do pensamento materialista histórico-dialético. Por isso não é intenção deste trabalho esgotar sua análise, mas pensar, a partir do método materialista histórico-dialético, sua relação com a oferta de ensino escolar visando a atuação profissional. Para tanto, é necessário levar em consideração que o trabalho não se reduz a atividade laborativa ou a emprego, mas “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1969, p. 180).

A possibilidade de ser genérico do indivíduo pelo trabalho não é algo dado, mas construído ao longo da história humana. Saviani aponta enfaticamente que “a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho (SAVIANI, 2007, p. 154)”. Se o indivíduo pode alcançar a realização de sua essência pelo trabalho, deve-se pontuar que para tanto somente o trabalho livre o coloca nessa condição de alcance.

Concebida historicamente pelo pensamento marxista, a categoria trabalho tem reflexos das sínteses do movimento dialético das relações sociais de produção, de modo que o trabalho considerado produtivo seja aquele que gera mais-valia, que aliena, em vez de libertar. É nesse sentido que a luta pela superação do capitalismo requer também a superação do trabalho alienado, num mundo em que o trabalho livre permita ao ser humano sua realização como ser genérico e universal. Essa superação não se dará sem superação das relações sociais de produção que acabam por parcelar, limitar a capacidade do ser humano no mesmo processo em que o acesso aos produtos do próprio trabalho está alienado.

A escolha por analisar a categoria trabalho por aspectos ontológicos e históricos exige captar quais são as ideias que fundamentam a percepção de trabalho contida nos diferentes momentos da educação profissional no Brasil. Alves (2006), Saviani (2007) e Frigotto (2009) chamam atenção para a necessidade de se estar atento à historicidade dos elementos de análise que envolvem “trabalho”, “tecnologia” e “educação”, entre outros, para que não se caia na ortodoxia marxista turva e estéril de se prender aos conceitos de maneira imutável.

Lukács (2018) contribui para o pensamento ontológico sob o aspecto materialista dialético apontando que é no trabalho que o ser humano se funda enquanto ser social. Os reflexos da atividade do trabalho sobre o próprio indivíduo que trabalha constituem novas conexões cognitivas que permitem que apropriação dos recursos da natureza converta os meios da natureza em matérias primas e meios de produção, como também apontou Marx (2013, p.256). Esse processo, que ocorre também no desenvolvimento ontológico do ser humano na interação com outros seres humanos, promove o desenvolvimento de outros aspectos do ser social, como a linguagem, o pensamento conceitual e outras posições teleológicas.

3.2 O trabalho e a educação profissional no Brasil

Uma vez que a escolha do recurso metodológico adotado para analisar a relação ontológica entre trabalho e educação na escola seja a da pedagogia histórico crítica, devemos nos ater a determinado elemento fundamental no método adotado: a historicidade dos fenômenos, conceitos e categorias. Encontramos, desse modo, limites históricos e concretos para uma análise de conjunturas em função da carência de documentos que detalhem as ideias vigentes à época e dados sobre a estrutura produtiva do período colonial. Assim, procura-se também situar o conteúdo analisado dentro do contexto em questão, pois, tratando-se da escola estatal federal de educação profissional, é importante apontar para as permanências e alterações que esta sofrera ao longo de seus mais de cento e dez anos.

A literatura sobre educação para o trabalho no Brasil no período colonial apresenta em suas diversas obras historiográficas terminologias diferentes para denominar a relação entre educação e trabalho, sobretudo quando se trata da formação para o trabalho. A análise aqui deve se ater brevemente aos principais pontos da conjuntura do período em que se inaugura a rede estatal de educação profissional, considerada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), como o início da rede, em 1909. Entretanto, cabe aqui assinalar que o advento da rede estatal não significa o início da oferta considerada pública de educação para o trabalho na história do Brasil.

Fonseca (2013) assume o termo ensino profissional, “mas com ressalvas, por ter sido empregado por Luiz Alves de Mattos quando este tratou da questão, no século XVI, referindo-se às proposições pedagógicas do padre Manoel da Nóbrega para a aprendizagem profissional e agrícola (FONSECA, 2013, p. 18). Gallindo (2013) aponta que “no que diz

respeito à relação trabalho-educação acontecia, em tal período, apenas uma formação não sistematizada e um ensino de ofícios (GALLINDO, 2013, p. 41)”.

No contexto de histórico de colonização de exploração, calcado no sistema plantation e sob relações escravistas de produção, a divisão de tarefas e, conseqüentemente, de oferta de formação é orientada para o trabalho. Especialmente entre os séculos XVI e XVIII, destinava-se aos africanos e indígenas escravizados o trabalho manual, estendendo-se para mestiços e brancos pobres (GALLINDO, 2013, p. 42). Essa formação ocorria geralmente nas proximidades das Casas Grandes, no interior das fazendas, àqueles mais próximos às demandas pontuais, sem necessariamente realizar uma sistematização dos processos de ensino.

Os jesuítas, ainda no século XVI, lecionavam de maneira ligeiramente organizadas alguns saberes intelectuais, de modo que a tônica da formação para o trabalho manual ainda fosse pouco sistematizada. Os trabalhos mais organizados dos jesuítas centravam-se no estudo do *Ratio Studiorum*, geralmente ofertado a um público distinto dos que tinham aulas de ofícios manuais. Em suma, aqueles que aprendiam os saberes intelectualmente mais elaborados estavam inseridos nos círculos do aparelho colonial português, enquanto pobres, escravizados e desvalidos aprendiam ofícios manuais separadamente.

É por volta de 1750, com a chegada do Marquês de Pombal, que um projeto de educação estatal começa a ser discutido com a oferta de educação pela coroa portuguesa de forma mais sistematizada. Fonseca (2013, p. 19) assinala que o projeto pombalino se estruturara em três eixos: estatizar a oferta de educação, torná-la secular e padronizar o currículo. Isso não significou a inserção de um programa sólido de oferta de ensino para o trabalho, ainda que durante o período joanino (1808-1822) houvesse a expansão de oferta ensino nas escolas de artes e ofícios, com formação em desenho artístico e voltado para a atividade industrial incipiente.

3.2.1 O período Joanino e o ensino profissional no século XIX

A chegada da família real, a permanência de D. João VI no Brasil, a independência do Brasil, a constituição do Império e a busca por desenvolvimento do modo de produção capitalista no país são dos eventos que impactaram a vida dos brasileiros ao longo do século XIX. Em meio a esses eventos, a influência iluminista sobre as reformas e diretrizes políticas para o processo brasileiro de desenvolvimento. Na economia, é permitido por D.

João VI a abertura de fábricas no Brasil⁶, a abertura dos portos, modificando o status de colônia do Brasil para o de uma nação soberana (CUNHA, 2000, p. 59).

Nesse contexto é inaugurado o Colégio de Fábricas no país, considerado por alguns autores como a primeira iniciativa estatal sistematizada de educação profissional no Brasil, “com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes (GARCIA, 2000, p.3)”. O desenvolvimento institucional do ensino profissional no Brasil império se dá majoritariamente pela via do ensino superior, dada a demanda por dinamizar a economia da nova sede do reino.

A busca por derramar esclarecimento sobre os indivíduos da mais pujante colônia portuguesa compunha a estratégia de romper com a dependência portuguesa de outras potências europeias; seja do expansionismo ibérico espanhol, seja da “máquina mercante” inglesa (SAVIANI, 2010, p. 116). Nas últimas décadas de colonização portuguesa no Brasil, as reformas da metrópole refletem na colônia e, nesse sentido, o que se decidia para o futuro de Portugal passava pela administração do Brasil colônia.

Entre as ideias pedagógicas que se inseriam no debate público sobre educação, Saviani (2010) destaca o ecletismo, o liberalismo e o positivismo, por apresentarem concepções salvacionistas de educação, como se elas por se fossem a chave para o desenvolvimento cívico de uma sociedade. Ao passo que nesse período da história da educação ocidental havia forte presença de pressupostos religiosos – no caso luso-brasileiro, o catolicismo – havia também a crescente necessidade de incrementar na formação de jovens noções da racionalidade científica, com vistas para o desenvolvimento da máquina mercante.

Nesse sentido é que o ecletismo se faz poderoso, pois na busca por lidar com o dilema do desenvolvimento intelectual visando o desenvolvimento cívico e econômico, o ecletismo foi a alternativa ao liberalismo que permitia interpretações distantes das doutrinas religiosas. Mescla-se, assim, elementos da doutrina liberal com valores tradicionais do catolicismo português e, como aponta Saviani (2010, p. 118), “queria-se adotar o liberalismo, mas desejava-se conciliá-lo com a tradição. Num primeiro momento, a tarefa urgente era dar estrutura jurídico-administrativa ao novo país. Nessa conjuntura, o liberalismo pôde impor-se porque o jogo político ficou restrito às elites”.

⁶ Cunha (2000, p. 62) resume da seguinte maneira “O alvará de 1º de abril de 1808 revogou o de 1785, que proibia a instalação de manufaturas no Brasil, e ia mais longe ao estabelecer a liberdade de produção, dissolvendo os controles monopolistas da organização corporativa”.

O expoente da empreitada eclética na política da metrópole portuguesa foi Silvestre Pinheiro Ferreira, filósofo e político português, atuando na docência e sendo ministro do interior e da guerra no reinado de D. João VI. Suas ideias seguem na esteira das reformas pombalinas. A educação era concebida como importante para o desenvolvimento econômico de Portugal e de colônias, visando reformas para que se inserisse, progressivamente, conhecimentos científicos na formação para a produção, sobretudo em nível superior.

No que se refere aos ensinos primário e secundário, no qual está o ensino para ofícios à época – ou ensino profissional, como já tratado aqui –, a incipiente abordagem dos mecanismos de educação para o trabalho remonta uma realidade na qual segue a tônica da colônia: a maculação do trabalho ao associá-lo a indignidade e o culto ao ócio como reflexo de poder e prestígio na sociedade colonial. Houve uma espécie de controle de acesso às oportunidades de ensino na colônia, ainda que as atividades ensinadas nas corporações de ofício representem trabalhos rejeitados pelas camadas de elite da época, os escravos não podiam acessá-las, por não serem considerados humanos.

O ensino de atividades e ofícios manuais que requeriam ritos de técnicas e práticas era fornecido de maneira assistemática (GALLINDO, 2013). Em contexto marcado por carência de mão-de-obra, buscou-se a aprendizagem compulsória como alternativa para a falta de trabalhadores de ofícios, imposição feita aos órfãos e desvalidos em instituições assistenciais (GALLINDO, 2013, p. 43). Com isso, percebe-se que a oferta de ensino de ofícios em instituições visava prioritariamente a inclusão dos desvalidos como uma tática de diminuição de malogros sociais do que efetivamente desenvolver o processo civilizador brasileiro (GALLINDO, 2013, p. 43).

O ensino de ofícios não é destinado ao mesmo público-alvo da instrução pública. Este último, educado em escolas historicamente consideradas para a burguesia, tornava-se em trabalhadores e dirigentes do aparelho do Estado. Tampouco havia possibilidades de intercâmbio de campos de trabalho. Nesse sentido, instrução pública, formação intelectual – na qual se encontram as humanidades – e formação para ofícios estão distantes entre si. É dessa maneira que estavam dispostas as condições estruturantes para a educação do trabalhador no fim do período colonial.

3.2.2 O ensino de ofícios na transição para o império: a independência do Brasil

Não é difícil encontrar consenso sobre o caráter conservador da independência do Brasil. Ainda que o processo de independência do Brasil não tenha sido plenamente pacífico, com alguns conflitos militares relevantes (FAUSTO, 2006). “Mais do que isso, a emancipação do Brasil não resultou em maiores alterações da ordem social e econômica, ou da forma de governo” (FAUSTO, 2006, p. 146). Isso não quer dizer que as condições do Brasil do ponto de vista da política externa permaneceram exatamente as mesmas, sendo possível inferir que a independência coloca o Brasil no cenário econômico internacional, ainda que de maneira dependente.

Interessante notar que aspectos econômicos internos e externos, como a vocação agroexportadora, o sistema escravagista ainda em vigor e as relações com as influências externas da Europa ocidental, permanecem predominantes na realidade brasileira. Nesse cenário, a instrução pública passa a ser de responsabilidade do reinado brasileiro. A preocupação com a ordem social e a necessidade de se colocar de maneira definitiva nas disputas econômicas internacionais são demandas que impactam na educação e no trabalho da população.

Nos debates da primeira assembleia constituinte do Brasil, em 1823, diferentes perspectivas sobre a educação foram expostas na primeira Carta Magna pós regime colonial. No entanto, esses debates não resultaram em importantes avanços no ensino profissional (GARCIA, 2000, p. 3). Saviani (2010, p. 119) destaca as memórias de Martim Francisco e o concurso para o “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”. Embora não tenham sido levadas adiante, as propostas das memórias, discutidas e aclamadas como eleitas para a composição do Tratado, tem sua eleição como um indício das ideias pedagógicas para o então recente reinado brasileiro.

Propostas inovadoras até aquele momento, como a escola laica, estão presente no texto, que segundo Ribeiro⁷, representam uma cópia parcial, com elementos de conservadorismo dos *Écrits sur l'instruction publique*, de Condorcet. Diferente do pensador francês, a proposta de Martim Francisco não tratava de igualdade, tal como o texto de Condorcet o faria, orientando-se para a formação de uma elite intelectual doméstica. Os escritos de Condorcet e a versão de Martin Francisco representam um projeto de instrução pública, visando o desenvolvimento nacional.

⁷ Ver Saviani, 2010, p, 120.

É importante ressaltar que se trata de um projeto de instrução pública, não de educação pública. A proposta tratava de instruir a população para atender às demandas econômicas da época, na crença de que o desenvolvimento de uma economia pujante deve dirimir problemas relativos à pobreza e à desigualdade. Nesse sentido, além de não ocorrer mudanças significativas na educação profissional, também não propunha o ensino de conteúdos de humanidades que confrontassem os dogmas católicos vigentes.

As mudanças presentes na Constituição de 1824 no tocante à educação ocorrem sobretudo visando a formação para o ensino superior. Nesse sentido, havia, por um lado, a criação de instituições cuja formação tinha como princípio o ensino de ofícios que possibilitassem melhor formação no ensino superior (MANFREDI, 2016, p. 54). Com vistas a atender às demandas por força de trabalho, aumentou-se a oferta de ensino de primeiras letras como direito de todos os cidadãos – os escravizados não eram considerados como tais –, visando aumentar o contingente de cidadãos que viessem a acessar as instituições de ensino profissional do início do Império.

Apesar das mudanças do ponto de vista institucional com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, as alterações no ensino primário e secundário não ocorreram com a mesma relevância, endossando, assim, as influências liberais da organização social e política no país. As reformas no ensino brasileiro com a Constituição de 1824 priorizaram, notadamente, o ensino superior em detrimento de reformas profundas para os ensinos primário e secundário. Se a reforma do ensino superior procurava atender às demandas por modernização da produção, com vias a colocar Portugal e Brasil na corrida industrial, a nova Carta Magna previa educação primária gratuita a toda a população, mas não fora regulamentada de maneira a garantir esse direito.

A primeira constituição do Império brasileiro apresentava características que a colocara em consonância com casos semelhantes no mundo ocidental, mas com elementos que conservaram a ordem existente previamente. Destaque para o poder moderador, presente no artigo 10, e a permanência da relação entre Estado e igreja católica presente no artigo 5º, considerada a religião oficial do império (SAVIANI, 2010, p. 123-124).

Na esteira da modernização do império português e, posteriormente, o brasileiro, houve o desenvolvimento de instituições públicas de ensino desde o início do século XIX, visando a formação de profissionais de ensino superior. A formação primária e a secundária se dera em instituições concentradas nas capitais provinciais, numa quantidade muito

aquém das demandas existentes. No que diz respeito ao ensino de ofícios, Manfredi (2016) sintetiza que esta modalidade de ensino ficara ainda mais distante das prioridades reais.

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2016, p.54). Esse panorama, ainda que tenha modernizações institucionais se comparados aos do período colonial, pouco representa em termos de mudanças quantitativas e qualitativas no ensino de ofícios e profissões, ao menos até a década de 1840.

Com a criação as Casa dos educandos artífices (MANFREDI, 2016, p.55) tem-se uma tentativa sistematizada de superar a carência de mão-de-obra com o ensino de ofícios. Criadas entre os anos de 1840 e 1856, as Casas de educandos artífices foram implantadas por dez governos provinciais. As Casas abrigavam jovens desvalidos em situação de rua, que recebiam instrução primária, com aulas de leitura, escrita, geometria etc. e aprendiam ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outras (MANFREDI, 2016, p.55). Após formados, trabalhavam por três anos para desenvolver experiência e colaborar com o custeio de manutenção das Casas para as próximas gerações.

Com a crescente, porém tímida, onda de criação de instituições de ensino de ofícios voltados para jovens desvalidos, somados às investidas em ensino profissional com vias de inserção preparada para o ensino superior, a instrução pública no Brasil vai reforçando a dualidade com a formação propedêutica de uma classe dirigente. A formação aligeirada e predominantemente prática se destina às camadas mais pobres da sociedade.

A carência de pessoal qualificado para a docência diante da crescente demanda e os baixos orçamentos para que províncias e municípios oferecessem o direito ao ensino primário moldam a realidade da educação da época. Como reflexo desse panorama, tem-se colégios com ensino propedêutico com condições mais adequadas para jovens que circulam os vínculos dominantes da sociedade imperial, com destaque para jovens das oligarquias agrárias e mineradoras e membros da burocracia do Estado. Por outro lado, as camadas médias contavam com ensino semelhante em sua proposta, mas com problemas estruturais como os mencionados há pouco.

A alternativa para tais limitações se deu pelo método mútuo, também conhecido como lancasteriano. O método mútuo corresponde ao método de ensino em que se aproveita

as habilidades dos alunos mais desenvolvidos para auxiliar os professores no ensino dos demais alunos. Segundo Saviani (2010, p. 128) “se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos”. Ainda que esse método apresente elementos utilitaristas, os procedimentos didáticos em sala de aula remetiam à pedagogia tradicional, correlacionando o ensino com disciplinamento do estudantes.

Neves⁸ aponta que esse plano pedagógico se voltava ao desenvolvimento das habilidades de memória e não à fluência verbal. De acordo com Manfredi (2016, p. 56) instituições propriamente profissionais estavam nos arsenais militares e/ou particulares. Dentre as instituições de ensino secundário, destaca-se a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1837, na capital Rio de Janeiro, “destinado, como até hoje, à disseminação do ensino secundário, de caráter humanístico e literário. Na visão de Celso Suckow Fonseca, o fato representava mais uma vitória daquela espécie de educação sobre a que assenta em bases manuais (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 81)”. É possível notar, assim, que educação propedêutica do ensino secundário e a formação para o trabalho ocupavam espaços distintos e de difícil acesso para os alunos entre ambas.

As décadas subsequentes da oferta de serviços de educação no Brasil apresenta reformas que ampliam acesso a escolas de ensino primário e secundário, mas com limites facilmente identificados. A reforma Couto Ferraz (1854) trata da instrução pública nos níveis primário (de primeiro e segundo graus) e secundário (aqui separado em ginásio e ensino de ofícios), tendo em vista os elementos liberais de “derramamento das luzes sobre o povo (SAVIANI, 2010, p. 131)”. Buscou-se fomentar a força de trabalho da indústria, comércio e agricultura, dinamizando a economia, distanciando-se de premissas presentes na herança jesuítica na educação. Também vislumbrara o desenvolvimento de uma instrução pública para uma sociedade em crescimento populacional decorrente de movimentos imigratórios de comunidades europeias.

De acordo com Saviani (2010) a reforma apresenta “concepção pedagógica centralizadora, focada na disciplinarização de alunos, professores e dirigentes escolares” (SAVIANI, 2010, p. 130). O autor destaca o parágrafo 3º do artigo 69, em que escravos “não são admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas (SAVIANI, 2010, p. 132)”. A reforma exclui também pessoas com moléstias, ressaltando a exclusão de pessoas

⁸ Ver Saviani, 2010, p. 128.

desvalidas, que não tiveram acesso à vacinação. Assim, “o ‘povo’ a ser instruído não representava, de fato, qualquer povo (LIMEIRA; SCHÜEDEL, 2008, p. 38)”.

O artigo 47 da reforma contempla as ações para o currículo do ensino nas escolas primárias e secundárias de primeiro e de segundo grau currículo básico na reforma Couto Ferraz. No primeiro grau, o currículo compreendia “a educação moral religiosa a leitura e a escrita as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município”. Já no ensino secundário, o currículo básico previa

O desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, a leitura explicada dos evangelhos e notícias da história sagrada, poucos elementos de história e de geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e história natural aplicáveis aos usos da vida (SAVIANI, 2010, p. 132).

Do ponto de vista do ensino voltado para o trabalho, o currículo guardava preocupação com os sistemas de pesos e medidas não só do município da Corte, como os das demais províncias e das nações com as quais o Brasil tinha mais estreita relação comercial (Ibidem). Nota-se, assim, que o currículo trazia elementos de história e de geografia a serem desenvolvidos nas escolas primárias de ensino secundário, não os coloca como ciências a serem elaboradas em profundidade, visto que o texto da reforma não atribui às outras áreas do conhecimento a demanda por desenvolver elementos, mas o pleno domínio dessas áreas.

Ao passo que as reformas educacionais possibilitaram a abertura de novos estabelecimentos profissionais de ensino, houve, entre outras instituições, a criação dos Liceus de Artes e Ofícios. Iniciativa da sociedade civil, os Liceus foram fundados entre 1858 e 1886 e seus benfeitores associados eram membros da burocracia do Estado. O primeiro Liceu foi fundado na capital da Corte em 1858. Posteriormente, em Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). À luz da reforma Couto Ferraz, os Liceus ofereciam ensino a todos os cidadãos, exceto escravos. Os cursos eram divididos em dois grupos, ciências aplicadas e artes (MANFREDI, 2016). Na capital também foram criados Liceus para mulheres e um curso de comércio em 1882 (Ibidem, 2016, p. 57).

Os Liceus se mantiveram como importantes instituições de ensino profissional durante a primeira república, de modo a servir de exemplo a uma questão importante na trajetória da instrução pública no Brasil. Como aponta Fonseca:

O Brasil atravessava a fase em que os produtos industriais ainda eram, em sua maioria, executados a mão, o que demandava senso artístico por parte dos operários. Os Liceus de Artes e Ofícios traziam, assim, com seus programas de ação, uma nova filosofia, que se não restringia a considerar o ensino de ofícios como meramente assistencial e de grau elementar, com restrito aproveitamento das aptidões humanas, mas que procurava comunicar a todas as criaturas a chama do ideal de beleza unida à utilidade prática. (FONSECA, 1961, p. 653)

Além de consolidar o caráter institucional da oferta de ensino para o trabalho, também representam a transição de um modelo assistencialista de amparo aos desvalidos para o encaminhamento de jovens para o mundo do trabalho e da cidadania. Como aponta Fonseca (2013, p. 645), a mudança da sociedade com o fim da escravidão influencia na estrutura das relações de produção e, conseqüentemente, na oferta de mão de obra.

Outro processo político importante para a compreensão da distância entre educação propedêutica e inclusão social pelo trabalho é o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecida como reforma Leôncio de Carvalho. O decreto prevê a liberdade para a implantação de instituições de ensino em nível primário e secundário no município da Corte, além de estabelecer diretrizes para a tais processos. Outra novidade considerada um avanço à época diz respeito à expansão das premissas da Reforma Couto Ferraz, centrada no município da Corte, para outras províncias e municípios do país.

Saviani chama a atenção para o fato de o decreto ter como critérios para implantação adequada de estabelecimentos de ensino as condições de higiene e de moralidade, de modo que tais elementos ressaltem o caráter higienista e conservador da reforma. No tocante ao currículo, a Reforma Leôncio de Carvalho mantém a base da proposta na Reforma Couto Ferraz, com poucas mudanças no tocante ao aprofundamento de conteúdos e na possibilidade de aberturas de estabelecimentos de ensino profissional (SAVIANI, 2010).

O método de ensino previsto na Reforma Leôncio de Carvalho era o intuitivo, considerado um método influenciado por princípios de apego às necessidades práticas mais imediatas, culminando no advento dos cursos de “lições de coisas”. Os cursos de lições de coisas eram ensinados no nível primário, de primeiro e de segundo graus, e foi amplamente aplicado em instituições de ensino de ofícios. Tratava-se de um método em que os estudantes tinham contato com diferentes objetos, devendo desenvolver habilidades de observação, trato, manejo e conceituação de tais objetos. É considerado uma expressão do ensino intuitivo (SCHELBAUER, 2006).

Outras iniciativas para o ensino profissional ocorreram na transição para o primeiro período republicano no Brasil. Manfredi (2016) trata da relevância das empreitadas

salesianas desde os fins da década de 1880 e das iniciativas dos movimentos operários no início do século XX. As limitações desses projetos esbarram, cada caso com sua especificidade, com as dificuldades estruturais, como mão de obra para a execução dos trabalhos e orçamentárias.

No caso das escolas de associações de trabalhadores somam-se a tais dificuldades as de cunho político, consideradas de cunho subversivo e revolucionários, sofrendo ações que limitaram as ações autônomas das forças sindicais no Estado Novo. Com destaque para os anarcossindicalistas, que buscavam estabelecer um modelo de formação da classe trabalhadora que levasse instrução também para as famílias dos trabalhadores, com educação infantil para a primeira infância e o desenvolvimento de ensino voltado ao trabalho sob a perspectiva racionalista. Identificada por Manfredi (2016, p. 68) como um “projeto libertário”, tratava-se de um modelo análogo às escolas modernas por ter suas bases teóricas pautadas nas ciências modernas.

Mesmo com a independência política do Brasil e a primeira Constituição brasileira prevendo que a educação de jovens cidadãos fossem dever do Estado, a consolidação de um projeto público e amplo de ensino profissional não ocorreu, apesar dos vultuosos gastos, conforme aponta Fonseca (1961, p. 29). A Academia Imperial de artes e ofícios não atraía a atenção de seu público-alvo, tendo recrutado poucos alunos. A arte estava, então, associada à elite, sendo considerada “símbolo de distinção e refinamento” (FONSECA, 1961, p. 33).

3.2.3 A educação profissional estatal no período republicano

Os debates sobre os rumos da nova república brasileira ocorreram em diversos campos, com destaque para a economia, na qual havia com intenso dilema quanto ao projeto de país, entre a histórica vocação agro-minério-exportadora e as crescentes pressões para o desenvolvimento da atividade industrial no país. A disputa no campo político em torno de reformas educacionais para a formação de mão-de-obra tinha de um lado as forças da economia agroexportadora com a influência da Igreja católica e, de outro, influências liberais e do positivismo, crentes na ciência e no desenvolvimento da mão-de-obra para o desenvolvimento do país.

À margem desses debates, movimentos operários e outras frentes populares buscam por voz e vez nas discussões os rumos que o Estado brasileiro estava a tomar nas primeiras décadas da República (MANFREDI, 2016). Fonseca (1961) destaca a importante

campanha de membros da Câmara dos Deputados e do Senado da República para criação de estabelecimentos de ensino profissional, com vistas a incrementar o ensino industrial nesse processo. Em 1906, enviaram ao Senado um conjunto de propostas, chamado proposição 195, a qual previa dotações orçamentárias para o Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Nela, previa-se a criação de instituições de ensino técnico e profissional. Fonseca assinala:

A Proposição 195, de 1906, da Câmara dos Deputados, deve ser saudada como um marco na história do ensino industrial no Brasil, uma vez que representa, na República, o primeiro documento oficial habilitando, com recursos financeiros, o poder público a iniciar, entre nós, as escolas profissionais de âmbito federal (FONSECA, 1961, p. 158).

Um ponto importante abordado nesses debates foi o crescente estabelecimento de unidades industriais e os consequentes postos de trabalho. Um projeto formulado pelo então vigente Congresso de Instrução, ainda em 1906, visava a criação de estabelecimentos de ensino profissional voltados, sobretudo, para atividades agrícolas, industriais e, em menor grau, para o comércio. Os cursos propostos nesse projeto ocorreriam em escolas e oficinas criadas em cada município, mas não apresentavam enfoques específicos para as profissões, de modo que “os alunos dos ginásios e escolas praticariam alguns dos mais simples e usuais trabalhos de lavoura, artes e ofícios e exercícios úteis ao desenvolvimento das forças físicas (FONSECA, 1961, p. 159)”.

As sinalizações do presidente brasileiro à época, Afonso Pena, as crescentes inclinações de deputados e senadores para o desenvolvimento escolas de ensino profissional, o aumento da dotação orçamentária em cinco vezes para esse fim, e o crescimento vertiginoso de estabelecimentos industriais teriam levado a um cenário favorável a implantação dessas escolas. “Por ocasião da Proclamação da República existiam, em todo o País, 636 estabelecimentos industriais. Daquela data até 1909 fundaram-se 3362 outros. Em vinte anos o crescimento havia sido extraordinário. A Nação parecia despertar (FONSECA, 1961, p.161-162)”.

O processo de assunção por parte do poder Executivo da República se acelera em 1909, com a posse de Nilo Peçanha como presidente do Brasil. Enquanto governador do Rio, Peçanha já havia fundado quatro escolas de ensino profissional no estado, “em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para ensino de ofícios e a última destinada à aprendizagem agrícola (FONSECA, 1961, p.162)”. Após três meses assumido o cargo de presidente, foi por meio do decreto n. 7.566, de 23 de setembro de

1909, que criou nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

Dentre os principais dispositivos do decreto n. 7.566, o artigo 2º prevê a formação de operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários, havendo até cinco oficinas por unidade escolar. Visando aproveitar ao máximo os recursos de cada unidade escolar, o decreto prevê, em artigo 5º que o número de alunos será tão elevado quanto possível dentro das realidades materiais de cada imóvel escolar.

Parte da oferta de ensino para o trabalho é identificada por alguns autores como “educação para os desvalidos” por se destinar àqueles que não lograram posições privilegiadas na sociedade, mas que não se configuravam escravos, pois constituíam camadas médias e subalternas da sociedade brasileira para atender às demandas recém-criadas. Para sintetizar os principais intentos de promover o ensino profissional no Brasil, Fonseca assim resume:

o problema da formação profissional regular no campo das artes e dos ofícios era o de eliminar, primeiramente, a longa distância entre as belas artes e as artes aplicadas. Tal problema chegou a ser enfrentado em diversos momentos da nossa história colonial: no período jesuítico com Padre Manoel da Nóbrega (1553), no período pombalino, com o Plano Profissional e com as Reformas da Instrução Pública (1759/1772); e, no período joanino, com o plano de ensino artístico de Joaquim Lebreton (1816), que incluía, também, os ofícios, visando o benefício para o desenvolvimento da indústria (FONSECA, 2013, p. 35).

Em suma, entre iniciativas pontuais e pretensamente sistematizadas, a oferta de educação para o trabalho no Brasil dos quatro primeiros séculos não resulta num sistema ou numa rede ampla de educação para a formação de trabalhadores no país. Fonseca conclui que no período colonial os “planos ficaram no discurso demagógico e marcados por pouca efetividade, com poucos avanços (FONSECA, 2013, p. 35)”.

As iniciativas que se delineiam na primeira República até a criação da Escola de Aprendizes e Artífices, em 1909, escancaram o analfabetismo em função da restrição ao voto para analfabetos e a ampla exclusão dos cidadãos brasileiros. Nesse intervalo, Tavares (2012) identifica a permanência do status de ensino para desvalidos, órfãos e ex-escravos.

Na Primeira República, a organização da educação brasileira foi influenciada pela filosofia positivista, que defendia uma educação laica, a ampliação da oferta de educação escolar pública e a substituição da educação clássica e literária pela científica. A abolição da escravidão gerou um problema social, na medida em que os ex-escravos juntavam-se aos cegos, surdos, loucos, órfãos, entre outros “desvalidos”, que não encontravam meios para garantir a sua subsistência. Em 1909, o governo Nilo Peçanha cria 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, oficializando o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional no país. A

crise econômica de 1930 enfraqueceu politicamente as oligarquias cafeeiras, criando condições para a emergência da burguesia industrial, algum tempo depois. (TAVARES, 2012, p. 4)

A seguir vamos observar as etapas da Escola de Aprendizizes e Artífices, por representarem o fio condutor de oferta do Governo Federal de vagas de ensino para o ensino profissional.

3.2.4 A oferta de ensino técnico federal no Brasil: Nilo Peçanha e a Escola de Aprendizizes e Artífices

Com a economia ainda centrada na produção agroexportadora, especialmente a economia cafeeira, a atividade industrial no Brasil se desenvolvia à guisa de investimentos pontuais no setor. A produção industrial se concentrava no sudeste do país, com atividades de produção de bens de produção, inclusive para incrementar as atividades de produção agrícola e mineradora. Tal demanda foi importante para o desenvolvimento que ocorrera no período, de modo que seu crescimento foi um condicionante para a posição de destaque do Brasil no mercado internacional.

A conjuntura do desenvolvimento industrial à época também é marcada pelo crescimento da população urbana, num processo que, geralmente, é associado à produção econômica. Nesse sentido, na sociedade política brasileira tinha-se conhecimento que o desenvolvimento da indústria em países de capitalismo central ocorria de maneira mais intensa. As tecnologias desenvolvidas estão em patamares mais avançados e isso vinha sendo determinante no processo de desenvolvimento econômico dessas nações. No entanto, as preocupações nos debates públicos da jovem república brasileira eram *sui generis*, como as mudanças do mercado agroexportador em função da mudança de padrão na mão de obra com o fim da escravidão.

Um dos membros desse cenário foi Nilo Peçanha (1864-1924), importante figura do debate público nacional desde a transição do império para a república no Brasil. Conhecido por ser um liberal afeito ao debate público sobre a educação profissional desde o início de sua trajetória política, foi defensor de instruções públicas para a classe operária, posicionou-se favoravelmente à abolição da escravidão e do clericalismo na política. Também foi um promotor da ideia de ensino de ofícios em que os estudantes tivessem

instrução adequada para os desafios do desenvolvimento da sociedade brasileira. Carvalho (2017) pontua da seguinte maneira sua trajetória política

Não foi mero acidente histórico o fato de o político fluminense Nilo Peçanha se destacar no cenário nacional. Medidas político-administrativas quando governador do seu estado natal e a forma como aproveitou os dividendos do relativo sucesso dessa administração, fizeram o político Nilo Peçanha criar uma máquina político-partidária com o intuito de projetá-lo em escala nacional, concretizando as ambições políticas de uma fração minoritária da oligarquia localizada num estado de segunda grandeza frente o domínio das oligarquias mais poderosas, representantes dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (CARVALHO, 2017, p. 104).

Como governador do estado do Rio de Janeiro criou, pelo decreto 787, de 11 de setembro, quatro escolas profissionais no estado, sendo as escolas de Campos, Petrópolis, Niterói para ensino de ofícios e a de Paraíba do Sul para a aprendizagem agrícola (FONSECA, 1961, p. 162).

Foi eleito vice-presidente do Brasil com a presidência de Afonso Pena cujo falecimento em 14 de junho de 1909 implica a posse da presidência por Peçanha. Quando presidente, com o decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria a primeira iniciativa do governo federal de oferta de ensino profissional. As Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) ofereciam ensino profissional primário gratuito, conforme previsto em seu artigo 1º. Peçanha publicou Impressões da Europa, texto no qual “afirmaria que se tivesse conhecimento dos resultados com o ensino profissional na Suíça e na Bélgica, teria fundado muitas dezenas de escolas daquele tipo, ao invés de apenas uma em cada estado” (FONSECA, 1961, p. 163).

Entre as medidas que o decreto determinava, a obrigatoriedade da união em prover unidades da EAA em cada capital do país; a orientação para que se consulte as indústrias locais para a escolha dos cursos e oficinas; possibilidade de o modelo de escola ser lançado por estados, municípios e iniciativa privada, com possibilidade de provisão de recursos da união (artigo 18); prioridade para estudantes declaradamente pobres; público-alvo de 10 a 13 anos (artigo 6º, item “a”); “não sofrer de moléstias infectocontagiosas e defeitos que impossibilitem para o aprendizado do ofício” (artigo 6º item “b”); e a exigência de cursos noturnos.

Os cursos noturnos tiveram os critérios determinados para a contratação de professores ainda em 1909, com o decreto 7649, de 11 de novembro. Ainda no mesmo ano, em dezembro, o decreto 7.763, de 23 de dezembro, em que desobrigava o governo federal de instalar uma EAA em cada unidade da federação, sob o seguinte pretexto

Até aquela data o Governo Federal se obrigava a instalar, em cada capital de Estado, uma escola; pelo novo decreto ficava entendido que, caso houvesse em algum Estado um estabelecimento do tipo das escolas de que estamos tratando, custeado ou subvencionado pelo respectivo Estado, o Governo da União poderia deixar de instalar aí a escola de aprendizes artífices, auxiliando o estabelecimento estadual com uma subvenção igual à quota destinada à instalação e custeio da escola. (FONSECA, 1961, p.166).

As escolas entraram em funcionamento em 1910, em condições precárias e com pouca eficiência (1961, p. 168). Peçanha deixa a presidência em 1910 e assume o Marechal Hermes da Fonseca, o qual indicou que daria continuidade às políticas “nilistas”. Fonseca (Ibidem, p. 170) relata que o novo presidente manifesta sobre o ensino profissional:

Particular atenção dedicarei ao ensino técnico-profissional, artístico, industrial e agrícola, que a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione, também, instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos.

Com dificuldades orçamentárias, o governo se preocupava com a ampliação da capacidade de recepção de estudantes pelas unidades escolares. As estratégias de ampliação da formação de contramestres, que auxiliariam na difusão do ensino nas atividades práticas, são adotadas nesse processo.

O congresso, que não aprovara o aumento da verba para as EAA (Fonseca, 1961, p.170), o faz apenas em 1927, numa medida que torna a educação primária obrigatória em todo o país, sendo ela de posse ou com provimento de verbas pela união, além de uma inspetoria de ensino profissional em 1930 (SETEC). Abre-se assim, espaço para a iniciativa privada na educação profissional. Ainda que tenha mantido a preferência por jovens desvalidos, a cobertura das EAA diante da demanda da época era longe de ser suficiente.

3.2.5 O Estado Novo e a Educação Profissional

As pressões por novas frentes de produção de riqueza no Brasil ganham força dadas as tensões internas entre as oligarquias agrícolas e a insurgente classe burguesa industrial. Esta era acompanhada pelos interesses das camadas médias da população, majoritariamente urbanas. Paralelamente, entidades eclesiais e movimentos operários buscam roteirizar suas

alternativas para a morosidade no desenvolvimento educacional para abastecer a indústria e promover qualidade de trabalho e de vida.

Esses diferentes grupos organizados têm sua própria concepção de educação: o que é, a quem deve ser destinada, e qual é sua finalidade. As disputas por poder na sociedade brasileira da república têm na educação um campo em que não está em jogo apenas a produtividade, mas as disputas de concepção de mundo que são publicizadas às massas de trabalhadores. Algumas perspectivas filosóficas acompanham essas visões de mundo.

No establishment federal brasileiro, sobretudo em torno das questões sobre educação, é imperiosa a presença das oligarquias agrárias, com forte influência nos dispositivos da administração pública. Estes propagam o ideário de valores tradicionais, ancorados na ideia de ordem e de preceitos cristãos, à guisa do processo e formação do povo brasileiro até então.

Em oposição, está a emergente burguesia industrial, adepta, em sua maioria, a um projeto de desenvolvimento econômico do país sob seu protagonismo e sob forte influências de ideais liberais e positivistas. Os dois grupos mais proeminentes na política brasileira à época, estiveram à frente nas proposições de novos caracteres para a sociedade brasileira, nos quais a educação e o ensino profissional devem servir ao desenvolvimento da nação.

A partir de 1930 houve mudanças importantes no ensino público federal. A rede de EAA se expande com a incorporação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (CARVALHO, 2017). Essa configuração da rede federal de ensino profissional se manteria por um longo período. Em 1937, a constituição federal do Estado Novo prevê o ensino profissional como dever do Estado e de entidades interessadas, como sindicatos econômicos, que também devem criar escolas de ensino profissional em suas respectivas áreas de atuação. Esse mecanismo condiciona a Lei orgânica do ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 24 de janeiro de 1942), lançada por Gustavo Capanema.

Como indica o artigo 1º da matéria, tal lei “estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942). A lei transformou as EAA, criadas em 1909, em escolas industriais, “e quase todas ofereciam cursos técnicos, sendo que todas possuíam cursos industriais básicos e algumas, cursos de aprendizagem” (D'ÂNGELO, 2007, p. 97).

De acordo com o artigo 6º desse Decreto-Lei, os cursos de formação industrial, que correspondem ao grau secundário, são ofertados em dois ciclos, sendo o primeiro ciclo a ofertar o ensino industrial básico, a mestría, para a formação de mestres, o ensino artesanal de aprendizagem; e no segundo ciclo, ensino técnico e ensino pedagógico. O artigo 23 especifica que “os cursos industriais terão a duração de quatro anos; os cursos de mestría, a de dois anos; os cursos técnicos, a de três ou quatro anos; e os cursos pedagógicos, a de um ano” (BRASIL, 1942).

Nos cursos industriais, nos de mestría e nos cursos técnicos, há duas ordens de disciplina, chamadas de disciplinas de cultura geral e disciplinas de cultura técnica. Nesse ponto, cabe ressaltar que o artigo 5º, que trata dos princípios que presidem o ensino industrial indica que o ensino deve ser realizado tendo centralidade na prática, acompanhada do respectivo conhecimento teórico. O item 3 do mesmo artigo determina que o currículo deve ter incluso disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que são especificadas no artigo 26, correspondentes às práticas de educação física, educação musical e educação doméstica, destinada apenas às mulheres.

Além da lei orgânica do ensino industrial, a lei orgânica do ensino comercial e a lei orgânica do ensino agrícola são aprovadas, respectivamente, em 1943 e 1946, sendo a lei do ensino agrícola aprovada após o fim do Estado novo. As duas leis apresentam especificações próprias, mas alguns elementos, como a correspondência ao segundo grau, a divisão do ensino em dois ciclos, a estrutura didática centradas em aulas, a admissão via vestibulares – obrigatória no ensino industrial e facultativa nos outros dois –, estão nas três leis.

O crescente processo de industrialização no país tem nas leis orgânicas de ensino, na década de 1940, um marco importante para a configuração da educação de nível médio e profissional do chamado projeto nacional desenvolvimentista. No fio histórico de intentos historicamente “de cima para baixo”, o processo de estruturação do ensino profissional traz algo de novo para essa modalidade de educação: a formação escolar básica precedendo a formação profissional.

As leis orgânicas do ensino industrial, agrícola e comercial abrem espaço para a iniciativa privada, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem industrial (SENAI), o Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC), para a ampliação dos aparelhos de formação de mão-de-obra nas respectivas áreas. As reformas a um só tempo procuraram

resolver a carência de mão de obra numa conjuntura de pouca interação com o mercado estrangeiro por conta da guerra mundial, constituir uma alternativa da burguesia industrial às investidas dos movimentos operários e camponeses para a educação dos trabalhadores industriais e agrícolas.

Nas leituras de Manfredi (2016) e Romanelli (2014) as leis orgânicas de ensino, associadas à Reforma Capanema, apresentam inspirações ideológicas do fascismo. Segundo Manfredi (2016, p, 74), as reformas no ensino brasileiro são inspiradas na reforma Gentile, realizada no regime italiano das décadas de 1920 a 1940. Romanelli, ao concluir que as reformas do ensino secundário e dos profissionalizantes separam sobremaneira o ensino secundário do profissional, reforçando a dualidade entre as formações, o que soava interessantes ao Estado Novo:

O sistema, portanto, vivia bem a contradição das estruturas de poder existentes: de um lado, ele se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, ele vivia o retrocesso da educação classista voltada para a preparação de lideranças, e mantida em seu conteúdo literário, acadêmico, “humanista”, enfim... (ROMANELLI, 2014, p. 252).

O Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 estabelece as bases dos estabelecimentos de ensino da rede federal, prevendo a criação de Escolas Técnicas Federais, a Escola Técnica Nacional, no distrito federal, além de escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem, sob responsabilidade da União por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC). As unidades de escolas técnicas federais localizadas nas capitais estaduais são provenientes da transformação da Escola de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais (PEREIRA, 2019).

Após o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 retoma diversos dispositivos presentes na Constituição republicana. No entanto, a tendência de ampliação do ensino técnico, sobretudo industrial, representa certa continuidade do que ocorria no Estado Novo. A Lei n. 3552, de 16 de fevereiro de 1959, é um dispositivo sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do MEC. Nela é instituído que as escolas industriais técnicas se tornam Escolas Técnicas Federais, cujas unidades da rede federal de ensino devem ser autarquias, dotadas de autonomia didática, pedagógica, administrativa, financeira e jurídica.

3.2.6 O fim do Estado novo e o futuro da educação profissional

As leis orgânicas de ensino profissional vigoraram por mais de uma década, período correspondente a um legado do Estado novo na política federal do setor. Algumas

alterações quanto ao acesso ao próximo nível de ensino são dadas pelas leis de equivalência da década de 1950. No tocante às disposições gerais, é a partir da década de 1960 que as políticas de ensino profissional tomam novos rumos. Trata-se de um período de grande efervescência política pós-Estado novo, em que o debate público trata das dimensões e finalidades do Estado brasileiro. Com maior participação de progressistas, os debates conferiram à educação grande relevância para o desenvolvimento econômico do país.

Manfredi (2016) expõe que o projeto do Estado Novo para o ensino profissional possuía a peculiaridade de uma visão nacional-desenvolvimentista e, ao mesmo tempo, autoritária, ao suprimir forças que se orientavam para outro modelo de formação profissional, presente em movimentos operários, contando com apoio de parte da ala conservadora do establishment e da sociedade civil. Freitag (2007, p.95-97) aponta que o período pós Estado Novo, contemporâneo ao fim da segunda guerra mundial, é sucedido por um período de reabertura dos mercados e retomada de investimentos do capital estrangeiro no país.

Com isso, o "pacto populista começa a fragmentar-se: as pressões distributivistas das massas se tornam cada vez mais dificilmente harmonizáveis com a manutenção da lucratividade das empresas e com as necessidades de acumulação, uma vez esgotada a euforia desenvolvimentista." (FREITAG, 2007, p. 97). É um processo em que a influência do capital estrangeiro não representa os interesses nacionais construídos em torno do projeto desenvolvimentista.

Na esteira da reconfiguração do Estado brasileiro, um longo período de debates para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se inicia em 1948 e tem desfecho com a lei aprovada apenas em 1961. Se no período do pacto desenvolvimentista tinha-se o Estado como propulsor de iniciativas com o apoio da burguesia nacional, com acordos e concessões à parte da classe trabalhadora via expansão do ensino profissional, no período posterior tem-se novas propostas distintas, gerando tensões.

O projeto inicial do ministro da educação Clemente Mariani enviado à Câmara dos deputados previa dispositivos que foram aprovados destacadamente, como a lei de equivalência de títulos para acesso a um nível imediatamente superior e a expansão da rede

escolar gratuita (FREITAG, 2007, p. 99)⁹. A outra proposta, chamada de substitutivo Lacerda, foi apresentada em 1959 pelo deputado Carlos Lacerda, que objetivava “reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil” (Ibidem, p. 100). Com isso, o afastamento do Estado das iniciativas educacionais privaria sobremaneira as famílias das massas trabalhadoras urbanas e rurais do acesso ao ensino escolar.

A despeito das concepções pedagógicas presentes no ideário dessas reformas, Saviani (2010, p. 284-290) destaca o debate entre defensores da iniciativa privada na educação, formado por proprietários de escolas privadas, membros da igreja católica, não apresentando doutrina da igreja católica para desenvolver o ensino escolar. Do outro lado, os defensores da escola pública, composto por três correntes intelectuais: os liberais-idealistas, os liberais pragmatistas e os socialistas. O primeiro grupo posicionou-se favoravelmente ao substitutivo Lacerda. Parte do segundo, sobretudo os liberais, participam do “Manifesto dos Educadores”, em que defensores da escola pública opõem-se do projeto de Lacerda.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional foi aprovado na forma da Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, projeto que apresenta elementos das duas propostas (FREITAG, 2007, p.101-102). Dispositivos como a possibilidade de provimento de recursos por parte do Estado a escolas particulares e com a omissão da gratuidade do ensino, conforme reza a Constituição Federal de 1946. Por outro lado, insere-se a equivalência de cursos como pré-requisitos para o próximo nível, processo que possibilita o acesso aos jovens formados no ensino profissionalizante a pleitear vagas no ensino superior, mas com a “barreira quase intransponível” (FREITAG, 2007, p. 102), dada a ampliação do controle do setor privado sobre o setor de ensino médio.

No início da década de 1960, havia na educação um debate quanto ao potencial que o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro tem no desenvolvimento econômico nacional, em que se discutiu sobre as articulações realizadas nos anos anteriores. Esse debate não se dava de maneira isolada, mas dentro de uma perspectiva de se discutir o papel do Estado no posicionamento do Brasil no mundo, na estrutura econômica adotada para o

⁹ Clemente Mariani foi ministro da educação no governo de Eurico Gaspar Dutra, num governo composto por uma aliança conservadora que, de acordo com Saviani (2010, p. 281), foi um dos membros do grupo de trabalho em torno da LDB que levaria à diante o projeto educação dos pioneiros da educação nova.

futuro. Defensores do arrojo do Estado para prover reformas estruturais para a superação da pobreza e diminuição da desigualdade social tinha em parte da burguesia nacional um apoio aos setores populares para dar corpo a esse projeto.

Com a imersão do capital estrangeiro na economia brasileira, por sua vez, a parcela da burguesia nacional que compôs com as camadas populares se afasta desse projeto, adotando preceitos que mais se aproximam de uma perspectiva produtivista para o Estado. Visando se estabelecer diante da competição crescente de interesses estrangeiros, tal burguesia industrial nacional adota modelo nacional desenvolvimentista, não mais calcado na substituição de importações, mas no incremento da infraestrutura para atração de investimentos e *know-how* da pujante indústria flexível estrangeira.

Outro aspecto importante para o debate das reformas educacionais é o que reverbera das condições geopolíticas internacionais. Em plena guerra fria, no auge das tensões entre capitalistas e socialistas, protagonizados, respectivamente, por Estados Unidos e União Soviética, o sentimento anticomunista é estimulado e propagado de maneira a associá-lo ao risco de reformas antiliberais como a reforma agrária, por exemplo.

No início da década, nota-se a presença de campanhas por diferentes desenhos institucionais para o Estado: um estado que priorize a garantia e ampliação dos direitos sociais, mais próximos das aspirações de grupos operários e sindicais que viera a ser eleito em 1960. Sob a figura do vice-presidente, João Goulart, e um estado que apresentava diferenças em relação ao presidente eleito, Jânio Quadros, o qual ficou marcado por concretizar ajustes conservadores e por políticas liberais mais alinhadas à burguesia no processo de modernização do Brasil.

Tal movimento cresce de maneira a resultar no golpe civil militar de 1964, em que as forças armadas teriam ocupado a cadeira da presidência da república, declarada vaga pelo supremo tribunal federal, alegando deserção do presidente João Goulart. Nesse sentido, a educação brasileira, consolidada sua Lei de Diretrizes e Bases, ainda tinha suas políticas de ensino relativas às leis orgânicas de ensino. Com o ensino profissionalizante não foi diferente.

A ascensão do regime militar é marcada por um movimento de resgate do patriotismo como ideologia para legitimar as ações tomadas e a preocupação com a questão do desenvolvimento econômico. A guinada à direita com a tomada do poder em 1964 foi um processo que contou com o apoio de parte expressiva da burguesia agroexportadora, junto ao apoio de setores da burguesia industrial que décadas anteriores assumiam postura

nacionalista. A preocupação desta fração da burguesia com os avanços de medidas progressivas do então governo João Goulart somava-se à crescente concorrência estrangeira, num setor cuja diferença técnica e tecnológica se fazia evidente.

Romanelli (2014) indica para o caráter contraditório da LDB de 1961, pois na medida em que prevê a ampliação da obrigatoriedade do Estado em garantir o direito à educação, inseriu itens que remetem aos interesses das forças burguesia agrária, conservadora, e dos interesses privatistas da educação, à época representada por proprietários de escolas privadas. A liberdade às famílias para escolher a doutrina escolar, sem referenciais pedagógicos claros, além do fomento às instituições privadas de ensino no fornecimento de bolsas de estudo para estudantes comprovadamente pobres conferiam uma migração de recursos públicos para o incremento das estruturas privadas de ensino.

A burguesia nacional se orienta a ampliar a acumulação para não perder o controle sobre as reformas no debate público, rompendo, então, com a “pseudoaliança” que tinha com o povo, isto é, a classe operária e camponesa (FREITAG, 2007, p. 128). Alia-se, assim, à burguesia internacional que a serve como via de acesso de produtos manufaturados e semimanufaturados para o exterior. Em troca, oferece seu *know-how* e sua tecnologia para incrementar a produção dos industrializados locais, além do potencial mercado consumidor para os produtos manufaturados. Tal medida, junto ao aumento das exportações, aproxima politicamente a burguesia nacional à estrangeira, mas leva a relação com a classe trabalhadora à tensão.

A classe trabalhadora, com congelamento de salários e aumento de preços nos produtos, restringindo seu padrão de consumo a um nível inferior ao necessário para consumir o que se produz, tem nas ações políticas o caminho para estabelecer suas demandas. Tal caminho é interdito com o golpe civil-militar de 31 de março de 1964, de modo que o novo regime venha a imprimir novas orientações para a educação. Sobre tal mudança, Freitag aponta que

A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar. (FREITAG, 2007, p. 134)

Ou seja, as políticas educacionais devem assumir os valores e premissas condizentes com o projeto que abasteça as demandas de mão-de-obra para o desenvolvimento da economia, por meio das interações com o mercado externo. Trata-se da satisfação, em

maior ou menor grau, dos interesses das partes envolvidas serem representados pelas mesmas forças-políticas que se consolidam no Brasil, as forças armadas e os representantes de empresas transnacionais. Para que isso ocorra, recorreu-se ao expediente de reformar para formar uma massa de técnicos, adaptados ao modelo burocrático industrial e que sejam afeitos à docilidade e à ordem. Era, portanto, necessário reformar também para o controle sob o argumento da ordem (FREITAG, 2007, p. 134-135).

Os acordos MEC-USAID para o desenvolvimento da educação, formação para o trabalho e para cidadania representam um ponto importante dessa composição hegemônica na sociedade política brasileira. Muitas das recomendações oriundas do acordo vieram a tornar-se componentes da reforma do ensino secundário, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, lei que institui as novas diretrizes e bases ensino de primeiro e de segundo grau. A partir dos dispositivos dessa lei, a formação técnica profissionalizante deve compor a formação do ensino de segundo grau, havendo a obrigatoriedade da formação técnica profissional ou de qualificação para egressos dessa etapa.

É nesse contexto de transformações na educação profissional que este trabalho analisa a ETFSP, que faz parte da rede de escolas federais para o ensino secundário, tanto propedêutico como profissionalizante. A expectativa é a de que o país tivesse oferta de mão de obra em consonância com as demandas da burguesia industrial e, ao mesmo tempo, reforçasse alguns valores interessantes para a manutenção da ordem política e a continuidade socioeconômica (FREITAG, 2007).

3.2.7 Formação para o trabalho no Brasil em tempos de acumulação flexível

A educação profissional no Brasil reflete um fenômeno amplamente discutido na história da educação sob análises críticas: a dualidade, que coloca as escolas formais de ensino propedêutico, línguas e aritmética para as elites e camadas médias da burocracia estatal, ao passo que o ensino voltado para o trabalho manual seja, majoritariamente, destinado àqueles que pouco ou nada além dessa modalidade tinham a escolher.¹⁰ Tal dualidade é uma das expressões da desigualdade social no país.

¹⁰ Tavares (2012, p. 5) sistematiza o público-alvo em “pobres, aleijados, cegos, surdos, ex-escravos, loucos, órfãos, entre outros marginalizados pela sociedade da época”. Gomes (2013, p. 67) demonstra que o processo de industrialização na primeira metade do século XX exige mudanças na estrutura produtiva brasileira de modo que algumas reformas educacionais a partir da Reforma Capanema e as Leis Orgânicas de Ensino industrial e agrícola passam a atrair mão-de-obra rural e o ensino profissional é precedido por uma formação básica.

As reformas educacionais que impactam a formação de mão-de-obra no Brasil sofrem influência das modificações na estrutura produtiva no mundo capitalista. Gomes (2013) e Batista (2013) apontam para influência do taylorismo e do fordismo¹¹ na alteração das forças produtivas no Brasil e como essa influência impacta na concepção de trabalho assumida tanto nas relações sociais de produção na base da sociedade, quanto nas alterações da superestrutura brasileira do contexto de industrialização.

A permanência da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e concepção produtivista das reformas educacionais para o setor permitem inferir que a influência do taylorismo e do fordismo no Brasil representava o reforço da ideia de que o trabalho manual não considera a humanidade dos indivíduos na produção. Considera-se o trabalhador como uma extensão das máquinas. Tal desumanização encontra solo fértil num país cuja ordem social escravocrata, que subjuga aqueles que desempenham o trabalho manual como não humanos, deixou herança nas relações de produção.

A influência do modelo taylorista e fordista na indústria e na educação profissional brasileira permanece nas décadas seguintes. Gomes (2013, p. 71) aponta que

A seguir, nas décadas de 1950 a 1970, houve a fase do governo tecnocrata, no qual ocorreu a internacionalização da economia brasileira. Com isso, a preocupação recaiu na racionalidade, na eficiência e na produtividade, do sistema educacional, o que acarretou a denominada tendência tecnicista na educação. Na lógica do tecnicismo, e com vista de abranger o ensino profissionalizante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, propõe a ampliação nos anos de estudo para primeiro e segundo grau, sendo a profissionalização integrada, na tentativa de se eliminar o dualismo educacional existente até então. (GOMES, 2013, p. 71).

A medida vigorou até 1982, quando a Lei n. 7.044/82 retirou a obrigatoriedade do ensino profissional para o segundo grau. Embora a Lei n. 5.692/71 prevísse a obrigatoriedade do ensino técnico em nível médio para formar mão-de-obra para atender às demandas do mercado de trabalho, o ensino profissional sob a ótica tecnicista não implica que a formação para o trabalho seja concebida como instrumento de emancipação humana. Ao contrário, o tecnicismo como pedagogia corresponde à centralidade do ensino

¹¹ Taylorismo e fordismo são paradigmas dos sistemas produtivos no capitalismo industrial. O taylorismo foi desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915) que estudou formas de aumentar a produtividade sob conhecimentos da administração científica. Henry Ford foi o industrial que criou, a partir do modelo taylorista, um sistema de produção fabril baseado na esteira de produção, fragmentação de tarefas de modo a explorar ao máximo os tempos e movimentos.

ao processo, de maneira que aquele que não se adequasse ao processo era considerado incompetente e, assim, marginalizado, como aponta Saviani (2012, p. 11).

O caráter fragmentário das modalidades de educação profissional regulamentado nos pareceres que delineiam a Lei n. 5692/71 resultou no fracasso da tentativa de unir formação profissional com formação propedêutica. O que resultou no afastamento do ensino técnico do ensino superior e acirrando a desigualdade educacional entre quem se formou para a intelectualidade e quem se formou para o trabalho manual.

Gomes (2013, p. 76) aponta que a concepção tecnicista da educação representa um marco para uma tomada de consciência tecnológica, que afasta o trabalhador do desenvolvimento da consciência política sobre sua realidade. Assim, o trabalho aparece mais uma vez como uma atividade de complemento às determinações das forças produtivas. Nele, o indivíduo não se desenvolve em plenitude.

Nas últimas quatro décadas de capitalismo, o paradigma produtivo do Toyotismo, colocado como uma alternativa à tradição taylorista e fordista para a produção material de bens e serviços, tem sido predominante. O Toyotismo é um modelo paradigmático de produção baseado na acumulação flexível, adaptado ao sistema *just in time*, em que deve haver profissionais multifuncionais que deem conta de lidar com os imprevistos das máquinas robotizadas, células de produção com equipes pequenas e controle dos profissionais pelo controle dessas células.¹²

No Toyotismo, o valor que se torna imprescindível para formação do trabalhador de acordo com a expectativa da classe dominante no processo de acumulação flexível é a polivalência. O profissional deve ter formação básica em “conhecimentos gerais e de caráter técnico-científico” (IGNÁCIO, 2015, p. 119), de acordo com as demandas do novo modelo produtivo. Com isso, visa-se o profissional com acúmulo de conhecimento que possa se adaptar às diferentes tarefas que aparecem no cotidiano da produção.

A estrutura da acumulação flexível tende a formar trabalhadores que possam ir além do comando de máquinas, diferenciando-se do trabalhador no modelo fordista. Isso revela também que, dada a automatização da produção, a produtividade das novas tecnologias possibilita o uso de menor efetivo de mão-de-obra, de modo que seja possível que a produção por trabalhador – flexível – seja maior, mas também que o desemprego amplie

¹² Muitos autores, entre eles Érika Batista (2008), Antunes (2002), Ignácio (2015), argumentarão que o modelo de formação do profissional flexível expande essa percepção de necessidade constante de adaptação para além da esfera do trabalho de modo que se altere também o indivíduo e a sociabilidade do mundo do trabalho.

seu caráter estrutural. Esse fenômeno ocorre nos países de capitalismo central nas décadas de 1970 e 1980, chegando à América Latina sobretudo em fins da década de 1980 e na década de 1990.

O marco mais ilustrativo da relação entre a superestrutura do capitalismo global e as alterações nas estruturas locais é o Consenso de Washington em 1989. Trata-se de um evento acadêmico promovido pela *think thank* Institute for International Economics intitulado “*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*” (WILLIAMSON, 1990). O conjunto de medidas oriundas do Consenso de Washington aponta para a redefinição do tamanho e do papel das estruturas estatais para a saúde financeira de países, províncias e municípios mundo afora.

Até mesmo os governos nacionais e locais deveriam se adequar à nova dinâmica do capitalismo. Mais do que nunca, a ordem é a de que os recursos públicos deixassem de se objetivar em patrimônios públicos quando fosse possível contratar serviços da iniciativa privada para sua realização, crendo que essa alternativa fosse a mais viável para a manutenção da saúde financeira dos países.

As propostas do texto publicado por Williamson (1990) passam por

- Disciplina fiscal para o equilíbrio orçamentário;
- Reordenamento nas prioridades de gastos públicos, com enfoque em categorias de gastos públicos sensíveis, tais como subsídios – para pessoas carentes, para recuperação de empresas e para o desenvolvimento agrícola, por exemplo –, em educação, numa perspectiva de desenvolvimento do capital humano para superação da pobreza, saúde, com enfoque na atenção básica aos mais pobres e investimentos em infraestrutura com participação ampla da iniciativa privada;
- Reforma fiscal, diminuindo tributações periféricas e focando na taxa básica de juros;
- Priorização do mercado como definidor das taxas de juros para investimentos produtivos;
- Buscar taxas de câmbio "competitivas" com o mercado internacional, de modo a controlar o endividamento no processo de crescimento econômico e alinhada às exportações de sua produção;
- A liberalização para a importação de investimentos e produtos que dinamizem a economia interna, de modo a associar, entre outras coisas, o licenciamento de importações como fator de corrupção;
- Liberalização do investimento estrangeiro direto, amparado no argumento dos ganhos com know-how, bases de infraestrutura e circulação de capitais no mercado interno;
- Privatizações, sobretudo no modelo em que o Estado adquire parte dos investimentos no processo de privatização, além das crenças na maior eficiência da gestão privada motivada pelo limite de subsídios e pelo risco de falência, orientando-a para a competitividade; desregulamentação de

mercado e proteção dos direitos de propriedade. (WILLIAMSON, 1990, tradução nossa).

Essas ideias chegam à América Latina reproduzidas nos mecanismos da superestrutura neoliberal, refletindo sobre iniciativas estatais para atender à população alegando que tais iniciativas são custosas e que acabam por ferir a espontaneidade da vida humana. Em outros termos, fere a liberdade de iniciativa e de escolha dos indivíduos.

Na prática, as dez medidas elencadas há pouco representam menor carga de investimentos em educação; a educação como um dos poucos direitos que recebem investimento direto do Estado – considerando a redução; modificação dos modelos de subsídios da educação pública para a educação; o Estado como financiador de projetos privados em educação pública; a abertura para oferta de ensino público pela iniciativa privada, inclusive a estrangeira e desobrigar o Estado a garantir efetivamente a oferta de educação a partir dos pontos anteriores, diminuindo o potencial punitivo de crimes de responsabilidades por entes privado.

As políticas de educação profissional no Brasil passam por reformas na década de 1990, embora houvesse, no início da década, a ampliação dos modelos de Centros Federais de Educação e Tecnologia – CEFETs – com a Lei nº 8949/94 ainda no governo Itamar Franco. Nela, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em CEFETs. Essa medida trouxe impactos distintos daqueles previstos pelo consenso de Washington, visto que os CEFETs são autarquias e seus regimes jurídico, orçamentário e patrimonial eram geridos autonomamente. O suposto fortalecimento de instituições públicas de educação profissional, ao conferir maior autonomia para tais instituições representa repasses de recursos previstos em lei, mas sem aumentar o orçamento em questão.

É importante notar que desde 1982 a educação profissional não estava mais obrigatoriamente vinculada à formação de nível médio, o que permitia a expansão de cursos profissionalizantes, pontuais, limitados a um breve conjunto de técnicas e sem a exigência de formação prévia. Velado por um sedutor discurso de democratizar a formação profissional, o que se tem é mais uma vez a propagação do trabalho como uma atividade para cumprir tarefas oriundas das demandas do mercado de trabalho, de modo a atender as demandas por trabalhadores flexíveis.

As reformas ganham novos contornos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, a primeira dessa natureza, que desobriga o Estado a ofertar ensino profissional (SANTOS, 2017, p. 230) e que em seu artigo 40 diz que “a educação

profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. E tal flexibilização representa maior abertura para que diferentes espaços da iniciativa privada ocupem o papel público de formação de jovens trabalhadores.

No bojo do novo desenho institucional de políticas educacionais, dá-se o Decreto nº 2208/97, que desobriga o Estado da oferta de ensino profissional, além de não permitir a integração entre formação geral do ensino médio e formação profissionalizante. Desse modo

a profissionalização passaria a ser oferecida, por exemplo, em espaços não-formais de formação e aperfeiçoamento de mão de obra, a exemplo de empresas e Organizações Não-Governamentais (ONGs), bem como nas indefinidas instituições da chamada sociedade civil. (SANTOS, 2017, p. 231).

A expectativa do governo era de diminuir os gastos com educação em geral – aqui, em especial, a profissional – e permitir a oferta de serviços públicos não estatais, como reivindicava o então Ministro da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira.

Em linhas gerais, a oferta de ensino de ofícios, de profissões e de ensino técnico para o trabalho ao longo da história do Brasil ocorre à guisa das condicionantes econômicas e políticas, associando tais modalidades de formação às massas trabalhadoras. Essa associação reflete as bases escravocratas da sociedade brasileira, que, por sua vez, legaram atividades laborais manuais, pesadas e produtivas aos escravizados, mais pobres e o ensino de ofícios notadamente voltado aos desvalidos.

Embora essa realidade tenha sofrido alterações significativas, com a reorientação desse setor de formação das políticas estatais, nos séculos XIX e XX, é importante salientar que não raro as orientações para definir processos legais, regulações, estruturações das ofertas de ensino profissional são motivados por questões de fundo econômico e político. Respectivamente, visavam o desenvolvimento produtivo e econômico do país e o alinhamento aos interesses políticos das classes políticas dirigentes. Com isso, a formação do trabalhador esteve associada às condicionantes citadas, visando um cidadão produtivo e obediente à ordem. Em outros termos, a história do ensino profissional não esteve centrada no desenvolvimento dos indivíduos se não antes voltada para a resoluções de querelas sociais envolvendo tais sujeitos.

4. Concepção de mundo, conhecimento e educação escolar

4.1. Considerações iniciais

Neste capítulo serão discutidos aspectos da concepção de mundo a partir de duas matrizes teóricas, a saber, o idealismo de Wilhelm Dilthey e o materialismo histórico-dialético. Procuraremos estabelecer como cada uma dessas matrizes teóricas, que correspondem a diferentes concepções de mundo, compreendem o processo de formação de concepção de mundo, quais as concepções de mundo representam a emancipação da humanidade e os respectivos caminhos para tal feito.

A proposta é de trilhar um caminho que parta das disposições gerais dessas perspectivas para que se chegue ao que interessa a este trabalho, que são os elementos que compõem as concepções de mundo, com destaque para os valores e as ideias. Pretendemos, assim, subsidiar a discussão sobre a escolha de conteúdos escolares como uma posição de concepção de mundo a ser transmitida aos educandos.

4.2 Concepção de mundo e idealismo: a visão de Wilhelm Dilthey

Quando se trata de diferentes concepções de mundo, a identificação dos elementos que as constituem e a as suas respectivas ideias requerem a identificação dos tipos. Nesse sentido, Dilthey (1974) empreendeu um esforço para compreender a categoria concepção de mundo em sua estrutura, estabelecendo uma tipologia que nos permite observar alguns movimentos das ideias que fundamentam tais concepções. Tal esforço estabelece algumas relações que são relevantes para compreender algumas questões sobre as diferentes concepções de mundo.

O filósofo considera a relatividade das formas de vida e dos sistemas de pensamento que procuram explicar os mistérios da vida. Diante de tais mistérios, os quais sintetizou nas etapas de nascimento, amadurecimento e morte, observa que a contradição existente entre a crescente consciência histórica e a pretensão das filosofias, os sistemas de pensamento, à validade universal está cada vez mais rígida. Tal rigidez se dá pelo fato de que cada sistema de ideias procura estabelecer uma validade universal.

A visão de Dilthey sobre as diferentes concepções de mundo, sobretudo as sistematizadas em conjuntos de ideias, busca a validade universal, sendo aí um ponto em que relativiza todas as concepções de mundo como formas cujas problemáticas são resolutas dentro de seus próprios axiomas. Nesse sentido, o autor propõe que a categoria

da consciência histórica seja o fiel da balança para estabelecer a validade dos avanços que cada visão de mundo apresenta diante das facticidades da vida.

Para chegar à noção de consciência histórica, Dilthey assume uma perspectiva de desenvolvimento entre as visões de mundo e, ao longo da obra, busca estabelecer relações entre as concepções de mundo, pela permanência ou mudança de ideias e valores. Assim, o autor trabalha com o movimento de influências de pensamentos anteriores sobre os pensamentos posteriores. Segundo o autor, é a consciência histórica que possibilita desvelar esse caráter relativo do conhecimento produzido por diferentes visões de mundo.

A validade absoluta de qualquer forma particular de vida, organização, religião ou filosofia desaparece perante o olhar que abrange a terra e todo o passado. Assim, o desenvolvimento da consciência histórica destrói, de uma forma ainda mais profunda do que a contemplação do antagonismo dos sistemas, a crença na validade universal de qualquer uma das filosofias que tentaram exprimir de forma conclusiva a tez do universo através de uma tez de conceitos. A filosofia não deve procurar no mundo, mas no homem, a coerência interior do seu conhecimento. A vida vivida pelos homens: compreender isto é a vontade do homem de hoje. A multidão de sistemas que tentou apreender a conexão do mundo está agora manifestamente relacionada com a vida; é uma das mais importantes e instrutivas das suas criações, e assim o próprio desenvolvimento da consciência histórica, que fez um trabalho tão destrutivo nos grandes sistemas, ser-nos-á muito útil para superar a dura contradição entre a pretensão de validade universal em cada sistema filosófico e a anarquia histórica desses sistemas. (DILTHEY, 1974, p. 40, tradução nossa).

A busca pelo nexos interno do conhecimento pelo homem no homem é o caminho que Dilthey crê ser o correto para compreender a concepção de mundo. Ocorre que, no idealismo do pensador alemão, esse percurso confere ao homem elevada independência dos imperativos da concretude material. Na concepção de Dilthey, são as experiências de vida o solo fértil para o desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. No entanto, o autor não esclarece quais são os processos internos pelos quais o conhecimento é desenvolvido pelos indivíduos, atribuindo-o, especificamente, à vivência.

Cada pensamento, cada ato interno ou externo apresenta-se como um ponto de condensação e tende a "avançar". Mas também experimento um estado interior de repouso; é sono, jogo, recreação, contemplação e atividade ligeira: como um fundo de vida. Nele apreendo as outras pessoas e coisas não apenas como realidades que estão comigo e entre si numa ligação causal; as relações vitais partem de mim e vão para todo o lado; refiro-me às pessoas e coisas, tomo posição em relação a elas,

satisfaço as suas exigências em relação a mim e espero algo delas. (DILTHEY, 1974, p. 41).

O ser humano desenvolve, em tal vivência, uma consciência empírica, que nasce da realidade de si mesmo, das pessoas e coisas de seu entorno e suas respectivas relações. “A totalidade das minhas induções, a soma do meu saber funda-se nestes pressupostos baseados na consciência empírica” (Ibidem, p. 43). Nesse ponto percebemos que os reflexos apresentados na consciência empírica por Dilthey não são expostos internamente, como o fazem Lukács (1966; 2018) e Duarte (2013), ao apresentarem os processos dialéticos de formação ontológica do ser social e da individualidade, respectivamente.

O enfoque de Dilthey na vivência confere ao espírito humano certa imanência na relação com relação à realidade. Esse movimento justificaria o desenvolvimento das visões místicas da realidade, diante dos mistérios da vida. De acordo com ele, a alma contém na psique uma disposição anímica, geradora da vontade, que faz com que os homens busquem o conhecimento e formem suas visões de mundo.

A partir de uma referência vital, toda a vida recebe uma coloração e uma interpretação nas almas afetivas ou meditativas – brotam as universais disposições de ânimo. Elas mudam, do mesmo modo que a vida mostra ao homem sempre novos aspectos: mas nos diferentes indivíduos predominam, segundo a sua peculiaridade, certas disposições vitais. (DILTHEY, 1974, p. 44).

Compreende-se, assim, que as disposições vitais, que se mostram como inclinações dos indivíduos de modo a lidar com os eventos da vida, são fatores de concepção de mundo para Dilthey. As posições tomadas diante da realidade e das matrizes de pensamento – como a científica, a religiosa, a artística e, em especial a poética – constituem, para Dilthey, o subsolo para a formação da concepção de mundo. Por seu turno, quando elenca e esclarece os aspectos da concepção de mundo, Duarte (2016) também traz o cotidiano como o terreno a partir do qual formamos nossa concepção de mundo, mas não considera as disposições vitais como expressão da alma para tanto, e sim as relações sociais e os processos dialéticos entre apropriação e objetivação, que se estendem da imediaticidade da vida cotidiana até o legado do gênero humano.

Para Dilthey, o principal objeto relativo ao desenvolvimento da concepção de mundo é o conjunto dos mistérios da vida. Essa perspectiva indica, assim, que o mistério seja uma condição para o desenvolvimento das concepções de mundo, e não os desafios

provenientes dos reflexos do trabalho, como apontam Lukács e Duarte. Entende-se que este esteja mais próximo do cerne da constituição da humanidade dos indivíduos do que aquele, pois, no desenvolvimento do gênero humano, o trabalho, a atividade vital, é o processo pelo qual “cada membro reproduz a si próprio como singular e, em consequência, reproduz sua espécie” (DUARTE, 2013, p. 22-23).

As diferentes concepções de mundo têm para Dilthey, uma estrutura em comum. Tal estrutura se realiza na busca por uma solução completa para o enigma da vida. “Esta estrutura é sempre uma combinação ou conexão unitária, na qual, com base numa imagem do mundo, são decididas questões sobre o sentido e o significado do mundo, e daí são deduzidos o ideal, o bem mais elevado, os princípios supremos de conduta na vida” (DILTHEY, 1974, p. 45). Manifesta-se na consciência que, segundo o autor, possui três camadas decisivas para esse processo, a saber, a apreensão da realidade – que forma uma imagem do mundo –, que serve de base para a valoração das coisas – pessoas e as respectivas relações – e valoração dos objetos.

A objetivação dessas camadas da consciência é explicada por Dilthey da seguinte maneira:

Explicamos as percepções que assim se originam, tornando claras as relações fundamentais do real nelas, através das funções elementares do pensamento; quando as percepções passam, são imediatamente reproduzidas e ordenadas no mundo das nossas representações, o que nos eleva acima da contingência das percepções; a firmeza e a liberdade crescentes do espírito nestas etapas, o seu domínio sobre a realidade, completam-se então na região dos juízos e dos conceitos, em que a conexão e a essência do real são compreendidas de uma forma universalmente válida. (DILTHEY, 1974, p. 46).

Chama a atenção o fato de que a explanação de Dilthey não expressa como a apreensão da realidade ocorre na consciência, mais uma vez revelando a nós um movimento de imanência nesse processo. A centralidade que Dilthey confere à percepção e a apreensão da realidade é bem explicada por Duarte (2013) quando trata da dialética entre os processos de apropriação de objetivações do gênero humano e as objetivações a partir dessa apropriação. Além disso, a explicação de Duarte nos permite apontar que a estrutura em comum das diferentes concepções de mundo está na inescapável relação concreta com o cotidiano, de modo que a superação da imediatividade das relações com o cotidiano determinam os rumos formativos da concepção de mundo nos indivíduos.

Dilthey compreende que a formação da concepção de mundo se dá na relação entre as experiências de vida e as disposições anímicas da alma, manifestas na vontade, na

intenção, no esforço e nas tendências apresentadas pelos indivíduos. A alma é considerada uma categoria autônoma na vida do indivíduo, cujo desenvolvimento se dá numa “progressão gradual” de conexões estabelecidas pela consciência. Esse processo não leva em consideração os imperativos da concretude material da produção da vida e das relações sociais às quais os indivíduos são submetidos na produção e reprodução de sua existência.

Da intenção, do anseio, da tendência, nascem os fins permanentes que se orientam para a realização de uma ideia, a relação entre meios e fins, a seleção dos meios e, finalmente, o agrupamento dos fins numa ordenação suprema da nossa conduta prática: num plano total de vida, num bem supremo, em regras supremas de ação, num ideal formativo da vida pessoal e da sociedade. (DILTHEY, 1974, p. 46-47).

A ênfase no enigma da vida é o caminho pelo qual Dilthey estabelece o desenvolvimento da concepção de mundo, o qual o ser humano estabelece os meios e os fins com os quais lida com a vida. Tais escolhas são fundamentadas nas ideias que se mantêm ao longo da história, como expressão do vigor que as culturas se mantêm ao longo da história. A historicidade é um fator relevante para a compreensão diltheana da concepção de mundo. A consciência história é concebida por Dilthey como uma categoria que se sobrepõe aos atos de consciência dos indivíduos, formando suas visões de mundo, sendo decisiva para o desenvolvimento pleno da conexão dos indivíduos com o mundo.

É esta a estrutura da visão do mundo. O que está encerrado no enigma da vida, confuso, como um emaranhado de questões, é aqui elevado a uma ligação consciente e necessária de problemas e soluções; este progresso faz-se por etapas determinadas por leis internas; segue-se que cada ideia do mundo tem uma evolução e nesta evolução alcança a explicitação do que nela está contido; adquire assim gradualmente, no decurso do tempo, duração, solidez e poder: é um produto da história. (DILTHEY, 1974, p. 47).

Ao formular uma tipologia das concepções de mundo, Dilthey estabelece o critério da historicidade como fonte de análise comparativa. Seu esforço resulta num quadro em que separa as concepções de mundo a partir das esferas de atividade humana – religiosa, científica, metafísica e artística (com ênfase na poética) – e os tipos de concepção de mundo, a saber: concepções naturalistas, concepções do idealismo da liberdade e concepções do idealismo objetivo. O emprego da historicidade fundamenta a percepção de evolução das concepções de mundo. Assim, “as visões de mundo que fomentam a

compreensão da vida e induzem a objetivos vitais e proveitosos conservam-se e suplantam as mais inferiores” (Ibidem, p. 47-48, tradução nossa).

Na constatação da evolução das concepções de mundo, Dilthey assinala que esse movimento se dá conforme a viabilidade das ideias fundamentais, sua relevância, como se as ideias por si só constituíssem a si mesmas como mais fracas ou mais fortes, mais ou menos relevantes. Esse pensamento distingue-se da posição materialista histórica e dialética, pois desconsidera os movimentos dialéticos provenientes das relações sociais de produção na produção e veiculação dessas ideias.

As ideias relativas às concepções de mundo são produtos da vivência em suas manifestações: condutas, experiências e formação psíquica que se sintetizam na consciência. “A elevação da vida à consciência no conhecimento da realidade, na valoração da vida e na realização volitiva é o lento e árduo trabalho que a humanidade prestou no desenvolvimento das concepções da vida” (Ibidem, p. 49).

A formação das visões de mundo, segundo Dilthey, é determinada pela vontade que os indivíduos têm de formar uma imagem sólida do mundo, “da apreciação da vontade, da ação da vontade, que deriva do caráter fundamental do gradual desenvolvimento psíquico” (Ibidem, p. 49). Essa vontade se fundamenta na cultura baseada nas esferas da economia, da convivência social, do direito e do Estado. Nessas esferas é desenvolvida a divisão do trabalho.

No que se refere às esferas de atividade em que surgem concepções de mundo, Dilthey opõe as religiões, os sistemas metafísicos e a manifestações da poesia à ciência. Esta última tem como condição para seu desenvolvimento o processo de racionalização do trabalho, a divisão do trabalho e a prática do trabalho, em suma, os vínculos sociais. As demais encontram-se num âmbito isento à vinculação social, pautado por atividades marcadas pelas imediatez da vida em espaço e tempo.

Dilthey aponta que as visões de mundo oriundas das religiões, da poética e da metafísica não estão submetidas à divisão do trabalho como categorias à parte da ação humana. Do ponto de vista materialista, histórico-dialético, mesmo essas esferas da vida humana consistem em objetivações humanas e, como tal, refletem os elementos do trabalho como atividade vital. Compreende-se, ademais, que no contexto da educação e da formação da humanidade dos indivíduos, algumas esferas como as religiosas, por exemplo, têm no vínculo social o marco da alienação de elementos constitutivos de uma concepção de mundo capaz de afastar o ser humano de misticismos e outras distorções da realidade.

As concepções religiosas de mundo são fruto de uma relação peculiar que os indivíduos têm com as experiências de vida. Ritos, imagens e mensagens sagradas são reações humanas aos mistérios que emergem da apreensão da realidade, segundo Dilthey. Formam, assim, as ideias religiosas primitivas. Elas têm valor semelhante ao dos símbolos para as artes e dos conceitos para a metafísica. O percurso cognitivo é marcado pelo pensamento analógico, que se “combina com ideias religiosas para formar doutrinas acerca da origem do mundo, do homem e da procedência da alma” (Ibidem, p. 52). O limite das concepções religiosas do mundo, segundo Dilthey, está em seu ponto de vista unilateral da constituição vital, que invariavelmente culmina na submissão dos indivíduos crentes ao supracosmético, ao divino.

Há um movimento apontado por Dilthey em que as concepções religiosas do mundo embasam as concepções metafísicas. Isso não significa que as concepções de mundo religiosas se dissolvam nas concepções metafísicas de mundo. Esse movimento se daria porque “o avanço do espírito na história deve buscar posições mais livres perante a vida e o mundo, atitudes que não estejam ligadas às tradições que procedem de origem obscuras e problemáticas” (Ibidem, p. 54).

Por sua vez, as concepções de mundo a partir da poesia remetem ao significado da obra de arte, que, recebido pelos sentidos, “é forjado do nexo do ser produzido e do produzir elevado à expressão ideal das referências vitais” (Ibidem, p. 54). Dilthey pontua que o que é criação artística não tem vínculo direto com uma concepção de mundo em si, mas de maneira secundária, através do movimento histórico pelo qual arte estabelece relação uma concepção de mundo. Nesse movimento, “o aprofundamento religioso da arte conduz à expressão livre da Constituição vital do artista” (Ibidem, p. 55).

Embora trate das posições artísticas como terreno para o desenvolvimento de concepções de mundo, Dilthey dá ênfase especial à poesia, pois acredita haver nela uma relação especial com a concepção de mundo: “ao destacar um acontecimento do nexo da relação volitiva e ao transformar neste mundo da aparência à sua representação em expressão da natureza vital, [a poesia] liberta a alma do fardo da realidade e revela ao mesmo tempo o seu significado” (Ibidem). A poesia tem a potência, segundo o autor, de criar uma visão de mundo mais forte.

No âmbito da metafísica tem-se mais patente a exigência de conduzir a alma a um saber de validade universal. Esse compromisso distingue a metafísica das noções religiosas, por estas serem inacessíveis à razão, e das posições oriundas da poesia, por esta não ter

compromisso necessário com a razão. O compromisso racional de buscar um saber de validade universal eleva as concepções de mundo para uma conexão conceitual, que será a base para as visões científicas do mundo. Daí faz-se surgir a metafísica, segundo Dilthey.

A metafísica é o âmbito no qual o espírito percorre para além das crenças religiosas e das derivações poéticas da cultura religiosa, sendo, portanto, o âmbito no qual “se estabelece uma relação com a cultura secular” (Ibidem, p. 58). As expressões metafísicas constituem sistemas que procuram se validar, de acordo com Dilthey, cada um, como o único sistema metafísico de validade universal.

Diferentes esforços metafísicos resultam em diferentes sistemas metafísicos, podendo haver uma relação evolutiva entre diferentes sistemas, como observa o autor na relação evolutiva do dogmatismo e do ceticismo. Dilthey também destaca oposições entre sistemas metafísicos, como a oposição entre empirismo e racionalismo, a oposição entre realismo e idealismo e a oposição entre a metafísica e as ciências positivas.

Quem poderia ignorar a importância que o trabalho conceitual da filosofia tem tido nos mais diversos domínios? Ela prepara as ciências autônomas: sintetiza-as. Já falei longamente sobre este assunto. Mas o que distingue estes esforços da metafísica do trabalho das ciências positivas é a vontade de submeter o complexo do universo e da própria vida aos métodos científicos, que foram criados para as esferas particulares do conhecimento. Nas suas conclusões sobre o absoluto, ultrapassam os limites dos métodos das ciências particulares. (DILTHEY, 1974, p. 60).

Dilthey aponta a consciência histórica como critério de validade dos sistemas metafísicos para além de suas áreas de contemplação. De acordo com ele, é a consciência histórica que nos permite ir além das orientações que circundam sistemas metafísicos e classificam teorias e autores. Cada sistema metafísico “se distingue por sua forma de se ocupar do conhecimento da realidade, da apreciação da vida e da adoção de fins” (Ibidem, p. 61). Em suma, “se quisermos nos aproximar da apreensão dos tipos de concepção de mundo, devemos nos voltar à história” (Ibidem, p. 62).

O recurso da consciência histórica proposto por Dilthey objetiva compreender a relação do sujeito do pensamento, o teórico, com seu contexto histórico e daí extrair a relação entre a vida e a obra do pensador em questão, suas intenções enquanto intenções metafísicas. Trata-se, ao nosso ver, de um exercício de mapeamento das condicionantes das ideias que constituem a concepção de mundo contida nos respectivos sistemas metafísicos.

É por esse caminho que Dilthey tipifica as concepções de mundo em três grupos: o naturalismo, o idealismo da liberdade e o idealismo objetivo.

O naturalismo é apresentado por Dilthey como uma matriz de pensamento a partir da qual o homem é determinado pela natureza. De acordo com ele (Ibidem, p. 65), impulsos animais governam o homem e determinam seu sentimento vital. É na busca da satisfação da animalidade que surge um momento em que o homem depende em maior grau do seu meio e do qual desenvolve tais sentimentos, como a honra. Atribui-se às concepções naturalistas do mundo uma atitude comum “a subordinação da vontade à impulsividade vital que rege o corpo e as relações com o mundo exterior” (Ibidem, p. 65-66). Daí também que Dilthey destaca o hedonismo como uma das primeira expressões do naturalismo sensualista, em oposição às visões de mundo religiosas.

Chamou a atenção a posição de Dilthey que atribui ao naturalismo certa reverência à natureza como é feita às divindades nas posições religiosas diante do mundo. Ao explicar as bases do naturalismo, o autor parte da filosofia de Demócrito de Agrigento, passando pelo empirismo hobbesiano até o que chama de sistema da natureza, compreendido aqui como as ciências naturais modernas. O que há em comum entre esses percursos? Dilthey aponta o sensualismo como teoria do conhecimento, o materialismo como metafísica e como prática bilateral – “a vontade de fruição e a reconciliação com curso onipotente e estranho do mundo, mediante sujeição a ele no ato da contemplação” (Ibidem, p. 66).

Ao expor o direito natural como uma expressão do espírito humano, Dilthey considera não ser viável a possibilidade de desenvolvimento teórico do naturalismo nas ciências do espírito, isto é, as ciências humanas. A inviabilidade residiria na inflexível submissão dos homens às forças da natureza, o que limitaria a alma humana e o espírito da humanidade. Especificamente, o limite apresentado por Dilthey advém de sua compreensão do sensualismo:

Por sensualismo entendo aqui a redução do processo de conhecimento ou dos seus resultados à experiência sensível externa, e das determinações de valor ou finalidade à escala de valores contida no prazer e desprazer sensíveis. Assim, o sensualismo é a expressão filosófica direta da concepção naturalista da alma, razão pela qual o problema psicogenético do naturalismo está já aqui presente de forma incipiente: derivar das impressões paniculares a unidade da vida psíquica como *unitas compositionis*. O sensualista não nega nem o facto da experiência interior nem o da concatenação mental do dado, mas encontra na ordem física a base de todo o conhecimento da conexão legítima do real, e as propriedades do pensamento são para ele, evidentemente ou por meio de uma teoria, uma parte da experiência sensível (DILTHEY, 1974, p. 67).

Na modernidade, o sensualismo deu lugar aos pressupostos matemáticos da ciências da natureza no século XVII, com o empirismo de Hume, seu enfoque nos conceitos de substância e causalidade e sua inspiração para as teorias positivistas da natureza. Nota-se que a análise de Dilthey não trata do materialismo histórico-dialético, visto que o ensaio aborda teorias e vertentes que se estenderam até meados do século XIX, período em que as teses com base na filosofia da práxis pouco tinham se desenvolvido até então. Cumpre destacar brevemente que no materialismo histórico-dialético a relação entre homem e natureza não se coloca tal como Dilthey enxerga o pensamento naturalista, visto que a relação em questão é, por excelência, dialética.

A metafísica do naturalismo, baseada nas ideias sensualistas mecanicistas, tem como efeito a exclusão da interioridade da “alma” nos fenômenos, segundo Dilthey. Esse movimento se dá, no curso da história do pensamento, nas batalhas travadas contra os poderes da religiosidade e de uma metafísica espiritualista. No campo do direito, isso representa a superação do direito divino e da aliança da igreja com o despotismo na sociedade. No âmbito da ética, o ideal de vida naturalista devia ser, segundo Dilthey, duplo: “o homem é escravo do curso natural por meio de suas paixões e o supera por meio do pensamento” (Ibidem, p. 70). Dilthey menciona o materialismo de Feuerbach nas ideias políticas, na literatura e na poesia (Ibidem).

O idealismo da liberdade é a concepção de mundo segundo a qual o caminho para a superação da condição atual do homem na realidade, a partir da apreensão desta, encontra-se na emancipação da alma, objetivada num ideal novo de homem. Nesse tipo de concepção de mundo, Dilthey percorre um trajeto na história do pensamento que parte do espírito ateniense, passando pelos pensamentos de Cícero, pelos apologistas cristãos medievais e tendo em Kant e Bergson suas principais expressões na modernidade. Dilthey observa que há uma afinidade entre as ideias desses pensadores. É o que chama de idealismo da personalidade.

A afinidade entre os pensadores do idealismo da liberdade ao longo da história vincula concepção de mundo, método e a metafísica proposta por tais pensadores “[...] o espírito conhece a sua essência como diversa de toda a causalidade física” (Ibidem, p. 75). O idealismo da liberdade exalta o desenvolvimento do espírito humano como um “dever ser”, que só pode ocorrer quando o vínculo entre os indivíduos estiver livre das amarras do

poder pessoal. Nesse sentido, tal desenvolvimento ocorre por meio da transcendência do espírito humano.

A estrutura do idealismo da liberdade seria, segundo Dilthey, comum a todos os sistemas filosóficos a ela pertencentes. No plano gnosiológico, logo que se torna consciente de seu pressuposto, tal concepção deve se forjar nos fatos da consciência. No plano metafísico, tal concepção de mundo assume formas diversas, que têm em comum uma “razão formadora da configuração da matéria do mundo” (Ibidem, p. 76). A vontade assume papel central enquanto categoria que rege os sistemas morais, independente do complexo da natureza, pois o transcende.

O fundamento de validade universal do idealismo da liberdade está nos fatos da consciência, o que faz com que, segundo Dilthey, não seja possível fundamentar seu princípio científico com validade universal. Os fatos da consciência dependem da apreensão da realidade, ainda que não dependam segundo seus pensadores do complexo da natureza. Por isso, compreende-se que o idealismo da liberdade tem como limite o paradoxo de implicar na limitação da liberdade alheia na busca da própria liberdade. Como veremos nos conteúdos de educação moral e cívica, por exemplo, o conceito de liberdade é idealizado, de modo que a liberdade a ser atingida está pré-estabelecida, coibindo a liberdade de escolha como fator de desenvolvimento coletivo.

O idealismo objetivo surge como uma alternativa aos limites do idealismo da liberdade. A posição da consciência no idealismo objetivo difere de seu derivativo por estar desvinculada da ideia de transcendência do espírito – frequentemente representado em figuras divinas – e por estar vinculado às experiências sensíveis, como a relação entre sujeito e objeto na observação dos fenômenos. Esta relação se centra na contemplação, na intuição, na atitude estética ou artística.

O percurso do pensamento idealista objetivo considera os fenômenos em seu duplo aspecto, a percepção externa dos objetos sensíveis e a percepção interna do que ocorre nos nexos vitais. Esse duplo caráter é distintivo entre si, porém relacionados dialeticamente. E tal como ocorre com o idealismo da liberdade, o idealismo objetivo também apresenta um caráter transcendental sem, no entanto, observar a transcendência como um processo necessário ao conhecimento de validade universal. Em ambos, os aspectos simbólicos, metafísicos e poéticos, presentes nas artes na religião e no pensamento filosófico, leva muitos fenômenos a mistérios inconclusivos.

Dilthey conclui que cada concepção de mundo tende a se resumir em sistemas que respondem suas próprias perguntas e blindam seus próprios mistérios, pois, se cada sistema de pensamento propõe haver em si mesmo uma validade universal, não será por outros pensamentos que se chegará à conclusão de tais mistérios.

A relação do ser e do pensar, da extensão e do pensamento, já não é compreensível através da palavra mágica da identidade. compreensível através da palavra mágica da identidade. Assim, tudo o que resta destes sistemas metafísicos é um estado de espírito e uma ideia do mundo. destes sistemas metafísicos um estado de espírito e uma ideia do mundo. (DILTHEY, 1974, p. 84).

Percebe-se, assim, que Dilthey, estabelece tipos ideais de concepção de mundo que se manifestam em esferas de atividade humana, também tipificadas. Se no que se refere às esferas de atividade humana Dilthey relativiza a validade delas, no concernente aos tipos, deixa claro que o idealismo objetivo é o tipo de concepção de mundo pelo qual o espírito humano se emancipa. O espírito humano, por meio da consciência histórica, segue o fio do espírito da história e, portanto, há uma relação de dependência do espírito da história por parte do espírito humano.

Em suma, “para os idealistas, a própria consciência do homem é sua realidade, portanto, cabe a cada um afirmar qual a sua verdade ou interpretação do que seria real”. (MARQUES, 2017, p. 51). Axiomaticamente, a consideração de que a consciência é a realidade acaba por servir às relações de dominação. Uma vez que a realidade é a consciência do indivíduo, a alienação da consciência implica a não consciência de se estar sendo dominado. É nesse sentido que se entende que a emancipação dos seres humanos deve se dar pela superação de noções idealistas, místicas, religiosas e opressoras da realidade.

A tipologia estabelecida por Dilthey não considera a visão de mundo materialista histórica e dialética. A principal hipótese para este fato é o momento em que estabelece sua empreitada, dadas as posições teóricas do materialismo dialético, que se desenvolve na segunda metade do século XIX. É nesse sentido que podemos considerar que a concepção materialista, histórica e dialética do mundo posiciona-se de maneira distinta das concepções configuradas nos tipos ideais apresentados por Dilthey.

Como apresenta Duarte (2016) uma posição materialista, histórica e dialética enquanto concepção de mundo deve buscar superar concepções místicas, religiosas, relativistas, dogmáticas e burguesas do mundo. Com base no materialismo histórico-

dialético, a formação da concepção de mundo orientada para a liberdade dos trabalhadores rumo à conquista e ao pleno desenvolvimento do gênero humano requer a apropriação da dimensão ontológica do ser social. Por isso este trabalho apresenta a necessidade de compreender o desenvolvimento do gênero humano a partir dos reflexos do processo de trabalho.

4.3. Notas sobre a concepção de mundo materialista, histórica e dialética

Do ponto de vista ontológico, a concepção de mundo é uma das expressões da existência do ser social, sendo “constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e a relação entre todos esses aspectos” (DUARTE, 2016, p. 99). Concepção ou visão de mundo é, portanto, característica inerente aos seres humanos, desenvolvida no âmbito da relação dialética entre a (auto)reprodução dos indivíduos no cotidiano e o gênero humano (MARQUES, 2017).

A concepção de mundo é um processo que se realiza ao passo em que o indivíduo desenvolve sua individualidade. Esse processo tem fundamento na vida cotidiana e, como tal, pode extrapolar os limites da vida cotidiana mediante o desenvolvimento a complexidade e a profundidade das relações sociais das quais tal indivíduo faz parte. Por esse caminho, saltos ontológicos ocorreram ao longo da história do gênero humano e indivíduos se apropriam deles.

Os saltos ontológicos dos seres humanos que possibilitaram, entre outras categorias, a consciência. Segundo Lukács

A consciência é, antes de tudo, a forma de reação (de caráter alternativo) a relações concretas objetivamente diversas no plano social; e também o campo de ação das alternativas surgidas em cada oportunidade é objetivamente delimitado no plano econômico-social. É a reação – frequentemente obscura, puramente emotiva – do indivíduo ao mundo social circundante que se apresenta como algo dado (LUKÁCS, 2012, p. 401).

Tal como ocorre com outras categorias que compõem os complexos do ser social, a consciência se desenvolve ontologicamente no desenvolvimento dos saltos ontológicos a partir do ato do trabalho. Esses saltos possibilitaram, ao longo da história do gênero as formações sociais e, com elas, novos complexos que dialogam com a consciência do indivíduo.

O indivíduo desenvolve uma consciência de si a partir do reconhecimento de objetos no mundo, cujo espelhamento desses objetos despertam no indivíduo a percepção de si e do exterior a si. É nesse processo que o indivíduo desenvolve sua individualidade em si, que se dá pelo movimento dialético entre os processos de apropriação das produções do gênero humano e sua objetivação do conteúdo apropriado no cotidiano (DUARTE, 2013). Esse movimento ocorre com a reprodução de objetivações humana, de modo que tal objetivação corresponde, dialeticamente, ao decurso do gênero humano.

O desenvolvimento da consciência enquanto categoria no âmbito da práxis social, segundo Lukács (2018), é muito mais complexo, de modo que aqui, na compreensão da concepção de mundo, procura-se observar a concepção de mundo a partir dos elementos que a constitui. Para tanto, deve-se considerar que a concepção de mundo, por ter uma dimensão coletiva e outra individual que interagem entre si, é, portanto, existente independente do indivíduo que vai desenvolver sua própria visão de mundo, sendo apropriada pelos indivíduos por um processo de formação enquanto ser social.

A formação da concepção de mundo, seja crítica ou ingênua, consiste num conjunto de escolhas entre alternativas, que são processos a partir dos quais a percepção da existência de alternativas se assemelha ao processo de formação da consciência. A alternativa constitui-se primeiramente numa potência que, ao ser apropriada pelo indivíduo se converte numa posição de finalidade (LUKÁCS, 2018, p. 39). A alternativa é um fato enquanto potência e, ao mesmo tempo, é um “não ser” até o momento em que é objetiva na posição de finalidade. Isso porque a percepção das alternativas deriva do reflexo que se cria na cognição do ser humano em contato com um objeto, fenômeno chamado por Lukács (2018) de espelhamento.

No espelhamento, o ser humano, ao ter contato com um objeto, cria em sua consciência um reflexo desse objeto, formando também um reflexo de si mesmo, quando se posiciona nessa relação com o objeto. Lukács explana sobre o reflexo da seguinte maneira pela relação entre consciência e realidade

No reflexo da realidade, a representação destaca-se da realidade retratada, se coagulando em uma “realidade” própria na consciência. Pusemos a palavra realidade entre aspas já que na consciência a realidade é apenas reproduzida; surge uma nova forma de objetividade, mas nenhuma realidade e — precisamente ontologicamente — é impossível que o reproduzido seja o mesmo do reproduzido, muito menos idêntico a ele. Ao contrário. Ontologicamente o ser social se divide em dois momentos heterogêneos que, do ponto de vista do ser, não apenas estão contrapostos

entre si heterogeneamente, como são absolutamente opostos: o ser e seu reflexo na consciência. (LUKÁCS, 2018, p. 30).

O reflexo é, portanto, uma condição para o desenvolvimento da intelectualidade do ser social, da percepção de si – sua individualidade em si, bem como a objetivação da sua consciência. O desenvolvimento da consciência, da memória, da linguagem¹³ e do pensamento conceitual por meio do reflexo estabelecido, permite ao ser humano identificar alternativas diante dos processos naturais e modificá-los, formando uma posição teleológica sobre o objeto. Esse processo ocorre de maneira progressiva ao longo de milênios (Ibidem, p. 49).

O caráter acumulativo da memória e das expressões da consciência possibilitam o desenvolvimento ontológico do ser social, como ocorrem com os saltos ontológicos. Os saltos correspondem às mudanças estruturais qualitativas nos complexos já existentes no ser social, possibilitando o desenvolvimento de outros complexos. A linguagem e o pensamento conceitual são exemplos de complexos que contribuem mutuamente para o desenvolvimento entre ambos. Dentre os complexos que compõem o complexo do ser social, o trabalho é o fundamental, possibilitando o desenvolvimento do ser orgânico ao ser social. Em outros termos, “a socialidade, a primeira divisão de trabalho, a linguagem etc. surgem, de fato, do trabalho, contudo não em uma sucessão temporal claramente determinável, mas, segundo a essência, simultaneamente” (Ibidem, p. 10).

A categoria concepção de mundo é uma categoria que, como a consciência, representa uma síntese mais ou menos organizada das ideias e dos valores produzidos e reproduzidos pelos seres sociais. Como o trabalho é a categoria por meio da qual o ser humano produz valor de uso, que na esfera social pode assumir um valor de troca, é (também) por isso imprescindível observar o trabalho como categoria importante na compreensão do ser social. Esse processo não ocorre de maneira linear e mecânica, como aponta Lukács

O salto manifesta-se tão logo a nova qualidade do ser realmente se realize, ainda que em atos muitíssimos primitivos e isolados. É necessário, contudo, um desenvolvimento extremamente prolongado, na maioria das vezes contraditório e desigual, até que as novas

¹³ Engels (1979, p. 218) explica que a linguagem se desenvolve associada ao trabalho no processo de humanização do ser humano. Lukács (2018) apresenta a centralidade do trabalho como autoatividade do ser humano na formação da consciência, do pensamento conceitual e da linguagem. Duarte (2013) também aponta para o desenvolvimento da linguagem como a objetivação da satisfação de uma necessidade que se torna vital para o desenvolvimento do gênero humano; a comunicação.

categorias ontológicas aumentem de tal maneira, tanto extensiva quanto intensivamente, que o novo patamar ontológico seja capaz de se constituir como distinto e baseado em si (Ibidem, p. 50)

Podemos considerar, assim, o desenvolvimento da concepção de mundo como um salto ontológico. O desenvolvimento da concepção de mundo se dá, portanto, num momento ontológico em que o ser humano adquire capacidades de abstração e consciência. Lukács aponta para o fato de que algumas das mais frequentes manifestações de concepções de mundo remetem a uma necessidade ontológica do ser social: “a necessidade de um sentido da existência, desde o curso do mundo até, abaixo, os eventos da vida individual — e estes em primeiro lugar” (LUKÁCS, 2018, p. 14). Assim, não é forçoso assinalar que a consciência é uma condição para o desenvolvimento de uma concepção de mundo.

No expediente de caracterização dos elementos constitutivos da concepção de mundo, Duarte (2016) destaca o fato de que esses mesmos elementos não são, necessariamente, tomados como objetos de análise consciente em todos os indivíduos. Isso significa, portanto, que tais elementos “podem coexistir na consciência individual de maneira espontânea, desarticulada e incoerente” (DUARTE, 2016, p. 99). O autor ainda explicita que “o grau de adesão de um indivíduo às ideias constitutivas de sua concepção de mundo não está relacionado diretamente ao grau de veracidade das ideias” (Ibidem).

Entre os aspectos da concepção de mundo apresentados por Duarte (Ibidem, p. 99-106) destacamos: i) a concepção de mundo é simultaneamente individual e coletiva; ii) quanto mais o desenvolvida a individualidade para-si do indivíduo, mais individualizada será sua concepção de mundo e mais próxima da universalidade do gênero humano; iii) há diferentes graus de elaboração e sistematização de concepções de mundo; iv) o desenvolvimento da concepção de mundo depara-se, inevitavelmente, com a necessidade de reconhecimento de suas relações na prática social, o que deve levar à concepção da existência de luta de classes; v) a formação da concepção de mundo está vinculada a referências, ou seja, ele a forma a partir dos elementos presentes na sociedade da qual faz parte e a reelabora criticamente ou não; vi) há uma relação entre forma e conteúdo, que constituem entre si uma unidade dialética em que o conteúdo deve se realizar sob uma forma e, ao assumir uma forma, implica a transformação do próprio conteúdo; e vii) o grau de elaboração da concepção de mundo está vinculado ao desenvolvimento de pensamentos e este, por sua vez, é inerente à linguagem.

É importante salientar que todos esses aspectos da concepção de mundo devem ser considerados numa perspectiva materialista, histórica e dialética, pois o caráter individual e o caráter coletivo, a concepção mais ou menos elaborada, têm suas possibilidades ancoradas nas condições materiais de existência dos indivíduos e de seus respectivos coletivos. Além disso, tais elementos se revelam como sínteses de múltiplas determinações que ocorrem de maneira não linear e, por vezes, contraditória. Portanto, não há uma linearidade na constituição desses elementos, tampouco se manifestam de maneira ordenada.

Um aspecto importante da análise da concepção de mundo que será importante para este trabalho é o que trata da relação entre a concepção de mundo e os indivíduos que a portam. Em outros termos, trata-se de conceber que uma concepção de mundo, na busca por conferir sentido à existência, expressa não somente a si própria, mas também uma concepção de ser humano em relação ao mundo, ou seja, sua posição no mundo. Este é um ponto de debate entre a perspectiva materialista histórica e dialética de autores como Lukács e Marx com pensadores idealistas, como Hegel.

A explicação da história por meio da história do pensamento trazida por Hegel contém elementos considerados relevantes para a análise da ontologia do ser social, como o reconhecimento do ato do trabalho enquanto categoria que possibilita a teleologia no trato com a natureza. A esse respeito, Lukács ilustra:

Nas lições de Iena de 1805/06, [Hegel] diz: “A atividade própria da natureza - elasticidade da mola de um relógio, água, vento - é empregada para realizar, na sua existência sensível, algo inteiramente diverso daquilo que ela quereria fazer; a sua ação cega é transformada numa ação finalística, no contrário de si mesma” e, o ser humano, “deixa que a natureza se desgaste, fica olhando tranquilamente, governando apenas, com pouco esforço, o conjunto [...]” (Ibidem, p. 19 grifo nosso entre colchetes).

A citação acima apresenta uma concepção distinta da posição do ser humano em relação ao trabalho. Isso porque, segundo Lukács, o movimento que revela a realidade para Hegel não está no trabalho, que é reconhecido por ele, mas não como princípio: “a razão é o princípio último do ser e do devir da natureza e da sociedade” (LUKÁCS, 2012, p. 184). Importante mencionar que Hegel concebe a história da humanidade como ente possuidor de um espírito, que rege a realidade histórica. Trata-se do *espírito absoluto*, o qual apresenta

uma força imperativa, que se manifesta, segundo o autor, ao passo que os indivíduos assumem o controle os rumos da história, fazendo jus a tal espírito.

Há nessa perspectiva um movimento dialético em que a força da história é exterior ao indivíduo e, ao mesmo tempo, corresponde as idealizações que esses indivíduos têm da realidade. Em outros termos, a realidade é expressa nas representações ideais e, com isso, as expressões da vida cotidiana são reduzidas há um “materialismo ingênuo” (DUARTE, 2016).

Outro ponto importante considerado relevante na análise do ser social é o caráter dialético que o curso da história e os processos pelos quais passam os seres humanos, reconhecido e exposto por Hegel. No entanto, há distanciamentos entre o idealismo hegeliano e a ontologia do ser social na perspectiva materialista, história e dialética. Na ontologia hegeliana, a fundação da humanidade dos indivíduos se dá à guisa de aspectos transcendentais à realidade material. Esse processo também pode ser identificado em outras categorias do pensamento hegeliano, como as categorias “espírito do povo” e “espírito absoluto”.

Sem deixar de reconhecer e considerar as contribuições de Hegel em relação ao trabalho como categoria fundante da humanidade dos indivíduos, Lukács aponta distanciamentos que a explicação hegeliana toma da compreensão do desenvolvimento do ser social. Um desses atos de distanciamento cometido por Hegel é a extrapolação da fundação da humanidade dos indivíduos para além da categoria trabalho em direção de categorias metafísicas, como a razão (LUKÁCS, 2018, p. 19). É expressão dessa posição a consideração do “espírito do mundo” como elemento constitutivo da história.

Explicar de maneira transcendental a história redundava em estabelecer ao indivíduo uma posição de dependência relativa aos imperativos dessas categorias transcendentais. Esse é um importante ponto de divergência entre a ontologia idealista do ser social e a perspectiva materialista dialética. Ainda que considere a posição do indivíduo para a realização da sua humanidade em direção ao gênero humano, na perspectiva materialista histórica e dialética se trata, primordialmente, dos limites existentes na realidade concreta, e não nas condições impostas pelo espírito da época ou pelo espírito do povo.

Por seu turno, a concepção de mundo numa perspectiva materialista, histórica e dialética implica considerar o processo de humanização como um processo de automovimento, sem desconsiderar que “os homens fazem sua própria história, mas não a

fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (MARX, 2008, p. 19).

Com isso é possível afirmar que tal perspectiva que embasa concepções de mundo confere uma posição ao ser humano genérico de ente da natureza que se afasta das barreiras naturais das condições de existência com o desenvolvimento da esfera social de modo a não estar sujeito a uma categoria transcendental a ele (LUKÁCS, 2018). As categorias da esfera social às quais os seres humanos, no curso do desenvolvimento de sua humanidade não são, senão, sínteses das relações entre complexos sociais por meio das ações humanas, condicionadas pelas forças que compõem uma totalidade em sua concretude.

O gênero humano enquanto categoria consiste no conjunto de elementos construídos que refletem na humanização dos seres humanos ao longo da história. Enquanto produção, tal conjunto ocorre com as objetivações genéricas, que podem ser, como aponta Duarte (2013), objetivações genéricas em si ou objetivações genéricas para si. Na exposição sobre a categoria gênero humano, o autor explica a especificidade da categoria a partir da distinção entre gênero humano e espécie humana.

De maneira sucinta, a espécie humana corresponde há uma categoria biológica, referente a existência objetiva material do organismo humano, do *homo sapiens sapiens*. Por sua vez, o gênero humano é uma categoria histórica, ou melhor, é uma categoria sócio-histórica. Como diz Duarte: “o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social” (DUARTE, 2013, p. 103). Assim, é na prática social que os indivíduos se apropriam das objetivações do gênero humano.

É importante ressaltar, como faz Duarte (Ibidem), que o ser humano é, antes de tudo, uma espécie animal. “Sem a gênese biológica das características da espécie não haveria o processo histórico do gênero humano” (Ibidem, p. 100). Contudo, o desenvolvimento da espécie humana possibilitou, por meio da atividade vital do trabalho, a transformação da natureza e, também, a transformação do próprio ser humano.

O processo de desenvolvimento do gênero humano se dá a partir dos reflexos do trabalho, no qual a vida coletiva e a produção de instrumentos, meios para a sobrevivência da espécie humana, constituem os elementos para superar o estágio de mera adaptabilidade à natureza.

Com o *Homo sapiens*, a vida coletiva e a produção de instrumentos deixaram para trás o estágio no qual a sobrevivência da espécie dependia da relação puramente adaptativa com o meio ambiente. É claro que, nesses início da história social, o ser humano era ainda quase totalmente

dependente das forças naturais e, muitas vezes, impotente diante delas. Contudo, o fundamental é que, a partir daí, se o desenvolvimento não seria mais determinado pelo surgimento de novas espécies, que revelassem melhor capacidade adaptativa às características do meio ambiente, mas, sim, pelas relações que as pessoas estabelecem entre si para garantir sua sobrevivência; relações essas, portanto, mediadoras entre ser humano e natureza. (DUARTE, 2013, p. 101-102).

Isso não significa que o âmbito da espécie humana, isto é, o âmbito biológico referente à espécie humana, seja totalmente superado e descartável no processo de desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. Mas, com o desenvolvimento de complexificação dos reflexos do trabalho, desenvolve-se que Duarte chama de dialética entre objetivação e apropriação dos complexos do gênero humano. Entendemos que como o envolvimento e a ampliação dos fenômenos dialético de objetivação e apropriação para o desenvolvimento da vida dos indivíduos, o afastamento das barreiras naturais se torna cada vez mais intenso quando falamos das necessidades primárias da espécie humana: a sobrevivência.

O gênero humano não é independente da existência biológica da espécie humana. (Ibidem, p. 103). De acordo com Duarte, no processo de formação do indivíduo, a relação fundamental não é entre o organismo secular e a espécie, mas entre singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A formação do indivíduo é parte do processo histórico do gênero humano, que se modifica conforme a formação do indivíduo e que produz novas objetivações genéricas. Talvez este seja o principal movimento dialético entre desenvolvimento da individualidade e o desenvolvimento do gênero humano, com reflexos na formação da concepção de mundo e, dialeticamente, as possibilidades de mudança do mundo objetivo.

A separação que Duarte faz entre espécie humana e gênero humano guarda preocupação em demonstrar a especificidade do desenvolvimento do gênero humano, divergindo das teorias pedagógicas e psicológicas que atribuem às “condições sociais apenas barreiras individuais e repressoras do desenvolvimento e da expressão do ‘ser autêntico’” (Ibidem, p. 105). O autor destaca as correntes construtivista e sócio interacionista como exemplos de vertentes teóricas que observam o desenvolvimento da individualidade como um processo explicado com um modelo biológico de adaptação e equilíbrio com o meio” (Ibidem, p. 106). Trata-se, segundo o autor de concepções teóricas com tendências naturalizantes, que procuram explicar o desenvolvimento do ser humano

por meio de um duplo caminho: a adaptação biológica ao meio, e desenvolvimento social e intelectual.

Duarte apresenta as especificidades da espécie humana e de outras espécies animais sob o ponto de vista ontogenético para explicar que o gênero humano, embora dependa das condições biológicas concretas, não tem nessa dependência a centralidade de seu desenvolvimento ontológico

No animal, o que se desenvolve são suas capacidades herdadas geneticamente, próprias à espécie à qual pertença a um determinado ser vivo. Essas capacidades terão que se adaptar às condições ambientais nas quais esse organismo singular se desenvolve, num processo de interação com o meio. Pode-se dizer que o animal aprende a utilizar aquilo que herdou. O que a espécie adquiriu ao longo da evolução biológica é dado a todos os seus membros, como herança de seu organismo. O código genético é o mediador entre o organismo e a espécie que a pertence. (Ibidem, p. 108).

No caso do ser humano, o mediador entre o indivíduo e o gênero humano não é o organismo humano, sendo algo exterior a ele – a socialidade –, “o que obriga o indivíduo a realizar o processo de apropriação das objetivações existentes” (Ibidem, p. 109). A relação entre indivíduo e gênero humano sempre se realiza no interior das relações sociais concretas e históricas nas quais cada ser humano está inserido. “A genericidade dos indivíduos não é uma substância exterior à sua socialidade” (DUARTE, 2013, p. 111). Portanto a vida social dos seres humanos é condição *sine qua non*, isto é, sem a qual o desenvolvimento histórico do gênero humano e a humanização dos indivíduos por meio da apropriação das objetivações genéricas não podem ocorrer.

O processo de desenvolvimento da humanidade dos indivíduos, uma vez submetidos à vida e às práticas sociais, passa a apropriar das objetivações genéricas, que podem ser objetivações genéricas em si, que podem ser alienadas à guisa das relações sociais e objetivações genéricas para si. As objetivações genéricas em si são as objetivações das quais os seres humanos se apropriam com a imediaticidade das relações sociais na cotidianidade. Heller (*apud* DUARTE, 2013) sintetiza as objetivações genéricas em si em formas da vida cotidiana como os objetos, a linguagem e os costumes. As objetivações genéricas para si correspondem às formas mais desenvolvidas de objetivação do gênero humano, com destaque para a ciência, a arte e a filosofia (Ibidem, p. 143).

O desenvolvimento histórico das objetivações genéricas em si possibilitou o desenvolvimento das objetivações genéricas para si, sem, no entanto, implicar um

desenvolvimento linear, mas relativo e tendencial (Ibidem, p. 145-146). Ou seja, tanto as objetivações genéricas em si, quanto as objetivações genéricas para si, desenvolvem-se dialeticamente no curso da história das apropriações de objetivações genéricas do passado, que se transformam à medida que as objetivações de cada indivíduo singular, têm como base a totalidade concreta do seu aqui e agora. Esses processos serão tão mais desenvolvidos quanto mais consciente for a apropriação das objetivações pelos indivíduos.

O movimento pelo qual as objetivações genéricas se desenvolvem – a dialética entre objetivação e apropriação – se encontra nas relações sociais. Destas, as relações sociais de produção, na medida em que se transformam ao longo da história, tornam-se mais autônomas, de modo que a possibilidade de tornar as objetivações mais autônomas também ocorre. Assim, Duarte, citando Heller, indica que

Nas sociedades primitivas, isto é, anteriores à propriedade privada e a divisão social do trabalho, as atividades de reprodução da sociedade eram diretamente orientadas pelas objetivações genéricas em si (objetos, linguagem e costumes). Com o surgimento da sociedade de classes, as relações econômicas foram cada vez mais se tornando “autônomas”, ou seja, “mediadoras entre as forças produtivas e as relações sociais em geral” (idem, ibidem). Na sociedade produtora de mercadorias, o capitalismo, elas atingem o ponto máximo enquanto “ser em si convertido em autônomo” (idem, p. 232). A superação da alienação no âmbito das relações econômicas exige que elas deixem de pertencer exclusivamente à esfera do em si e se desenvolvam no sentido para si. Ocorre que as relações de produção nunca deixaram de cumprir sua necessária função no âmbito da produção de objetos necessário à vida cotidiana de todos por seres humanos. (DUARTE, 2013, p. 147-148).

No sentido do exposto até aqui, cumpre destacar que as formas mais desenvolvidas das objetivações genéricas em si e das objetivações genéricas para si têm na educação escolar um *locus* importante para os seus respectivos desenvolvimentos. É na educação escolar que se encontra as mais efervescentes possibilidades de desenvolvimento da individualidade para si dos seres humanos. Se o trabalho educativo estiver orientado à transmissão consciente das objetivações genéricas para si e das objetivações genéricas em si em suas formas mais elevadas, os educandos terão condições plenas de apropriarem-se das formas mais elevadas de objetivações da ciência, da arte e da filosofia.

Uma das diferenças entre a apropriação, na vida cotidiana, dos objetos, dos costumes e da linguagem e a apropriação das objetivações genéricas para si está em que, a princípio, apropriação da ciência, da arte e da

filosofia requer superação do caráter espontâneo, imediatista e pragmático próprio à vida cotidiana. (DUARTE, 2013, p. 152).

A seleção de conteúdos escolares representa uma posição diante da tarefa de formar os indivíduos. Isso porque os conteúdos expressam concepções de mundo, mais precisamente, no sentido apresentado por Lukács (2003), ideias, referenciais e valores concretos tornam-se instrumentos para o desenvolvimento da consciência dos indivíduos submetidos a tal processo formativo. É nesse sentido que compreendemos que a seleção de conteúdos deve expor os conflitos referentes à luta de classes no capitalismo. Sem a consciência das contradições inerentes às diferentes esferas da vida cotidiana, não será possível superar as imediatidades que marcam sobremaneira as objetivações genéricas em si.

A vida cotidiana é heterogênea e, a partir da divisão do trabalho, a heterogeneidade que a marca tem como característica o caráter fragmentário das relações de produção no capitalismo. Com isso, os homens são levados a diferentes direções de modo que a prática social dos indivíduos não se aproxima das objetivações genéricas para si. É nesse sentido que Heller (2014, p. 43-44) indica que para a apropriação das objetivações genéricas para si, os indivíduos devam homogeneizar-se.

O meio para essa superação dialética [*Aufhebung*] parcial ou total da particularidade, para a sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano genérico, é a homogeneização. Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial. [...] O que significa homogeneização? Significa, por um lado, que concentra quase toda a nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade de durante a execução da anterior tarefa e, por outro, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. [...] E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos.

Nesse sentido, de acordo com Duarte (2013, p. 155),

o que precisa ser homogeneizado é a relação do indivíduo com uma determinada esfera de objetivação. Com isso, ele supera a heterogeneidade que caracteriza suas relações com as muitas e distintas atividades na vida cotidiana. É mais fácil perceber a necessidade desse processo de homogeneização quando se pensa nas pessoas atuando como cientistas, artistas etc., isto é, quando se pensa na objetivação científica,

artística etc. Mas eu diria que a homogeneização também se faz necessária no processo de apropriação da ciência, da arte e da filosofia na educação escolar. Mais do que isso, eu diria que uma das tarefas da educação escolar é ensinar aos alunos a realizar este processo de homogeneização.

A necessidade de homogeneização como caminho rumo ao humano-genérico reflete o combate à alienação do trabalho. Isso porque, como já apresentado, embora o desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo possibilite todo desenvolvimento das formas mais elevadas de objetivação humana, as relações sociais de produção no capitalismo cumprem a função de limitar as possibilidades dos indivíduos. Com isso, volta-se o fato de que a possibilidade de transformação da educação escolar que possibilite a formação humano genérica dos indivíduos não está totalmente inviabilizada, como apontara Gramsci (2022).

Denunciando a tendência fragmentária da educação burguesa para a classe trabalhadora, Gramsci faz um diagnóstico sobre a situação dos projetos de educação e, doravante, aponta propostas no sentido da intelectualização da classe trabalhadora.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2022, p. 34).

A suposição gramsciana para a solução do problema sugere que a formação intelectual pode e deve ser parte da formação de qualquer trabalhador, independentemente do grau de esforço intelectual que a atividade desempenhada possa ter. Busca-se, assim, a superação dos reflexos do trabalho alienado como se a atividade desempenhada tivesse um vínculo inerente com as capacidades que os indivíduos apresentam nessas atividades, excluindo-se atributos que não são objetivados na prática do trabalho. Muitas vezes, as

objetivações genéricas em si são concebidas, conscientemente ou não, como algo natural do homem, como um dom.

A noção de dom natural, apresentada por muitas matrizes de pensamento e concepções de mundo, coloca o sujeito como objeto do processo de aquisição de suas próprias faculdades. Em oposição a essas concepções, uma visão de mundo materialista, histórica e dialética propõe a posição dialética de receptor e de produtor quando da relação entre apropriação e objetivação. Trata-se do desenvolvimento a partir da apropriação das objetivações humano-genéricas e das objetivações pelo indivíduo a partir dos referenciais apropriados no cotidiano.

4.4 Concepção de mundo e valores

Se considerarmos as manifestações de qualquer concepção de mundo uma prática social ativa e que, como aponta Lukács (2018), devemos considerar o trabalho como o modelo para toda práxis social, a compreensão da questão dos valores na concepção de mundo deve ser analisada pela via do trabalho como produtor de valor. Como aponta o autor, “o trabalho, nesse sentido originário e mais restrito, contém um processo entre atividade humana e natureza: seus atos são dirigidos à transformação de objetos naturais em valores de uso” (LUKÁCS, 2018, p. 46). Nesse sentido, é pertinente assinalar que o ato de avaliar também constitui uma prática social ativa e concreta.

Lukács (2012) demonstra que na ontologia do ser social em Marx o valor é um elemento importante no desenvolvimento interno ao ser social. O trabalho enquanto atividade fundamental do ser humano na constituição do ser social, inicialmente produz instrumentos, objetos etc. que possuem valor de uso. Valor de uso corresponde à utilidade que o produto do trabalho apresenta no momento de seu consumo. Assim, na produção de sua existência, o ser humano produz valor de uso, que pode e tende a se alterar conforme o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção ao longo da história.

O que diferencia os seres humanos do restante do reino animal é capacidade de identificar e governar parte das cadeias causais dos fenômenos naturais, alterando os rumos dessas cadeias causais por meio de atividades teleológicas. Em suma, o trabalho humano visa sempre uma finalidade projetada, diferente de outras espécies animais cujas ações estão circunscritas nas leis naturais sobre as quais não tem consciência – apenas para a reprodução da forma de vida. Como explica Duarte:

Uma das características da especificidade da formação do indivíduo humano diante da ontogênese animal é a de que a formação do indivíduo não é determinada unicamente, nem mesmo primordialmente, pelas características do organismo humano. Tais características constituem-se apenas em condições prévias do desenvolvimento do indivíduo, mas não estabelecem o conteúdo, os limites e a direção desse desenvolvimento (DUARTE, 2013, p. 39).

As projeções de tais cadeias causais na ideação dos indivíduos permitem modificar processos da natureza em ações como a construção de ferramentas. A esse respeito Lukács (2018, p. 34) elucida:

A pedra para instrumento é escolhida, todavia, por um ato de consciência, que não é mais de caráter biológico. Devem — pela observação e pela experiência, i.e., pelo reflexo e através de sua elaboração segundo a consciência — ser reconhecidas determinadas propriedades da pedra que são adequadas ou inadequadas para a atividade planejada. (LUKÁCS, 2018, p. 34).

Por ser produto do trabalho que ocorre no metabolismo com a natureza, o valor de uso é relativo à necessidade posta. À medida em que no metabolismo com a natureza e entre seres humanos vai se modificando, vale lembrar, pela produção de novas necessidades a partir desse processo dialético de transformação da natureza e dos seres humanos, os produtos do trabalho assumem a forma social de mercadoria. "Há, portanto, uma relação dialética entre o que é o objeto em seu estado natural e o que ele passa a significar na prática social" (DUARTE, 2013, p. 28).

Com a variedade de diferentes produtos do trabalho, no qual o trabalho humano abstrato é a única unidade entre as diferentes formas, as mercadorias assumem um valor de troca. O valor de troca “aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual os valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço” (MARX, 2013, p. 114).

Na análise do valor, Marx define o valor como a síntese dialética superior da contradição entre valor de uso e valor de troca. Inicialmente, o valor troca aparece como a relação quantitativa do valor de uso, que é, essencialmente, qualitativo. Discordando dos economistas burgueses que apontavam para o valor de troca como algo inerente à mercadoria, Marx aponta que o valor de troca é, antes, a negação do valor de uso de uma mercadoria, pois abstrai-se os elementos sensíveis, os componentes, “as formas corpóreas

que fazem dele valor de uso” (Ibidem, p. 116), restando apenas um elemento em comum: o fato de serem produtos do trabalho humano.

A contradição dialética entre valor de uso e valor de troca está na essência de cada um deles enquanto fenômenos. O valor de uso é algo intrínseco ao produto do trabalho, independente de possuir valor de troca. Já o valor de troca não é algo intrínseco ao objeto, mas externo, fruto da abstração de elementos constituintes do valor de uso a fim de encontrar uma unidade entre diferentes mercadorias. Assim, o valor de troca surge como negação do valor de uso, como um não valor de uso, esvaziado com a abstração das especificidades de cada trabalho, seu grau de dificuldades, as condições materiais de realização etc. O que resta é a abstração de trabalho, é a noção de trabalho como “dispêndio da força de trabalho humana” (Ibidem, p. 117).

No entanto, para Marx a noção de valor de troca dos economistas burgueses se apresenta como mera aparência, atribuindo às categorias um caráter fantasioso e abstrato, ou seja, fora da concretude do valor. Sendo o valor de uso a base que suportaria o valor de troca, este, ao negar aquele, acaba por esvaziar-se de sentido, pois a retirada do elemento sensível da relação entre valor de uso e valor troca torna essa relação falsa. Para superar essa falsidade, Marx propõe o exercício da abstração que leva à categoria valor.

Valor, segundo Antunes (2012, p. 190), corresponde a “uma substância interna, um cristal, um coágulo ou, então, uma gelatina de trabalho indiferenciado, de trabalho abstrato que fundamenta toda a existência da mercadoria. O valor é o único elemento comum entre todas as diferentes mercadorias”. Por sua vez, o elemento distintivo do valor é o trabalho socialmente necessário, “o momento racional no processo de troca” (Ibidem). O valor é, portanto, a síntese dialética da relação entre valor de uso e valor de troca intrínseca à mercadoria.

Na contradição interna à mercadoria entre valor de uso e valor de troca, a síntese é a unidade de ambos sob a forma de valor, representada como medida pelo trabalho socialmente necessário. Se o valor de uso de um objeto pouco ou em nada se transforma com o desenvolvimento das forças produtivas, o valor pode se transformar com tal desenvolvimento. A esse respeito, Lukács (2012) apresenta uma análise da categoria valor como condicionante do desenvolvimento do ser social.

Dado o avanço das forças produtivas, somado à explicitação da sociabilidade e ao afastamento da barreira natural, aumenta-se de modo incessante e progressivamente veloz a quantidade de produtos e de valores produzidos. Complementa Lukács que “em termos

econômicos isso significa que, enquanto a soma de valor aumenta, o valor dos produtos singulares diminui constantemente” (LUKÁCS, 2012, p. 344). Como efeito desse processo, o aumento da quantidade de produtos reflete na diminuição da quantidade de trabalho socialmente necessário para a produção.

Assim, conseqüentemente, o valor de troca do trabalho socialmente necessário é impactado depreciativamente. Esse processo impacta no desenvolvimento do ser social da seguinte maneira:

Não há dúvida de que temos aqui um desenvolvimento objetivo e necessário no interior do ser social, cuja objetividade ontológica se mantém, independentemente das intenções dos atos singulares que efetivamente permitiram a sua emergência e de todas as avaliações humanas acerca do ocorrido, avaliações feitas dos mais variados pontos de vista e sobre as mais diversas motivações. Portanto, encontramos-nos diante de um fato objetivamente ontológico da tendência de desenvolvimento interna ao ser social. A constatação da objetividade desse movimento, sua plena independência em relação à atitude avaliativa dos seres humanos, é uma importante marca da essência ontológica do valor econômico e das tendências de sua explicitação. Portanto, é preciso insistir com firmeza nessa objetividade, mesmo que – o porquê – isso ainda nos deixe muito longe de uma exposição completa do próprio fenômeno ontológico. O fato de que seja designado como “valor” – praticamente em todas as línguas – não é acidental. A relação real, objetiva, independente da consciência, que designamos aqui com o termo “valor”, é efetivamente, sem prejuízo dessa sua objetividade, em última análise, mas apenas em última análise, também o fundamento ontológico de todas as relações sociais a que chamamos “valores”, e por isso também o veículo de todos os tipos de comportamento socialmente relevante que são chamados de avaliações. Essa unidade dialética entre ser socialmente objetivo e relação de valor objetivamente fundada tem suas raízes no fato de que todas essas relações, esses processos etc. objetivos, mesmo continuando a existir e agir independentemente das intenções dos atos humanos individuais que os realizam, só emergem a condição de ser enquanto realização desses atos, e só podem explicitar se um interiormente retroagindo sobre novos atos humanos individuais. (LUKÁCS, 2012, p. 344-345).

De maneira a considerar as advertências de Lukács sobre a produção de valor por meio do trabalho como processo semelhante à produção de valores cujo sentido aqui nos interessa – o de subsídio para o ato de avaliar o ato de escolher diante de alternativas –, consideramos que o processo de produção de valor, cujo fundamento é, em primeiro lugar, o trabalho e, posteriormente, o trabalho socialmente necessário ou o trabalho abstrato, seja um momento ontológico da formação da concepção de mundo do ser social. Como todo

processo de formação de concepção de mundo, este pode se dar de maneira crítica ou ingênua (DUARTE, 2016).

Na sequência de afirmação anterior, porém, Lukács destaca que “nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso” (LUKÁCS, 2012, p. 345). O ser humano, ao estender a prática produtiva às relações com outros seres humanos, estabelece um pôr teleológico em tais relações. Tal pôr teleológico se distingue dos pores teleológicos de primeira natureza, os pores teleológicos primários, aqueles em que o ser humano busca, no reconhecimento das cadeias causais, projetar alguma finalidade nos objetos da natureza. É no contexto da práxis social em que os pores teleológicos secundários se encontram e a concepção de mundo é uma de suas expressões.

A compreensão da produção de valor a partir do trabalho socialmente necessário fundamenta a questão dos valores na prática social. Nesse sentido, Heller (2014) aponta que valor pode ser resumido, enquanto categoria ontológico-social, como “tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediamente, para a explicação desse ser genérico” (HELLER, 2014, p. 15). De acordo com autora, a produção de valores ao longo da história consiste em objetivações que não são naturais, mas objetividades sociais. Isso porque a produção de valores acompanha o desenvolvimento do gênero humano, sendo, portanto, inerente ao desenvolvimento das diferentes formações sociais.

Importante pontuar que a explicitação do gênero humano contida nos valores é a explicitação das forças produtivas (Ibidem). O valor enquanto categoria que existe, não deixa de existir no âmbito ontológico social, pois acompanha a história do gênero humano. Ou seja, em diferentes épocas da história, há valores que não são reproduzidos como antes, mas continuam a existir enquanto potencialidade do gênero humano. Trata-se da maior ou menor explicitação desses valores, que se dá de acordo com o desenvolvimento do conjunto das forças produtivas durante determinadas épocas da história. Como objetivações humanas, “a explicitação dos valores, portanto, produz se em esferas heterogêneas” (HELLER, 2014, p. 18).

A história é a história da colisão de valores de esferas heterogêneas. [...] Basta pensar no desenvolvimento da sociedade durante os últimos séculos. A integração, o nascimento de uma humanidade para-nós, isto é, autoconsciente, bem como a constituição de uma história universal, são indiscutivelmente um momento valioso, enquanto a solidão do homem, a

perda de sua base comunitária, sua submissão manipulada aos grandes mecanismos sociais são, também indiscutivelmente, desvalorizações objetivas ocorridas no curso do mesmo processo. (HELLER, 2014, p. 19).

As desvalorizações não significam o desaparecimento dos valores, mas sua condição de objetivação levada à condição de potencialidade dos elementos essenciais do gênero humano. Em outros termos: “uma vez atingido certo estágio numa ou noutra esfera, pode ocorrer – dependendo da estrutura social em seu conjunto – que na época seguinte tal estágio seja perdido, para iniciar-se um processo de deformação, de perda de importância ou de essencialidade” (HELLER, 2014, p. 21). Por definição, a essência é aquilo que faz uma substância ser o que é. A perda da essencialidade nunca é, portanto, absoluta, mas relativa.

Por mais duradouras que sejam as fases históricas estéreis com relação a essa ou àquela esfera ou substâncias axiológicas, sempre existirão “preservadores” dos valores alcançados. O ser segundo a mera possibilidade é um desaparecimento relativo; após épocas estéreis do ponto de vista do valor em questão, começa a redescoberta e, com ela, a continuação da construção do velho valor, o qual pode novamente entrar em colapso – já depois de ter alcançado um nível superior – e voltar ao plano da mera possibilidade. Nem um só valor conquistado pela humanidade se perde de modo absoluto; tem havido, continua a haver e haverá sempre ressurreição. Chamaria a isso de invencibilidade da substância humana, a qual só pode sucumbir com a própria humanidade, como a história. Enquanto houver humanidade, enquanto houver história, haverá também desenvolvimento axiológico no sentido acima descrito. (HELLER, 2014, p. 22).

A invencibilidade da substância humana expressa a perene potencialidade dessas substâncias por meio das capacidades humanas. Nesse sentido, o ser humano, do particular ao universal, do universal ao particular, remete mais ou menos ao gênero humano conforme o desenvolvimento das relações de produção e demais relações sociais. Esses processos dependem do desenvolvimento das capacidades humanas, pois é por elas que o ser humano se apropria e objetiva seus valores, concretamente, na vida cotidiana.

As escolhas entre alternativas, juízos, atos, têm um conteúdo axiológico objetivo. Mas os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seu juízo estão ligados à sua imagem do mundo. (HELLER, 2014, p. 26-27).

Se considerarmos a vida do indivíduo singular sob o aspecto das escolhas entre alternativas nas diferentes esferas da vida cotidiana, podemos observar que a educação tem a potencialidade – e a finalidade – de condicionar os estudantes a atos teleológicos que transcendam as imediatidades da vida cotidiana. Em outros termos, a educação intelectualizada, escolar, e organizada consiste em vastos conjuntos de posições teleológicas que possibilitem aos alunos irem da “síncrese à síntese” (SAVIANI, 2012). Esse processo é uma possibilidade a partir das posições teleológicas tomadas no trabalho educativo, desde o planejamento à execução de tal trabalho.

4.5 Concepção de mundo e vida cotidiana

O desenvolvimento da concepção de mundo está inerentemente vinculado à vida cotidiana. É a individualidade, desenvolvida na vida cotidiana, “que permite ao ser humano escolher os rumos de sua vida, formar sua concepção do mundo” (MARQUES, 2017, p. 24). Na vida cotidiana ocorre o movimento dialético entre a construção da individualidade e se inicia sua relação com o gênero humano (HELLER, 1987). Por mais desenvolvida que seja a individualidade do sujeito, o movimento de salto qualitativo da concepção de mundo retorna à realidade cotidiana. Toda relação social passa pela vida cotidiana enquanto base concreta da realidade social, pois é na vida cotidiana que as necessidades dos indivíduos se objetivam, bem como a satisfação dessas necessidades (MARQUES, 2017).

Sendo a formação da concepção de mundo um processo que passa pela formação da individualidade dos seres humanos, é possível verificar que tal formação não se dá de maneira predeterminada, mas dialeticamente desenvolvida. Nas circunstâncias oferecidas aos indivíduos pela estrutura cotidiana e nas feitas por eles a partir desta, a escolhas entre alternativas se dão por meio do reflexo da realidade, de modo que tais escolhas modificam as circunstâncias do cotidiano (HELLER, 1987). Por circunstâncias, Heller conceitua

Não se deve jamais entender a “circunstância” como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas. (HELLER, 2014, p. 11-12).

As escolhas entre alternativas modificam as cadeias causais postas até então, criando novas cadeias causais que serão a base sobre a qual novas escolhas serão feitas

(HELLER, 2014). Nas diferentes esferas da vida cotidiana esse movimento também ocorre no bojo das relações sociais.

Nesse sentido, o desenvolvimento das relações sociais influi diretamente na maior ou menor capacidade de formação de uma individualidade para si, na qual a individualidade em si alienada é superada por uma transformação qualitativa na subjetividade dos indivíduos (DUARTE, 2013). Conscientemente ou não, os seres humanos estão submetidos às condições concretas da totalidade. O nível de consciência sobre tais imperativos está vinculado à superação ou não das imediatezidades da vida cotidiana.

Em suas relações com a estrutura cotidiana, os indivíduos lidam com as imediatezidades das cadeias causais nos processos de formação de sua consciência e de sua concepção de mundo. No cotidiano, os indivíduos assumem posições teleológicas e, nessas posições, os indivíduos se apropriam de valores, os desenvolvem e os reproduzem (HELLER, 2014). Nesses casos, “a relação entre os processos de objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos” (DUARTE, 2013, p. 21).

A partir de objetivações que possibilitam a satisfação da necessidade da comunicação, supera-se barreiras imediatas por meio da divisão do trabalho, processo fundante das relações sociais. Esse processo se dá na vida cotidiana e, com o desenvolvimento e a complexificação das objetivações oriundas desses processos, “... ao nos apropriar das objetivações humanas, ao longo das relações que construímos socialmente na vida cotidiana (no sentido da universalização), também constituímos nossa individualidade (no sentido da subjetividade)” (MARQUES, 2017, p. 23). O trabalho educativo, que consiste numa modalidade de realização desse processo, tem seu momento preponderante no cotidiano.

No modo de produção capitalista, as primeiras empreitadas no sentido de escolarização para diferentes camadas sociais passam a fazer parte da vida cotidiana dos indivíduos, sobretudo nas camadas urbanas. Esse movimento, como já expusemos nos capítulos anteriores, tem motivações nas relações sociais de produção. Os projetos de instrução pública experimentados em diversos contextos sociais nos países europeus e em suas colônias têm como fundamentos as necessidades oriundas dos processos de trabalho. O ensino elementar de primeiro grau proposto no parlamento brasileiro em 1826 abrangia “arte de escrever e de ler, os princípios fundamentais de aritmética, os conhecimentos

morais, físicos e econômicos, indispensáveis em todas as circunstâncias e empregos” (ANNAES *apud* SAVIANI, 2010, p. 124).

Esse exemplo é meramente ilustrativo do que compreendemos da relação entre educação escolar e cotidiano na formação da individualidade. A educação escolar, como diversas objetivações das forças produtivas, apresenta o potencial de superação da individualidade em si alienada, ainda que os projetos de ensino, por muitas vezes, orientaram-se para o reforço dessa individualidade alienada. Nas formas burguesas de educação encontram-se as possibilidades da formação alienante, bem como as possibilidades de superação dessas formas.

A superação das formas burguesas de educação deve incorporar dialeticamente as formas mais elevadas de objetivação do conhecimento humano. Esse processo não deve simplesmente replicar valores da forma burguesa de educação, pois, como vimos em Heller, os valores são a explicitação ou a possibilidade de explicitação do conjunto das forças produtivas. Isso significa que a superação das formas burguesas de escolarização deve estar relacionada com o compromisso de emancipação da classe trabalhadora, de modo a contribuir para mudanças profundas nas relações de produção e, modificadas essas relações, modifica-se também as forças produtivas.

A apropriação das formas mais elevadas de objetivação do gênero humano tem nas produções intelectuais um fator de mobilização das forças produtivas, ou seja, a partir do desenvolvimento intelectual o potencial das forças produtivas podem alcançar novos patamares. Esse é o caminho pelo qual se possibilita a emancipação da classe trabalhadora das relações sociais de produção alienantes, que ocorrem com o trabalho assalariado, com a servidão e com a escravidão, por exemplo. Para tanto, cumprem papel fundamental a filosofia, as artes e as ciências.

Como aponta Lukács (1966), o reflexo desenvolvido a partir da interação com as obras de arte, o reflexo científico e o pensamento conceitual cumprem uma função desantropomorfizadora, no sentido de desenvolvimento do gênero humano e deste nos indivíduos. “A desantropomorfização é um processo no qual se procura explicar a natureza sem se recorrer a fenômenos existentes apenas na cultura e na sociedade” (DUARTE, 2016, p. 75).

Há de se considerar que o afastamento da barreira natural, que decorre do domínio humano sobre a natureza, não significa, jamais, o desaparecimento da natureza na formação

do ser social. O trecho a seguir sintetiza as primeiras formas de desantropomorfização da natureza:

O que é decisivo é precisamente esse caráter consciente, universal e baseado em princípios da contraposição. Pois, como já vimos, o desdobramento das experiências do trabalho, sem dúvida, dá origem a várias ciências, algumas delas até mesmo altamente desenvolvidas (matemática, geometria, astronomia etc.); mas se o método científico não for filosoficamente generalizado e colocado em oposição às concepções antropomorfizantes do mundo, seus resultados soltos podem ser adaptados às várias concepções mágicas e religiosas gerais, inseridas nelas, com o resultado de que o efeito do progresso científico nos vários campos especiais na vida cotidiana será praticamente nulo. Essa possibilidade é aumentada ainda mais pelo fato de que, em tais situações, a ciência é frequentemente um bem monopolizado, o "segredo" de uma casta fechada (geralmente de sacerdotes), que artificialmente, institucionalmente, impede a generalização do método científico na forma de uma visão de mundo. (LUKÁCS, 1966, p. 148, tradução nossa).

Lukács explana a disputa por meio da desantropomorfização do mundo entre visões amparadas no pensamento conceitual – a filosofia e a ciência – na Antiguidade. Ainda que trate de um contexto histórico remoto, esse processo elucida o papel da ciência na desantropomorfização da natureza como uma tomada de (o)posição diante de concepções místicas, religiosas e míticas da realidade. Esse papel encontrou limites por parte de teóricos que julgavam o trabalho uma atividade degradante, tão degradante quanto aplicar conhecimentos teóricos à produção mecânica.¹⁴

Considerando o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção à época, Lukács pontua que a atividade de investigação científica – e nos permitimos aqui incluir a filosófica – constituem atividades distintas do trabalho, considerado atividade degradante e o fluxo das relações de produção escravistas. Por esse caráter descolado das relações de produção, a ciência se constitui, ainda que incipiente e restrita, a uma atividade autônoma.¹⁵ “A elaboração explícita das categorias e métodos específicos da ciência

¹⁴ Lukács (1966, p. 152-153) expõe que a aversão ao trabalho por parte de pensadores como Platão, por exemplo, à prática científica, constituiu uma barreira limitante do avanço da ciência enquanto atividade prática no cotidiano grego. Sobre esse ponto, o autor conclui: Essa limitação pode ser vista em toda parte na ciência e na filosofia gregas; ela impede a construção consistente e detalhada do princípio científico, o método científico na elaboração da reflexão da realidade, a conceitualização unitária da ciência e da filosofia precisamente em seu contraste com o pensamento cotidiano e a religião e, ao mesmo tempo, impede o desenvolvimento de uma conexão omnilateral entre a ciência e a prática da vida cotidiana.

¹⁵ A esse respeito, Lukács pontua: “A independência da ciência, assim estabelecida, torna definitivamente possível o desenvolvimento gradual de uma metodologia científica unitária e de uma visão de mundo, o reconhecimento das categorias em sua peculiaridade científica e pureza metodológica, a generalização e a sistematização dos resultados particulares da prática e da pesquisa, e assim por diante” (LUKÁCS, 1967, p. 150).

inevitavelmente significou uma luta cada vez mais determinada contra todos os tipos de personificação e, portanto, contra os mitos nos quais a religiosidade grega era objetivada” (LUKÁCS, 1966, p. 151).

As ciências, a filosofia e as artes, portanto, contêm a possibilidade de superação da imediatividade dos pensamentos antropomorfizadores, presentes nas religiões e em parte dos saberes da vida cotidiana.

A filosofia grega elaborou tanto as formas de separação e contraste entre o pensamento científico e o cotidiano (e religioso) quanto a função da reflexão científica a serviço da vida, seu retorno fértil à vida: o desenvolvimento da dialética em um nível mais elevado está intimamente ligado a isso. A limitação mencionada acima tem como consequência o fato de que as interações entre a ciência e a vida se manifestam muito mais concretamente no campo do conhecimento social na ética, por exemplo, do que na metodologia das ciências naturais, na qual, e especialmente nos últimos estágios de desenvolvimento da filosofia da natureza, as categorias predominantemente antropomorfizantes retornam ao centro. Mas, apesar de tudo, a linha principal é a fundação de uma objetividade real do conhecimento, sua separação do subjetivismo que é insuperável na estrutura da vida cotidiana: no centro dos esforços está a crítica das ilusões perceptivas, dos paralogismos, do imediatismo do pensamento cotidiano que produz todos esses erros. Desse ponto de vista, a filosofia dos pré-socráticos constitui um ponto de inflexão na história do pensamento humano. (LUKÁCS, 1966, p. 155, tradução nossa).

Esse processo dialético de desenvolvimento de reflexos superiores por meio das ciências e da filosofia tem grande salto no período da Renascença. De modo semelhante, o processo de reconhecimento de tais atividades como a superação dos reflexos do cotidiano não se dá sem a luta de classes, de modo que a resistência às práticas científicas e filosóficas consistia numa resistência religiosa aos reflexos das formas superiores de conhecimento. Essa é uma luta que ocorre até nossos dias, como poderemos observar na questão da seleção curricular.

Nossa explanação sobre a formação da individualidade a partir do cotidiano, preocupa-se com a escolha entre alternativas e o desenvolvimento intelectual por meio da linguagem e do pensamento conceitual. Ao trazer o percurso sobre a formação da individualidade, da concepção de mundo como objetivações do gênero humano, buscamos compreender como os conteúdos escolares representam uma outra forma de objetivação da concepção de mundo. Com isso, abre-se outro debate acerca da concepção de mundo, já apontado por Duarte (2016), o qual trata das disputas entre concepções de mundo.

Cumpramos destacar, com base no exposto nos capítulos anteriores, que podemos observar algumas matrizes conceituais que suplantam as diferentes concepções de mundo manifestas nas políticas de seleção curricular de conteúdo. Nos capítulos posteriores trataremos especificamente do caso da Escola Técnica Federal de São Paulo, por entender esta pesquisa como um ponto de partida para compreendermos processos semelhantes em outros contextos e outras conjunturas.

4.6 Concepção de mundo e conteúdos escolares

Os processos de ensino e de aprendizagem consistem, entre outras coisas, em interações do ser humano com os respectivos conteúdos, os objetos do conhecimento. Tais interações se assemelham ao processo de trabalho enquanto atividade de autoconstrução sócio-histórica do ser humano. Isso porque o trabalho, enquanto na interação metabólica do ser humano com a natureza, transforma a natureza e o próprio ser humano, contribuindo para a construção da consciência pelo reflexo da interação com o objeto, da apropriação desse reflexo e do objeto, possibilitando ampliar as alternativas dessa interação.

Em outros termos “a formação do indivíduo é resultado da permanente e essencial dialética entre a objetificação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos” (DUARTE, 2013, p. 54).

A reprodução do conhecimento condiciona os seres humanos à apropriação das objetivações humano-genéricas oriundas dos saltos que ocorreram em outros momentos da história, de modo que seja possível adquirir conhecimentos desenvolvidos ao longo de períodos mais extensos que o tempo natural de uma pessoa. A partir de tal reprodução, a concepção de mundo que cada ser humano adquire ocorre por essa via, embora seja necessário considerar, à guisa da luta de classes, seu “caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura” (DUARTE, 2016, p. 95).

Duarte destaca que o ensino de conteúdos escolares “é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si” (Ibidem). Segundo o autor, a luta de concepções de mundo é uma luta ideológica, sendo uma expressão da luta de classes. Ao compreender a luta de classes como condição de existência das sociedades cujas relações se estabelecem por meio da propriedade privada dos meios de produção, um aspecto relevante é o conhecimento como propriedade para produção humana.

Nesse sentido, a escolha dos conteúdos escolares representa a escolha pela apropriação de determinado conhecimento enquanto objetivação genérica. Tal escolha pode resultar em diferentes concepções de mundo, de modo que uma concepção de mundo deve ter uma noção de conhecimento na qual se o que é essencial para vida dos educandos, quais conhecimentos representem o gênero humano e, conseqüentemente, uma perspectiva teleológica de ser humano.

Nesse ponto manifesta-se o caráter simultaneamente individual e coletivo da concepção de mundo (DUARTE, 2016). Uma concepção de mundo é geralmente apresentada do aspecto coletivo aos indivíduos na formação de sua individualidade. Esse processo não é linear e simples, mas complexo por excelência, visto que esse complexo é determinado por múltiplas determinações presentes nas relações sociais, seja no cotidiano, seja ao longo de processos históricos. Como aponta Duarte

O coletivo que assegura a existência de uma concepção de mundo pode variar em sua amplitude chegando, no limite, à universalidade do gênero humano. Também o grau de individualização da concepção de mundo poderá variar, a depender das possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade. Quanto mais uma pessoa se desenvolva como uma individualidade para si (Duarte, 2013), mais individualizada será sua concepção de mundo e, ao mesmo tempo, mais ela será representativa da universalidade do gênero humano. (DUARTE, 2016, p. 100).

A individualidade para si apresentada por Duarte (2013) não deve ser confundida com a individualidade no sentido de egoísta, mas sob a ótica de que a individualidade para si represente a capacidade de autorrealização do ser humano, superando a condição de individualidade alienada, uma individualidade em si alienada. O autor apresenta a diferença entre a individualidade em si, inerentemente desenvolvida no cotidiano do ser humano, e a individualidade em si alienada.

Por individualidade em si, podemos compreender o processo de percepção do indivíduo de si próprio, na lida com os eventos que se apresentam na vida cotidiana. No desenvolvimento da individualidade em si, o indivíduo se apropria das objetivações do gênero humano durante as diversas formas de interação, seja com a natureza, seja nas relações sociais. A individualidade em si, que no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, apresenta a potencialidade para a sua máxima expansão, rumo a individualidade para si, é, porém, limitada pela alienação do trabalho e, conseqüentemente,

de percursos de autorrealização do ser. Torna-se, assim, a individualidade em si alienada, dados os imperativos das relações de produção no capitalismo.

A alienação em questão corresponde ao que “[...] é primariamente um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo” (DUARTE, 2013, p. 59). O desenvolvimento dos seres humanos no sentido de sua humanização universal requer, portanto, que as condições para desenvolvimento dessa humanidade, em expansão do ponto de vista social, sejam possíveis a qualquer ser humano por meio do desenvolvimento de atividades humanas objetivas conscientes.

Sob a perspectiva materialista, histórica e dialética de educação, dentre as alternativas possíveis para autorrealização do ser humano, os conteúdos clássicos assumem posição central, pois representam não apenas a continuidade eletiva do que é historicamente relevante, como também o que se comprovou enquanto formas superiores de manifestação do gênero humano. A apropriação desses conteúdos consiste também na potência para os indivíduos se autorrealizarem por meio de objetivações que prescindam de conhecimentos que permitam agir autonomamente sobre a sociedade, num processo que metabolicamente reflita no desenvolvimento dos próprios indivíduos. Entretanto, a superação de determinadas formas de alienação não implica diretamente a superação da alienação do gênero humano.

A superação da alienação do gênero humano de maneira universal só seria possível ao superar as condicionantes sociais da própria alienação. Duarte (2013, p. 58-61) esclarece que os modos de produção – como o capitalista – são produções humanas, e é no seio destas, as relações sociais de produção, que se encontram as condicionantes para superação da alienação. Em outros termos, à luz do exemplo de Gramsci discutido por Duarte acerca da viabilidade de erradicação da fome a partir dos dispositivos técnicos e tecnológicos, a permanência desse fenômeno se dá nas relações de produção.

O desenvolvimento da humanidade nos estudantes rumo à condição de ser humano genérico passa pela seleção de conteúdos que representem os conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. Tal escolha deve estar alinhada à proposta de educação que se oriente para a emancipação dos estudantes da classe trabalhadora. Concebendo os conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade como meios de produção relevantes na conclusão de um projeto realmente libertário de educação,

cumprir aqui a pergunta que Duarte (2016, p. 67) suscita e a responde de maneira categórica

Qual o critério para a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

Pensando em tais critérios no objeto aqui analisado, ou seja, os conteúdos escolares de ciências humanas da matéria de estudos sociais, especificamente numa escola cuja principal atividade está na educação para o trabalho, é importante considerar a conexão entre os conhecimentos mais desenvolvidos e os aspectos da realidade concreta do trabalhador em formação. Cabe lembrar que a ETFSP, em seu período de vigência, foi considerada a experiência mais próxima do conceito de politecnia apresentado por Saviani (2004). Nesse sentido, a seleção de conteúdos que supere a cotidianidade imediata dos alunos, de modo a relacioná-los com esta por meio das formas não cotidianas de objetivação humana, é um caminho coerente aos propósitos de uma educação para a emancipação da classe trabalhadora

Como veremos na análise dos documentos curriculares da ETFSP, as expressões dessas posições podem ser identificadas se analisadas à luz de categorias como a concepção do mundo expressa nas políticas educacionais numa dada totalidade, de modo a observar quais valores tais políticas projetam desenvolver nos estudantes. Ou, em outros termos, que tipo de egressos se espera com tal modelo de educação. Nesse percurso, coloca-se como importante reconhecer quais são as forças presentes na formulação dessas políticas, quais são as ideias que alimentam essas ações e qual projeto de sociedade defendido por meio dessas ações.

5 CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SÃO PAULO

5.1 Considerações sobre a Escola Técnica Federal de São Paulo

Ao analisar a história da educação ou do ensino de ofícios no Brasil nota-se que essa modalidade de ensino esteve associada a estigmas dos desvalidos, aos menos favorecidos, distanciada do ensino propedêutico escolar. Com o avançar das décadas, ainda que timidamente no início, o paradigma da técnica aliada à ciência é adotado numa perspectiva que associa a educação em geral à modernização da economia. Na esteira desse processo, são criadas escolas cada vez mais especializadas no ensino de ofícios que vão se associando a formas mais elaboradas de produção em consonância com as possibilidades para se atender as demandas da produção capitalista.

No século XX, a formação técnica começa a ser pensada numa perspectiva que envolve o ensino de disciplinas de núcleo comum, chamada por décadas de *educação geral*. Dessas disciplinas, a história e a geografia estão presentes desde o século XIX, de modo que por ser restrito ao ensino formal e, por este ensino ser ofertado às camadas médias e as mais abastadas da sociedade brasileira, não era comum entre os aprendizes de ofícios, salvo exceções vinculadas às forças armadas e a movimentos operários. As escolas técnicas federais são a expressão do Estado brasileiro dessa busca por sistematizar o ensino profissionalizante.

Um ponto de partida interessante para os propósitos deste esforço de pesquisa é a configuração da ETFSP no contexto institucional e político do país. Assim será feito, respeitando a sequência proposta. A Escola Técnica Federal de São Paulo foi criada em 1965, substituindo a Escola Técnica de São Paulo (ETSP), de 1942. Dotada de autonomia orçamentária, técnica, didática, pedagógica e financeira pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, seu arranjo institucional previsto em lei configura uma inovação para as instituições educacionais.

Trata-se de uma autarquia federal em educação, modelo que se distingue de outras instituições públicas por apresentar relativa autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa. O artigo 16 da Lei em questão previa que “os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente Lei” (BRASIL, 1959).

A autonomia é relativa aos limites impostos pelos poderes constitucionais, também previstos em lei e decretos-lei. Um exemplo disso é a composição do colegiado superior que possuía a incumbência de tomadas de decisões acima da direção geral da instituição. Como previa o artigo 17 da Lei n. 3.552/1959: “Os estabelecimentos de ensino industrial serão administrados por um conselho de representantes, e terão um conselho de professores, obedecidas as atribuições fixadas nesta lei” (BRASIL, 1959).

Tão logo se estabeleceu o regime militar no Brasil, a educação para o trabalho é assumidamente considerada um setor estratégico para o projeto “Brasil Grande Potência”. Nesse sentido o projeto de reforma das consciências por meio do ensino teve como medida a retirada das disciplinas de ciências humanas de cunho crítico, com destaque para a filosofia e sociologia, e a inserção da EMC e da OSPB. Tais disciplinas constituíam em veículos para a Transmissão de valores propostos pela DSN. O caráter estratégico da instituição é evidenciado pelo aumento vultoso dos investimentos em infraestrutura.¹⁶

Este dispositivo foi alterado oito anos depois pelo Decreto-Lei n. 796, de 28 de agosto de 1969, em respeito ao Decreto-Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967, que em seu artigo 3º estabelece que “Respeitada a competência constitucional do Poder Legislativo estabelecida no artigo 46, inciso II e IV, da Constituição, o Poder Executivo regulará a estruturação, as atribuições e o funcionamento dos órgãos da Administração Federal” (BRASIL, 1967). Com isso, o conselho de representantes, órgão superior de deliberação da instituição, criado inicialmente visando conferir autonomia à comunidade escolar na tomada de decisões, passa a ser regulamentado pelo poder executivo, levando à retração do poder autônomo da instituição.

Os respectivos momentos políticos da Lei n. 3552/59 e do decreto-lei n. 200/67 são notadamente distintos. O primeiro ocorre em momento de estruturação da democracia brasileira pós-estado novo (1937-1945), enquanto o segundo se dá como ponto nodal dos arranjos institucionais da máquina federal no regime civil militar, iniciado em 1964 e que teria fim em 1985. Nesse sentido, é possível inferir que o grau de autonomia de cada ação legislativa reflete a linha de atuação do poder executivo no que se refere à autonomia das instituições.

¹⁶ D’Angelo (2007) especifica o aumento de investimentos na ETFSP: “As máquinas adquiridas do Leste Europeu no final da década de 1960 (segundo o interventor da instituição, Luiz Gonzaga Ferreira) acrescidas de outros equipamentos, marcaram a escola como um polo de “modernidade” no sentido do ensino tecnológico e suas disciplinas”.

Ao passo que no primeiro momento tinha-se o conselho de representantes como administrador das escolas de ensino industrial, o decreto-lei n. 200/67 torna a administração das instituições sob a responsabilidade do poder executivo. É importante destacar que a escolha dos membros do conselho de representantes era realizada pelo poder executivo, por meio do Ministério da Educação e Cultura, embora tais membros fossem, invariavelmente, membros da comunidade escolar.

5.2 Os documentos curriculares da ETFSP

Os documentos curriculares analisados neste trabalho foram consultados na Coordenadoria de Documentação e Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (CDM-IFSP). A escolha dos documentos tem como indicadores os componentes curriculares na área de ciências humanas ou análogas, além da existência de indícios de orientações para a realizações de tais componentes.

A fim de compreender como a Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) expressa a organização dos conteúdos em ciências humanas, correspondente à matéria de estudos sociais, serão analisados documentos curriculares da ETFSP, campus São Paulo. Organizados conforme suas respectivas finalidades, os documentos são: planejamento educacional, conteúdos programáticos e os planos de ensino.

O planejamento educacional trata das disposições gerais dos cursos, do estabelecimento escolar, dos profissionais e dos estudantes. Os conteúdos programáticos, por sua vez, constituem uma orientação para a organização de conteúdos selecionados pelos docentes, sob controle das instâncias superiores da burocracia autárquica e estatal.

Os planos de ensino são os documentos que reportam o planejamento dos docentes para as atividades de ensino, aulas, trabalhos e avaliações. É o principal material analisado que compõe o núcleo documental deste trabalho, pois além de consistir no documento mais próximo da efetividade das aulas ministradas, documentam a seleção de conteúdos realizada pelos docentes atuantes. Os planos analisados correspondem aos anos de 1977 a 1998, período correspondente à série de documentos organizados pela CDM-IFSP, campus São Paulo, e o período em que se encerra o ensino médio integrado aos cursos técnicos.

Os planejamentos apresentam estruturas muito semelhantes à de um documento intitulado “Informações gerais, currículos e programas”. Este documento descreve as disposições organizacionais da ETFSP, desde o conselho de representantes, instância deliberativa máxima da instituição, presidência e vice-presidência eleitas, um representante

dos docentes da escola, um educador estranho à comunidade escolar, dois membros técnicos industriais, um representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA) e um representante da escola de engenharia de São Paulo. O conselho de representantes é o órgão que dirige a escola, tendo como subordinada a ele a direção da escola e contando com o conselho de professores como órgão consultivo em casos de especificidade pedagógica.

O documento detalha o organograma da escola, as atribuições de cada setor, o patrimônio sobre o qual é responsável, o nome do responsável, a agenda de trabalho e atendimento ao público e o calendário de atividades dos setores. Também detalha aspectos das questões disciplinares da escola, instrumentos de avaliação e o conteúdo a ser ministrado.

Cabe aqui uma pontuação sobre a coleta dos documentos. Os planejamentos educacionais e o caderno “informações gerais” encontrados não compõem uma sequência temporal. O caderno “Informações gerais, currículos e programas” corresponde ao ano de 1971. O documento *planejamento educacional*, documento semelhante ao anteriormente citado, é de 1972. Como não foram encontrados os demais até o presente momento, uma hipótese seria a manutenção do planejamento para anos posteriores. Condiciona essa hipótese o fato de haver a reprodução de sentenças dos objetivos gerais e da manutenção ao longo desses anos de conteúdos, sem grandes alterações.

Os conteúdos programáticos encontrados nos arquivos do CDM-IFSP correspondem aos anos de 1974 a 1976. Cumpram a mesma função dos planos de ensino, à exceção do fato deste ser traçado com o calendário como guia, detalhando a quantidade de aulas por assunto. Chama atenção o fato de que os planos se mantêm idênticos entre os anos de 1974 e 1977. Nesse sentido, um breve levantamento descritivo dos planos de aula de 1977 e 1998 será apresentado a seguir.

O levantamento leva em conta sobretudo a seleção de conteúdos como eixo de análise. Após a apresentação do levantamento, discutirei sobre o currículo como um documento escolar que reflete as relações de poder presentes na sociedade e como um instrumento de orientação dos educandos conforme os caminhos adotados. Para tanto, serão considerados ideias, axiomas e valores formadores da concepção de mundo que se pretende transmitir nos currículos escolares.

5.3 Os planos de ensino de estudos sociais

O levantamento dos planos de ensino entre 1977 e 1998 é descrito a seguir observando a seleção de conteúdos e os objetivos esperados ao tratar dos conteúdos selecionados. A seguir serão apresentadas sínteses dos planos de aula de seis disciplinas: educação moral e cívica (EMC), geografia, história e organização social e política do Brasil (OSP), a partir de 1995, sociologia no lugar de OSP e, a partir de 1996, filosofia no lugar de EMC. As sínteses serão divididas em dois períodos, sendo o primeiro do ano de 1977 a 1985 e o segundo de 1995 a 1998

A estrutura do plano é dividida em objetivos gerais da disciplina, que apresentam alguns resultados esperados no curso da disciplina; *ementa*, na qual consta um panorama geral dos conteúdos – sobretudo seus temas – por bimestre; a bibliografia utilizada no curso; o “comportamento final esperado”, detalhando os conhecimentos e habilidades que o estudante deve ter ao avançar em cada etapa do curso, o “conteúdo programático”, que detalha os assuntos que serão tratados ao longo de cada bimestre; as *estratégias* entendidas como os percursos didáticos táticos para a execução do trabalho pedagógico em sala de aula; “recursos auxiliares” são aqueles que não são o conjunto dos objetos tecnológicos que serão utilizados pelos docentes para a realização das aulas; os processos de avaliação e o número de aulas.

Sua estrutura guarda uma variedade de elementos que não serão analisados um a um, mas que serão trazidos à análise sempre que esta prescindir desses elementos para a interpretação dos dados. O enfoque definido se dá nas ementas, nos objetivos gerais, nos conteúdos programáticos e nos comportamentos finais esperados, considerados aqui como objetivos específicos. Buscaremos, assim, saber o que os planos de ensino podem nos dizer sobre a concepção de mundo a partir do currículo de ciências humanas no ensino médio integrado ao técnico da ETFSP.

5.4. Os planos de ensino no período I (1977-1985)

a. Educação Moral e Cívica

A disciplina de educação moral e cívica (EMC) foi amplamente disseminada nos programas e currículos do Brasil, sendo obrigatória durante o período militar do regime no país com o Decreto-lei n. 869, de 1969, assumindo função central nas políticas curriculares dos governos militares brasileiros à época. Segundo Alves (2020), na fase de implantação das disciplinas em 1969 foram acompanhadas por um ciclo de conferências sobre segurança nacional e desenvolvimento econômico, no qual

As conferências apresentadas 90% por militares versavam sobre os seguintes temas: (1) Segurança interna; (2) Metodologia para o estabelecimento da política de segurança nacional; (3) Política, poder e segurança nacional; (4) As Informações – conceitos fundamentais; (5) Objetivos Nacionais permanentes; (6) Desenvolvimento – conceitos fundamentais; (7) Elementos básico da nacionalidade – A terra, os homens e as instituições; e (8) Estratégia Nacional – conceitos fundamentais. (ALVES, 2020, p. 8).

Na escola Técnica Federal de São Paulo, a disciplina esteve presente desde 1970, durando até 1994, ainda que tenha havido a tentativa de reinseri-la no ano de 1998.

Ofertada no segundo ano do segundo grau, a EMC fazia parte das disciplinas de estudos sociais, análogas às ciências humanas. Diferentemente do caso das disciplinas de história e geografia, por exemplo, a EMC não apresentava fundamentação científica, mas fundamentada em “valores espirituais e morais”, como diz o conteúdo programático para o ano em questão.

A disciplina escolar EMC foi tutelada por órgãos do regime militar, em especial a Comissão Nacional da Moral e do Civismo (CNMC), visando controlar a produção e veiculação de informações que compunham seu conteúdo. Sua carga horária é igual a das demais disciplinas dos estudos sociais, sessenta horas anuais. Como ocorre com outras disciplinas da educação geral, os planos de ensino de educação moral e cívica apresentam certa descontinuidade no acervo do CDM-IFSP, o que não inviabiliza a análise, ainda que a deixe carente de informações da série histórica.

Os principais objetivos expressos nos planos de ensino de EMC propõem a formação para a cidadania, para a integração na sociedade e para a solução de problemas sociais presentes no cotidiano dos estudantes, além da concepção de país no cenário regional e internacional. Os objetivos têm implícita uma série de valores que devem ser explicitados para que se compreenda o que se entende por cidadania, o que representam problemas sociais do cotidiano, o que se compreende por integração e o papel do Brasil no cenário internacional. Essa discussão é necessária e será realizada após a apresentação dos principais elementos identificados no plano de ensino de EMC na ETFSP.

O primeiro ano da série histórica de planos de ensino analisados é 1977, a partir do qual os planos de ensino estão disponíveis na base de dados do CDM-IFSP. A compreensão do plano deve se iniciar com a descrição dos objetivos gerais da disciplina, a saber:

Aperfeiçoar o caráter do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania, tornando-o capaz de:

- Realizar-se como pessoa
- Integrar-se ao meio em que vive
- Tornar-se participante responsável da sociedade brasileira
- Identificar os direitos e os deveres do homem e do cidadão
- Situar o Brasil no contexto das Nações
- Participar das comemorações cívicas, sociais e esportivas promovidas pela comunidade escolar (CDM-IFSP, 1977).

Para o aperfeiçoamento do caráter dos estudantes, previu-se a participação em comemorações cívicas, sociais e esportivas pela comunidade escolar, indicando que a perfeição de caráter está atrelada ao alinhamento aos cultos, vultos e símbolos nacionais.

Uma disciplina que pretende aperfeiçoar o caráter do aluno apresenta, tácita ou explicitamente, uma noção do que seria o caráter *perfeito* do ser humano, ou, ao menos, o caráter melhor, no sentido de mais próximo dessa perfeição. Por sua vez, tal perfeição é uma qualidade relativa aos valores aos quais estão subsumidos a moral vigente no campo hegemônico da sociedade política, considerando que é dela que saíram tais orientações.

Seguindo as orientações curriculares estabelecidas pela direção pedagógica, o conteúdo de EMC passa por temas que atendem ao caráter da disciplina, amparado em valores descritos no Decreto 68.065 de 14 de janeiro de 1971, no qual em seu artigo 3º anuncia

Art. 3º. A Educação Moral e Cívica apoiando-se nas tradições nacionais como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e de deveres dos brasileiros e o reconhecimento da organização sócio-político e econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1971b).

A partir de tais determinações, o conteúdo programático se estrutura nos temas sobre moral, educação moral, civismo, o homem e a vida social, o Estado – sobretudo o brasileiro –, os problemas brasileiros, o Brasil no cenário internacional e os cultos de participação nos elementos simbólicos do civismo. No início do ano letivo, trabalhou-se o tema intitulado *A moral necessária à vida social*, cujo comportamento final esperado dos estudantes, “definir valores através de uma escala onde valores espirituais sejam mais importantes do que os materiais” e “selecionar numa série de fatores onde se observam diversos valores, os mais importantes”.

Essa proposta traz consigo o reforço da necessidade de reconhecimento de valores pré-estabelecidos nos dispositivos legais sobre a disciplina de educação moral e cívica, nos quais a religiosidade cristã, sobretudo católica, a família como núcleo central da comunidade e da sociedade, a obediência à lei e o culto à pátria e a seus símbolos representam o fundamento do caráter *perfeito* a ser desenvolvido. A ênfase na superioridade da espiritualidade em detrimento da materialidade não se conforma aos valores religiosos apenas, mas também ao anticomunismo latente no conteúdo da disciplina.¹⁷

Para o reforço da formação de caráter cívico alinhado às propostas da disciplina, o tema da moral e dos valores é teorizado pela via da axiologia, o estudo dos valores morais, conteúdo proposto na mesma unidade em que se discute, em EMC, o tema da liberdade. Nesse tema, um comportamento final esperado é o de “diferenciar liberdade e liberdade com responsabilidade”. Trata-se de uma proposta em que a liberdade é relacionada à responsabilidade; e esta, à obediência, considerada um valor na formação do caráter e do temperamento.

As noções de caráter e temperamento consideradas adequadas para o ideário do regime militar brasileiro apresentara caracteres bem marcados. Vaidergorn (1987) identifica que as doutrinas que embasam a EMC: liberalismo, conservadorismo, romantismo, catolicismo, positivismo e a doutrina de segurança nacional, de modo a formação do caráter e do temperamento do educando da disciplina passa por esses pressupostos. Como afirma da Silva e Bartholo (2017, p. 29), o objetivo era

¹⁷ Da Silva e Bartholo trazem o anticomunismo como um valor central dentre as doutrinas que fundamentam o programa de Educação Moral e Cívica. Os autores apontam que a disciplina cumpria uma dupla função: a de conformidade dos cidadãos ao modelo de cidadania proposto no regime e o combate ao comunismo enquanto visão de mundo.

o de tornar o povo brasileiro obediente, ou seja, por meio de orientações quanto ao comportamento que se espera que um cidadão brasileiro tenha e moldá-los de tal forma que, uma vez assimilada às determinações quanto à conduta de um bom cidadão, este se torne obediente e cumpridor dos seus deveres.

Compreende-se que a EMC tinha como objetivo formar cidadãos que aderissem a tais valores de maneira inequívoca e que esses valores não sejam postos em dúvidas no decorrer desse processo. Obviamente, os planos de ensino enquanto fontes documentais não expressam o trabalho pedagógico em sua plenitude, o que significa que o plano não expressa plenamente se há adesão ideológica dos docentes às propostas da disciplina.

O que se discute aqui é a seleção de conteúdos e, nesse sentido, é importante ressaltar a imperiosa intervenção do ministério da educação por meio da Comissão Nacional da Moral e do Civismo (CNMC) em tal seleção. Assim, é possível identificar que a noção de cidadão brasileiro ideal para o regime militar é a de indivíduos que reconheçam e reproduzam os valores oficiais da identidade nacional. Em outros termos, também é objetivo da EMC o reforço do patriotismo.

Na sequência dos anos em que a EMC foi ofertada, o plano de ensino de 1978 não foi encontrado no acervo do CDM-IFSP. Em 1979, houve alterações no conteúdo programático, sobretudo com a inclusão de temas como os direitos humanos e o enfoque nas forças armadas como uma das principais instituições brasileiras, junto à família e à escola. Apresenta-se como um fenômeno recorrente nos planos de ensino da ETFSP a inserção de alteração de conteúdos, objetivos e comportamentos esperados de modo a pouco alterar a estrutura do curso ao longo de uma série de anos, geralmente previstos na legislação, nas orientações curriculares, como o planejamento educacional, e no conteúdo programático.

O comportamento final esperado não conta mais com a expectativa de “listar os benefícios decorrentes de uma planificação para o bem-estar individual e social”. Na esteira do anticomunismo latente nas diretrizes da disciplina de educação moral e cívica, a ideia de planificação econômica é diretamente associada à organização econômica de países socialistas, o que poderia representar o reconhecimento a tal modelo econômico e porventura seus benefícios. Assim, embora não se tenha relatórios de como a CNMC tomava tais questões com as instituições diretamente, é possível afirmar que a retirada é coerente com os objetivos formativos da disciplina.

O plano de ensino do ano de 1980 não apresentou grandes modificações, tendo como objetivos gerais os mesmos dos anos anteriores. Na unidade 1, intitulada “A Educação Moral e Cívica no contexto da educação integral”, não consta mais uma porção de aulas para tratar dos chamados “aspectos gerais”. Das poucas alterações, destacam-se a retirada das forças armadas da unidade que trata das principais instituições do Brasil, e a inserção do folclore como patrimônio cultural brasileiro. Além dessas, a unidade 1, trabalhada no primeiro bimestre, apresenta um novo tópico na subunidade 3, intitulado “direitos e deveres do cidadão brasileiro”. Nos demais itens que compõem o plano de ensino de EMC de 1980, os conteúdos mantiveram-se inalterados.

Chamou atenção o comportamento final esperado de “justificar o ensino técnico no Brasil”, como processo de afirmação da reforma do ensino secundário. Um comportamento final que tenha como prerrogativa a capacidade de justificar um ato governamental, em vez de saber criticá-lo, reflete a tendência tecnicista adotada para as políticas educacionais, especialmente com a Lei n. 5.692/71. A previsão de tal comportamento esteve presente entre os anos de 1980 e 1983.¹⁸

No ano de 1981, o plano de ensino passa por mudanças lexicais que pouco modificam a estrutura do documento. Como exemplos, temos em um dos objetivos gerais a alteração do objetivo “tornar-se participante responsável da sociedade brasileira”, presente em 1980, por “participar ativamente da comunidade brasileira” e no objetivo de “reconhecer os direitos do homem e do cidadão” a troca do verbo “reconhecer” por “identificar”. Em síntese, a seleção de conteúdo programático e os comportamentos finais esperados são recorrentemente os seguintes:

QUADRO 1 – Síntese da seleção de conteúdos de 1977 e 1981	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	COMPORTAMENTO FINAL ESPERADO
<ul style="list-style-type: none"> · A moral necessária à vida social. · A E.M.C. no contexto da educação integral - Conceitos e objetivos - Aspectos gerais - Importância dá E.M.C. nas escolas · A Educação Moral - A Moral como prática da vida 	<ul style="list-style-type: none"> · Definir valores através de uma escala onde valores espirituais sejam mais importantes que os materiais. · Selecionar numa série de fatores onde se observam diversos valores, os mais importantes. · Dar exemplos do homem como ser, indivíduo e pessoa

¹⁸ Não foram encontrados os conteúdos do plano de ensino de EMC de 1984.

<ul style="list-style-type: none"> - As forças Morais - Caráter e temperamento - Fundamentos e usos da liberdade - Axiologia e teoria dos valores - O homem como parte do universo - O homem como ser - O homem como indivíduo - O homem como pessoa - A vida social e a Educação Cívica - O Homem e a Sociedade - O homem como ser social - O Estado: elementos constitutivos <ul style="list-style-type: none"> · os direitos humanos - O Estado Brasileiro - Elementos básicos de nacionalidade - A Terra - A população e seus problemas - As instituições - A Organização Político Administrativa - A Constituição e os códigos - A Segurança Nacional e as forças armadas - Os principais problemas nacionais - Saúde, alimentação e política habitacional. - O sistema econômico e sua evolução. - O Brasil no mundo - Integração do Brasil na América Latina - Integração do Brasil no contexto mundial 	<ul style="list-style-type: none"> · Elaborar paralelos e conclusões sobre a evolução do universo e do homem · Citar fatos onde a conduta humana evidencie formação e caráter · Diferenciar Liberdade de Liberdade com responsabilidade · Reproduzir fatos específicos da evolução política, econômica e social do homem. · Dar exemplos da importância do Estado como organização do bem comum. · Citar elementos básicos de nacionalidade que compõem o estado brasileiro · Estabelecer paralelos entre o desenvolvimento do Brasil e as potencialidades da terra. · Citar as instituições brasileiras e seus aspectos socioculturais. · Fazer um gráfico político administrativo do Brasil atual. · Descrever as estruturas fundamentais do desenvolvimento político brasileiro. · Relatar os importantes problemas brasileiros e da atualidade. · Listar os benefícios decorrentes de uma planificação para o bem-estar individual e social. · Enumerar os importantes meios de integração do Brasil com a comunidade latino-americana.
--	--

<ul style="list-style-type: none"> - O civismo como prática de vida - Vultos os nacionais e seus principais feitos - Conhecimentos e uso dos símbolos nacionais 	<ul style="list-style-type: none"> · Determinar a diferença, através da análise de noticiário, dos elementos de integração socioeconômica do Brasil com os de outras Nações · Participação nas comemorações cívicas com atitude respeitosa.
--	---

Fonte: Elaboração própria

O conteúdo apresentado no quadro foi selecionado tendo em vista a permanência ao longo dos anos. Note-se a tendência de propaganda do regime militar no conteúdo programático e em seus respectivos comportamentos finais esperados. Isso pode ser evidenciado, sobretudo, nos tópicos que tratam da segurança nacional e do civismo como prática de vida. A esse respeito, o texto utilizado na bibliografia, o livro *Educação Moral e cívica: introdução à cidadania*, de Antônio Xavier Teles, apresenta a noção de civismo como ação, que se aproxima da noção de civismo como prática de vida. Diz o autor

O homem que possui uma ideia, se esta é positiva, otimista, dinâmica, passa a ser um indivíduo socialmente ativo. O homem que possui uma ideia é, ao mesmo tempo, possuído por ela. Na consciência deste indivíduo podemos distinguir duas coisas. De um lado, temos um indivíduo que possui uma ideia, este é um aspecto, vamos dizer, psicológico. De outro lado, vemos uma ideia que possui um indivíduo, ele luta por ela, trabalha para realizá-la, é este o aspecto cívico. Da inter-relação entre os dois aspectos é que deve resultar a ação progressista do indivíduo em prol de seu país ou, melhor, daí deve emanar sua atividade cívica. (TELES, 1974, p. 52).

A noção de civismo presente no texto indica que a atividade cívica é precedida por uma relação de interação entre o homem e uma ideia, de modo que o homem possua e ideia e a ideia possua o homem, que deve se realizar ao passo em que o homem se coloque à disposição da comunidade, ou seja, da pátria. Em outra passagem mais adiante, o autor sugere que a atitude cívica derive de pensamentos positivos. Diz o autor que

Sem otimismo, sem força de vontade, sem idealismo, pouco se constrói. Só os sentimentos nascidos do otimismo são realizadores. Ora, parece nos exato dizer que o fenômeno social que define a realidade brasileira, em nossa época, esta vontade, esta consciência ativada por motivos de

realização que impulsionou o país para o progresso e o desenvolvimento (TELES, 1974, p. 53).

Esses elementos que vinculam vontade e adesão a uma ideia de pátria, à noção de cidadão, que é a noção de cidadão do civismo, revela aproximação à concepção idealista de mundo, na qual a história se movimenta a partir de indivíduos que se colocam nela, como se ela fosse uma força independente. O combustível para tal adesão é o otimismo, o pensamento positivo de alcançar um futuro pré-estabelecido nos discursos governamentais, por meio de propagandas e da educação moral e cívica.

Como ocorreu em todas as disciplinas analisadas dos cursos de segundo grau da ETFSP, as estruturas dos planos de ensino foram modificadas em 1982. O campo dos métodos e técnicas, relativos aos recursos e itinerários didático-pedagógicos principais exercidos nas aulas, passa a se chamar “estratégia”. Ainda assim, tais recursos pouco se modificaram nesse processo. Os objetivos gerais são os mesmos dos anos anteriores, mas há uma novidade quanto à sequência de assuntos anunciados na ementa, que mostra os assuntos tratados nas unidades ao longo do ano.

Há mudanças no conteúdo programático, no sentido de aglutinar, na mesma unidade, as aulas que tratam do Brasil no cenário regional e internacional num só bimestre, intituladas “estudos brasileiros”, ao passo que a quarta e última unidade trata do “civismo como modo de vida”. Trata-se da permanência da unidade que vai elencar e abordar os principais símbolos e vultos nacionais, bem como as principais práticas de comemorações cívicas. Em outros termos, tem-se o retorno de um bimestre de atividades de reforço do forjar da identidade nacional de acordo com a visão hegemônica do regime. Também foi inserido o tema “trabalho e ética” relacionando duas categorias sob o espectro do civismo, cujos valores éticos são sintetizados por Teles (1974, p. 99) como “dedicação à Pátria, patriotismo, serviço militar”.

Embora a disciplina de EMC tenha sofrido poucas alterações significativas entre 1977 e 1982,¹⁹ o plano de ensino de 1983 apresenta algumas modificações notáveis. Ainda que os objetivos gerais das disciplinas tenham sido os mesmos, há mudanças na ementa, no conteúdo programático e no comportamento final esperado. Na ementa, a unidade II passa a se chamar “Educação moral e sociedade”, quando no ano anterior se chamava “a vida

¹⁹ Um exemplo aqui é como o tema da família é tratada de maneira unilateral e monolítica, com a estrutura tradicional de família considerada normal e os demais arranjos considerados desarrajos.

social e a educação moral”, e a unidade III, anteriormente intitulada “Estudos Brasileiros”, passa a ser chamar “A realidade brasileira”.

Os conteúdos programáticos não sofrem alterações significativas, mas a nova disposição de alguns assuntos traz expectativas inéditas quanto ao comportamento final esperado. Em 1982, por exemplo, a unidade II, “a vida social e a educação moral” tratou da abordagem das instituições brasileiras, que passa a ser abordada na unidade III em 1983, intitulada “a realidade brasileira”.

Na primeira unidade, os assuntos abordados nas aulas, segundo o plano de ensino, permanecem os mesmos, mas com novos comportamentos finais esperados, como “identificar educação com criatividade e imaginação, relacionar moral e conduta, estabelecer a diferença entre ‘moral pré-estabelecida’” e “moral assumida”, “elaborar um código de conduta profissional, estabelecer uma escala de valores indispensáveis ao desempenho profissional e identificar liberdade como valor permanente” são novidades que chamam atenção pelas possibilidades de atingimento e seu conteúdo, considerando as condições políticas e sociais da época.

Elaborar um código de conduta como objetivo específico para o estudante de segundo grau, numa disciplina de um ano de duração, em que o debate ético sobre as profissões é comprometido pela estrutura do curso – carga horária e diretrizes curriculares –, parece pouco viável e coerente com uma ordem em que a formação vise à obediência a códigos em detrimento da capacidade de criticá-los. Vale lembrar que de acordo com as premissas do curso, apresentadas nos anos anteriores e no material didático, a escala de valores deve assumir que valores espirituais são superiores a valores materiais.

Na unidade III, discutem-se algumas das principais instituições do Brasil, a “realidade do Brasil no cenário latino-americano” e a “realidade do Brasil no cenário internacional”, conferindo a modificação do conteúdo programático para o retorno do tema sobre o civismo como prática de vida. Esta unidade possui atividades ligadas ao Centro Cívico Escolar (CCE) elemento presente nas instituições escolares para garantir a execução das atividades escolares cívicas, responsáveis por eventos comemorativos e a manutenção dos artefatos simbólicos cívicos, como as bandeiras, relíquias, entre outros.

O plano de ensino de 1984 foi encontrado incompleto, constando apenas a folha de rosto com os objetivos gerais e a ementa, ambos idênticos aos do ano anterior e a bibliografia com alterações com inclusão de três obras e a retirada de uma. Chama atenção a progressividade de obras de cunho crítico na bibliografia de EMC da ETFSP. Os planos

de ensino de EMC no período entre 1977 e 1984 apresentam-se fiéis à proposta da disciplina, criada em 1969 pelo decreto-lei 869.

Do conjunto de objetivos, temas selecionados e comportamentos esperados, é possível identificar elementos constituintes de concepção de mundo propostos na disciplina. A noção de civismo atrela a obediência às leis, a adoção de afetos pela noção de pátria e de nação brasileira tal como são apresentadas, indicam, respectivamente, elementos do conservadorismo e do patriotismo, marcados, por sua vez, pela DSN e pelo anticomunismo. A intenção abordar os discursos ufanistas sob roupagem científica remete à noção de modernização que os preceitos positivistas, presente na sociedade política brasileira desde os fins do século XIX e patente também nas políticas educacionais e nos planos de ensino.

Trata-se de um processo no qual foi identificado uma relação dialética entre a manutenção da linha política que mantém as disciplinas do civismo com um processo crescente de descontentamento com o estabelecimento político do regime militar. Na esteira desse processo, a CNMC ainda possui papel dos mais relevantes, visto que, ainda que a ETFSP seja uma autarquia educacional, os elaboradores dos planos de ensino não tinham autonomia para criar planos de curso que questionassem a ordem vigente.

b. Geografia (1977-1985)

O plano de ensino de geografia, correspondente à parte de educação geral do ensino de segundo grau no ano de 1977 apresenta a carga horária anual que será mantida por toda a série histórica: são sessenta horas anuais, com duas horas de aulas semanais. Considerando os feriados e a variação de dias da semana em que a disciplina a cada ano, é importante ressaltar que cada ano deve ter quantidades diferentes de semanas disponíveis para as aulas.

Nos anos de 1977 a 1980, os objetivos gerais da disciplina de geografia mantiveram-se os mesmos, a saber:

- 1- Conscientizar o aluno quanto à integração existente entre o meio natural e a ação humana;
- 2- Conduzir o aluno à percepção das transformações operadas na paisagem, em face da aplicação das técnicas e dos recursos disponíveis ao Homem;
- 3- Conscientizar o aluno da importância do conhecimento geográfico e da necessidade de sua participação na preservação e no restabelecimento do equilíbrio ecológico;

- 4- Conscientizar o aluno da importância do conhecimento das diversidades físicas e culturais do mundo, levando o educando a melhor compreensão dos diferentes povos;
- 5- Despertar no aluno a necessidade de correlacionar os fatos espaciais com sua participação na vida política, econômica e social do país, mediante o domínio da realidade geográfica;
- 6 Despertar no aluno a capacidade de observação e de correlação dos fatos observados;
- 7- Integrar o aluno no processo de desenvolvimento econômico e social do país, levando-o a se adaptar às realidades nacional e internacional.

Nesse período, a bibliografia da disciplina prevista em plano de ensino também se manteve quase integralmente. Das poucas modificações, a alteração no objetivo geral 3, que se redefine e incorpora detalhes. Trata-se de:

- 3- Esclarecer o aluno quanto à importância do conhecimento geográfico tendo por finalidade:
 - o seu ajustamento ao meio cada vez mais amplo e complexo em que deve não apenas viver como conviver;
 - o seu preparo para o domínio dos recursos científicos tendo em vista o aproveitamento das possibilidades, permitindo-lhe vencer as dificuldades do meio;
 - sua participação na preservação e na restauração dos recursos naturais.

Em cada um dos detalhes há elementos que chamam a atenção nesta análise. O primeiro deles é o emprego do substantivo “ajustamento”, que aparece frequentemente em alguns temas das ciências humanas no período do regime militar. Em educação moral e cívica, o ajustamento aparece com tamanha frequência que dá indícios da finalidade das disciplinas dos estudos sociais nos objetivos do ensino médio nessa instituição. Ajustamento como meta de formação aparece como inerente ao processo de contribuição do educando para a ordem vigente, de modo que o desenvolvimento do aluno se realize no ajustamento.

O segundo detalhe chama atenção para a geografia como ciência que fomenta o domínio de técnicas e tecnologias para *vencer* as dificuldades do meio – implicitamente, o meio natural. Por fim, o terceiro detalhe chama atenção para os cuidados com os recursos naturais, discurso ainda pouco notado na opinião pública internacional e nacional à época. Esse mesmo enunciado está preconizado na Lei De Diretrizes e Bases de 1961. Notamos entre o segundo e o terceiro detalhe uma contradição se observarmos que a exploração territorial e ocupação de biomas ao longo do período em questão revela a prioridade para a

exploração dos recursos naturais como eixo de desenvolvimento do projeto “Brasil Grande Potência”.

Vinculado à Doutrina da Segurança Nacional (DSN), o projeto Brasil Grande Potência tinha como um dos flancos de ação a integração do território nacional em áreas fronteiriças, de modo a promover o desenvolvimento econômico por meio de atividades de transformação do espaço natural. Moura (2016) relata a posição do Brasil na Conferência de Estocolmo, em 1972, quanto a necessidade de preservação dos recursos naturais para a segurança climática.

O Brasil participou da conferência com a posição de defesa à soberania nacional. Argumentava-se que o crescimento econômico e populacional dos países em desenvolvimento não deveria ser sacrificado e que os países desenvolvidos deveriam pagar pelos esforços para evitar a poluição ambiental – posição que foi endossada pelos países do chamado Terceiro Mundo. (MOURA, 2016, p. 15).

Ainda que não renunciasse à ocupação e exploração do território brasileiro, o governo brasileiro reconheceu que a questão da poluição atmosférica em função das atividades industriais e das obras de infraestrutura tivessem impacto ambiental.

Em síntese, os planos de ensino de geografia entre 1977 e 1980 apresentavam a seguinte disposição.

Quadro 2 – Conteúdos de geografia de 1977	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	COMPORTAMENTO FINAL ESPERADO
<ul style="list-style-type: none"> · A posição geográfica econômica na ciência geográfica · Considerações sobre o problema do método em Geografia · Geografia da população - Conceitos - Crescimento - Distribuição - População e desenvolvimento econômico 	<ul style="list-style-type: none"> · Definir os objetivos da Geografia econômica. · Aplicar os princípios da Geografia Moderna na análise de todos os fatos geográficos. · Explicar os conceitos ligados aos estudos demográficos. · Interpretar a tabela de crescimento demográfico. · Identificar os fatores que contribuíram a distribuição geográfica da população.

<ul style="list-style-type: none"> · Aproveitamento dos recursos naturais - Extrativismos vegetal - Distribuição geográfica das grandes associações vegetais - O homem e a exploração dos recursos vegetais · Aproveitamento dos recursos naturais - extrativismo animal · Importância econômica da caça e da pesca · A agricultura e seus condicionamentos - O clima - O solo - Nível técnico e cultural · Os sistemas de agricultura · produção vegetal: - Produtos alimentícios - Matérias-primas · Produção animal · Aproveitamento dos recursos naturais: produção de energia - Petróleo - Carvão - Energia hidrelétrica - Outras Fontes de energia · aproveitamento dos recursos naturais: produção mineral - Ferro e metais ferrosos - Metais não ferrosos - Minerais não metálicos - Pedras preciosas - Organização econômica da exploração mineral 	<ul style="list-style-type: none"> · Correlacionar o crescimento demográfico com padrão de vida. · Explicar instância dos recursos vegetais e animais na vida econômica. · Relacionar à utilização dos recursos naturais, suas causas e consequências. · Avaliar a interferência dos fatores físicos e culturais na evolução da atividade agrária. · Identificar a importância dos produtos agrários na alimentação dos seres vivos e na produção de matérias primas industriais. · Avaliar a participação das atividades agrárias como fontes produtoras de riquezas. · Estimar a dependência do Mundo Atual às diversas fontes de energia. · Explicar a relação entre fontes de energia e a situação econômica e mundial · Avaliar a importância da natureza como fonte de matéria-prima.
--	--

<ul style="list-style-type: none"> · As atividades industriais: - A importância econômica da atividade industrial - A revolução industrial - Tipos de indústrias · Distribuição geográfica das indústrias - Países industrializados - Países produtores de artigos primários · Aspectos geográficos dos serviços: - A evolução socioeconômica e a importância dos serviços - O comércio - A importância dos transportes na economia moderna - A importância nos meios de comunicação na economia moderna 	<ul style="list-style-type: none"> · Interpretar a participação da atividade industrial nas grandes transformações históricas, econômicas e sociais. · Aplicar corretamente os conceitos ligados à atividade industrial. · Distinguir os diferentes tipos de indústrias. · Interpretar a dependência das sociedades modernas em relação às atividades industriais. · Analisar papel do setor terciário nas atividades econômicas. · Avaliar a importância do comércio, transportes e comunicações nas sociedades modernas.
--	--

Fonte: elaboração própria

No ano de 1979, o plano de ensino passa por algumas alterações, como a alteração de “produção animal” para “pecuária”, especificando os setores da pecuária, além da retirada do tema sobre comércio e serviços e a inserção do tema dos transportes. Nota-se o enfoque que os planos de ensino de geografia dão aos aspectos econômicos. O viés tecnicista das políticas educacionais à época indica o conhecimento do espaço geográfico para “superar as dificuldades” do meio natural com vias de exploração econômica dos recursos naturais. O plano é inteiramente repetido no ano seguinte.

No ano de 1981 o plano de ensino de geografia para a formação geral de nível médio sofre algumas alterações em relação ao ano anterior, com destaque para alguns incrementos nos processos de avaliação, a ampliação da bibliografia e na inserção de novos conteúdos, como a economia do setor terciário, em especial, o comércio. No ano seguinte, o sentido de tais objetivos permanece o mesmo, com algumas ressalvas, como mudanças na redação e o incremento de mais um elemento: o desenvolvimento do senso crítico. Uma hipótese para tal alteração está no fato de se tratar de um trabalho autoral dos docentes, de modo que vão revisando o trabalho do ano anterior e julgando cabíveis alterações no texto.

O texto dos objetivos gerais do plano de ensino coloca o objetivo como se a disciplina fizesse as ações sobre o aluno, enquanto em 1982, os objetivos visam, antes de qualquer coisa, *possibilitar* que o aluno alcance tais objetivos. Fazemos uma breve comparação. Em 1981: “Conscientizar o aluno quanto à interação existente entre meio natural e a ação humana na organização do espaço”. Já em 1982: “Possibilitar o aluno a: compreender a interação entre o meio natural e a ação humana na organização do espaço geográfico”. Perceba-se que a interação entre o meio natural e a ação humana na organização do espaço representa o objeto que o estudante deve conhecer, o que significa que a diretriz curricular prevista no planejamento educacional se mantém.

Um outro aspecto que reflete conhecimento dos professores sobre o currículo é o da seleção dos conteúdos. Considerando que os professores já conheçam a estrutura do calendário escolar, houve redução dos conteúdos a partir de 1979. Em 1977, por exemplo, o plano prevê no conteúdo programático temas que se desdobram na chamada geografia geral ou mundial e na geografia do Brasil. A partir de 1979, o enfoque dado é em geografia do Brasil, de modo a detalhar os conteúdos que são tratados ao longo do ano, a exceção do tema demografia.

Via de regra, com exceções pontuais que vão se tornando patentes quando comparadas com períodos anteriores, a distribuição dos temas em geografia segue uma cadeia mais ou menos homogênea quanto à seleção de temas centrais presentes em cada um dos bimestres. Assim, podemos organizar a disposição dos temas em grupos que seguem: I) a geografia como ciência do espaço; II) a ocupação humana do espaço brasileiro – explicadas sob a perspectiva histórica e desdobradas em ocupação do espaço e dinâmica populacional; e III) geografia econômica – com enfoque numa abordagem das relações entre produção econômica, manejo de recursos naturais e população, destacadas nos setores primário, secundário e terciário da economia.

Há temas que são inseridos em diferentes bimestres em cada ano, ora sendo abordados em mais de um bloco, ora sendo exposto mais em um ou em outro bloco de temas, como o caso do tema urbanização, que aparece como decorrência da industrialização, por vezes, ora como fator decisivo para explicar a dinâmica populacional. De maneira geral, a distribuição de temas se mantém, com poucas e pontuais alterações, entre os anos de 1977 e 1984.

Desde 1982 entre os objetivos gerais para a disciplina de geografia, a “importância da compreensão dos processos históricos” e o “desenvolvimento do senso crítico”²⁰ estão entre as principais metas, deixando de compor os objetivos a partir do ano de 1987. Os elaboradores do plano nesse ano tiraram esse objetivo, substituindo-o pelo verbo *aprimorar*, e mantendo o restante da redação que o seguia: “[aprimorar] a capacidade de observação e análise mediante correlação de fatos especiais”.

Chama atenção tal mudança, aparentemente limitante do expediente de desenvolvimento do senso crítico, ser levada após a reinserção do país num ambiente democrático, em que a perseguição a intelectuais que apresentassem qualquer ímpeto subversivo tinha se esvaído com o fim do regime militar. A resposta para isso não é dada neste trabalho, não por não ser importante, mas por nos atermos à análise do documento e se tratar de um processo que pode carregar certo nível de subjetividade por aqueles que o formularam.

Os planos de ensino de Geografia no período analisado trazem objetivos que propõem uma visão de mundo à qual os estudantes devem se ajustar. Trata-se de uma aproximação aos ideais do projeto “Brasil grande potência”, de modo que o conhecimento em geografia, pautado por uma perspectiva tecnicista de educação visa a formação de alunos para conhecer, se ajustar e vencer as dificuldades do meio natural. Notamos que a concepção de educação geográfica tem em seu horizonte um viés economicista, alinhado às pretensões do desenvolvimento econômico sob a égide de tornar o Brasil uma potência mundial.

Tal viés economicista é expresso na seleção de conteúdos de modo a abordar brevemente aspectos da geografia natural, como o clima, vegetação, relevo, hidrografia, geologia etc., e com maior enfoque em aspectos demográficos e suas relações com as atividades econômicas praticadas no país. Com isso não se intenta dizer que os temas indiquem por si só essa tendência tecnicista e economicista, mas que tal seleção, aliada aos objetivos expressos nos planos, indica que o horizonte da disciplina, ao menos neste período, inclina-se para tais concepções de educação.

²⁰ Uma questão a ser pontuada é a da consideração da análise crítica. Termo cunhado por Kant para o processo em que a razão empreende o conhecimento de si. Nesse sentido, é possível estabelecer crítica sob diferentes concepções de mundo. O que se coloca como fator distintivo é a validade dessas críticas enquanto atividade correspondente à realidade histórica. A crítica de Marx às concepções de mundo baseadas no cientificismo empirista é a de, ao não considerar a dialética como força motriz da realidade, recai-se num materialismo ingênuo. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o plano de ensino busca o reconhecimento da história como ciência, é necessário concebê-la de maneira distinta da mera constituição de causa e efeito, evolução linear, valores presentes na concepção positivista da história.

c. História (1977-1985)

O curso de história foi ofertado exclusivamente na primeira série na formação propedêutica no segundo grau da ETFSP tem a carga horária anual de sessenta horas, sendo duas horas de aulas por semana. Ainda que os documentos internos orientadores do currículo previssem a abordagem cronológica linear da história, contemplando desde a pré-história à história contemporânea, o curso passa por adequações na seleção de conteúdos ao longo dos anos, refletindo na seleção curricular que aborde determinados períodos da história em detrimento de outros.

No ano de 1977, o plano de ensino tinha como objetivos gerais:

- 1 - Analisar o passado da humanidade para melhor compreender o presente, isto é, chegar à compreensão da sociedade em que vivemos através do passado histórico.
- 2 - Integrar o aluno no processo de desenvolvimento social e econômico do país e levando-o a se adaptar as realidades nacional e mundial.
- 3 - Compreender os valores e ideais de cada país e de cada tempo.
- 4 - Compreender o homem como ser social: as instituições que cria, as formas de cultura e civilização e todos os setores da sociedade: político, social, econômico e artístico.
- 5 - Compreender que a cultura é fruto do esforço de milhares de gerações passadas e da responsabilidade de cada um para as gerações vindouras.

Em sua ementa e conteúdo programático, o plano contemplou conteúdos que vão desde a introdução à história, passando por todas as eras, pré-história até a idade contemporânea.

QUADRO 3 – Síntese da seleção de conteúdos de história - 1977	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	COMPORTAMENTO FINAL ESPERADO
<ul style="list-style-type: none"> · Introdução à História - Conceito - Importância - Divisão no tempo e no espaço - Pré-história - Noções - Períodos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir a História como ciência que se preocupa em estudar a dinâmica do homem no universo. - Identificar as ciências auxiliares da história. - Distinguir diferentes contagens de tempo. - Identificar os períodos históricos e a validade relativa dessas divisões - Citar exemplos da luta do homem pela sobrevivência.

<p>Antiguidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antiguidade Oriental Noções Gerais <p>Antiguidade clássica</p> <p>a) Grécia - Aspectos socioeconômico e político</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos culturais - Noções gerais <p>b) Roma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos socioeconômico e político - Aspectos culturais - Noções gerais <p>Idade Média</p> <ul style="list-style-type: none"> - O sistema Feudal - Visão Política - Sociedade Medieval - Estratificação social - Posição e função - Aspectos culturais - Noções gerais - Importância da Igreja <p>Idade Moderna</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto político - Formação das Monarquias Nacionais - Absolutismo - Aspecto econômico - Mercantilismo: tipos - Sistema colonial - Aspecto social - Influências das atividades urbanas - Transformações sociais - Aspecto cultural - Iluminismo - Ideias econômicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferenças e semelhanças entre as civilizações orientais nos seus setores econômico, social político e cultural. - Dar exemplos das várias formas de governo das cidades-estado gregas. - Identificar a Civilização Grega como herdeira da cultura do Oriente Próximo. - Ressaltar, através de exemplos, os aspectos gerais. - Listar a grandeza do declínio do Império Romano - Dar as principais características políticas e econômicas do feudalismo. - Fazer a pirâmide social na época do feudalismo. - Relatar a importância da igreja na idade média - Citar as transformações que levaram à decadência do sistema feudal - Citar as descobertas que determinaram o desenvolvimento tecnológico da época - Estabelecer um paralelo entre o fortalecimento do poder real e a política mercantilista. - Distinguir as monarquias absolutistas europeias: o absolutismo francês e o parlamentarismo inglês. - Citar a influência do Iluminismo na revolução todo pensamento moderno.
---	---

<p>- Progresso Científico</p> <p>Idade Contemporânea</p> <p>- A crise do antigo regime</p> <p>- A Revolução Francesa</p> <p>- Ascensão (sic) e queda de Napoleão</p> <p>- O Congresso de Viena</p> <p>- A Revolução Industrial</p> <p>- Os conflitos mundiais</p> <p>- Períodos entre guerras</p> <p>- Panorama do Mundo Atual</p> <p>- Panorama do Mundo Atual</p>	<p>- Dar as causas da revolução francesa.</p> <p>- Distinguir as etapas da revolução francesa.</p> <p>- Relacionar as guerras externas de Napoleão e sua ascensão como imperador.</p> <p>- Enumerar as consequências da revolução industrial, nas formas de produção, na técnica e na organização econômica</p> <p>- Dar as causas e consequências das 2 Grandes Guerras e suas implicações, nos acontecimentos do mundo atual.</p>
---	---

Elaboração própria.

Embora seja um objetivo geral do estudante compreender a história para contribuir com o desenvolvimento do país, compreender a posição do Brasil no cenário regional e mundial, o plano de ensino de 1977 não contempla temas sobre a história do Brasil.

O plano de ensino de história de 1978 não foi encontrado, sendo analisados o planos de 1979 em diante. Em 1979, o campo de objetivos gerais permanece o mesmo em relação ao de 1977, além de ter recebido uma ampliação com a inclusão de objetivos específicos. São eles:

- Perceber as transformações políticas, sociais e econômicas e culturais através de uma análise crítica.
- Compreender o fato histórico, relacionando-o a todo um processo de desenvolvimento da civilização dos nossos tempos.
- Reconhecer a História como uma ciência que auxilia o aluno a compreensão da realidade.

Chama atenção o fato de o plano ter como objetivo fazer com que os alunos sejam levados a se adaptar às realidades nacional e mundial, como prevê o objetivo geral número 2. É notória a inserção de objetivos específicos que visam à percepção das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Embora o conteúdo presente nos planos durante a vigência da CNMC não signifique a expressão das ideias de seus elaboradores, é importante frisar que as concepções de realidade nacional e mundial propostas pelas políticas educacionais do regime militar são

baseadas nas diretrizes da CNMC, ou seja, uma noção segundo a qual o Brasil se encontrava sob uma ameaça interna – as forças subversivas – e se coloca como parte integrante de um bloco democrático, em oposição aos regimes comunistas (GIANNASI, 2011; BARCELLOS, 2020). Esse ponto ilustra a concepção de mundo presente na DSN. A doutrina tinha como premissa a associação entre patriotismo e democracia, o que implica a associação entre comunismo e antidemocracia.

Dentre os primeiros objetivos no comportamento final esperado, destaca-se a necessidade de “identificar a história como ciência e não como sucessão de fatos”. Essa é uma questão que incide sobre as ciências humanas no currículo escolar. A carência de reconhecimento dos saberes em ciências humanas como saberes científicos reflete o preconceito e a noção de prescindibilidade que as ciências humanas sofrem a cada reforma curricular que modifique a carga horária de cursos. A reforma na LDB com a lei n. 5.692/71 apresenta esse fenômeno ao tornar compulsória a formação técnica na qual as ciências humanas raramente aparecem e, quando estão presentes, se dão de maneira aligeirada e pouco profunda.

O comportamento esperado em relação ao Brasil pós-independência, segundo o qual os alunos deveriam “reconhecer após a independência do Brasil a permanência da sociedade agrária e escravocrata e a manutenção de um sistema econômico voltado para o mercado externo”. Apesar do forte movimento de censura que as políticas educacionais imprimiam sobre os conteúdos escolares, tal objetivo expressa a possibilidade de contrastar a concepção conservadora de mundo sobre a história do Brasil. Com isso, a possibilidade de superar num primeiro momento os reflexos do cotidiano sobre a realidade brasileira, para voltar-se a ela sob um novo olhar, se estabelece.

O conteúdo programático em 1979 é encerrado com uma abordagem sobre a ONU e sobre o Estado Novo, ou seja, basicamente o conteúdo de história abrangia períodos dos mais remotos até meados do século XX. Essa composição não permanece posteriormente e, embora não haja nenhum documento que justifique tal alteração, é possível inferir que a viabilidade de execução de um programa tão vasto como este em 60 horas anuais seja prejudicada. O plano de ensino em 1980 manteve uma estrutura muito semelhante à do ano anterior, não sendo idêntica por ter como último conteúdo programático a ser abordado o tema “A América Latina nos séculos XIX e XX”.

Ainda que não haja fontes documentais sobre como esse tema foi tratado, ele abre possibilidade para uma abordagem crítica à estrutura econômica e política brasileira, bem

como pode se dar à luz da noção de interdependência, uma ideia que compõe a DSN. Saviani (2008, p. 294) apresenta o desenvolvimento dessa perspectiva de interdependência como expressão de uma articulação de setores da sociedade brasileira composta pela burguesia através do IPES, por militares por meio da ESG na consolidação do projeto que resultou na implantação do regime militar.

Em 1981, as mudanças no plano de ensino em relação ao do ano anterior são consideráveis. Destarte, uma alteração nos objetivos gerais foi a retirada do objetivo III, o qual visava “compreender os valores e ideias de cada país em cada tempo”. À guisa da hipótese de que as mudanças têm entre os fatores a viabilidade de se trabalhar os conteúdos de maneira adequada didaticamente, compreender os valores de *cada* país em *cada tempo* seria uma tarefa que certamente demandaria um tempo considerável – se não for maior – do que o disponível para a disciplina ao longo da educação geral.

Além disso, o próprio plano se orienta para um ensino da história como ciência dos processos sociais, culturais, econômicos e políticos ao longo do tempo, de maneira crítica, devendo se orientar para a reflexão sobre os fatos, e não se restringindo à memorização. Os objetivos específicos presentes no ano anterior também não constam no plano de ensino em questão.

No plano de ensino de 1981, as principais mudanças ocorreram na ementa e no conteúdo programático. A começar pela seleção de conteúdos, as alterações mais significativas foram a retirada de história antiga e medieval da programação como conteúdos em si, passando a serem mencionados na primeira unidade de temas “introdução à ciência da história” na abordagem do tema “divisão da história no tempo e no espaço”. Posteriormente, a segunda unidade de temas aborda “o mundo ocidental durante a época moderna (século VX ao século XVIII) e os temas posteriores a esse seguem linha cronológica.

Os assuntos estão organizados por períodos históricos, apresentando aspectos internacionais, regionais e nacionais, como a exposição da idade moderna partindo das expansões marítimas em suas modalidades na colonização das Américas, diferenciando cada processo que ocorreu ao longo do continente. Na sequência, temas como o Renascimento, sua influência nas revoluções burguesas do século XVIII, as próprias revoluções, com destaque para a revolução industrial, a revolução francesa, as guerras mundiais e termina com o tema intitulado “choques ideológicos”, sem especificar quais vieses ideológicos seriam abordados.

Na coleta de dados do plano de ensino para o ano de 1982, não constava a folha de rosto com os objetivos gerais, ementa e bibliografia. Os assuntos e temas presentes no conteúdo programático foram alterados, com a retirada da abordagem da América inglesa e do Iluminismo, a inclusão mais detalhada do início da colonização do Brasil e do tema sobre os movimentos sociais e políticos do século XIX, tema que se estende para a análise do mesmo no início do século XX.

No ano de 1983, uma novidade importante foi a inserção de um novo objetivo geral dentre os já existentes nos anos anteriores, esperava-se que o curso pudesse “integrar o aluno no processo sócio-político e econômico no Brasil, despertando-lhe o espírito crítico e a consciência da realidade”. Entretanto, o novo objetivo geral parece estar distante do que os conteúdos programáticos apresentam, visto que não há qualquer previsão de enfoque em temas da história do Brasil especificamente. Uma hipótese para essa possível contradição seria inserir conteúdos sobre o Brasil de maneira transversal aos temas abordados ao longo do ano, visto que se trata de um programa majoritariamente centrado na história do século XX, mas isso só seria possível confirmar se houvesse fontes mais precisas sobre as atividades realizadas em sala de aula.

QUADRO 4 – Seleção de conteúdos de história - 1983	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	COMPORTAMENTO FINAL ESPERADO
<p>I - A importância do Estudo da História</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito - Importância da Ciência histórica. - Divisão da História no tempo e no espaço. <p>II - Os EUA na I Guerra Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> - O período inicial da I Guerra e suas consequências - O capitalismo americano após I Guerra. 	<p>Conceituar a História.</p> <p>Identificar a História como uma ciência e não como uma sucessão de fatos.</p> <p>Definir a História como ciência que se preocupa em estudar a dinâmica do Homem no Universo.</p> <p>Relacionar as ciências auxiliares da História.</p> <p>Analisar e ressaltar os principais fatos ocorridos na I guerra mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar e analisar a importância da entrada dos EUA na I guerra mundial. - Distinguir e identificar os princípios básicos do capitalismo americano em seu início.

<p>III -A SEGUNDA GUERRA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Causas e consequências - Estados Unidos: Potência Hegemônica <p>IV - América: sua estrutura econômica, instituições políticas e sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> - O sistema colonial 	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir que apenas dos estímulos criados na 1ª guerra, o Brasil permanece agrário e voltado para a exportação. - Analisar e identificar na situação da América Latina as influências ideológicas após a 1ª guerra. - Distinguir as características dos tratados que puseram fim a I guerra. - Dar as causas e consequências da 2ª grande guerra. - Correlacionar os conflitos imperialistas, tanto na 1ª quanto na 2ª guerra mundial. - Analisar o fortalecimento da U.R.S.S que entrou em conflitos com os países totalitários. - Inferir a crise econômica de 1929, com redução do mercado consumidor de todas as nações capitalistas. - Ressaltar a entrada dos E.U.A. na 2ª guerra assim como a consolidação hegemônica dos EUA no mundo capitalista. - Analisar a Guerra Fria e a hegemonia política sobre o mundo capitalista - Ressaltar que os países americanos podem ser agrupados em blocos específicos, de acordo com as suas semelhanças relacionadas em geral, aos estágios de desenvolvimento e de dependência. - Identificar os antecedentes do processo industrialização que têm amplitude geral que permitem uma caracterização global do processo histórico da América.
---	---

Fonte: Elaboração própria

A ementa da disciplina de história para aquele ano apresentava uma mudança relevante na seleção de conteúdo. No primeiro bimestre, a unidade de conteúdos tratava da

“importância do estudo da história”. Já no segundo bimestre, a unidade de conteúdos era intitulada “Os EUA na I Guerra Mundial”, a do terceiro bimestre se chamava “A II Guerra: causas e consequências” e a do quarto bimestre se chamou “América: sua estrutura econômica, instituições políticas e sociais”. Considerando a linha do tempo como critério para a sequência de conteúdo, o plano parte já do século XX para tal abordagem. No entanto, vale destacar que o detalhamento dos conteúdos programáticos indica a abordagem de períodos históricos e suas respectivas ordens econômicas, sociais e políticas ao longo do tempo, passando pelo fenômeno da colonização, do imperialismo e da modernização.

Um dado interessante que pode ser extraído da análise desse documento é a ausência de possíveis conflitos de ideias entre os postulados no plano. Se a abordagem se centra na perspectiva estadunidense do século XX, ainda que os temas tratem das guerras mundiais e da relação entre os Estados Unidos e a América Latina, é possível afirmar que o programa de história daquele ano não contemplou períodos e contextos históricos considerados de grande efervescência social e política no Brasil, o que possibilita ignorar conteúdos que despertem o espírito crítico dos estudantes a esse respeito. O conteúdo programático mantém-se inalterado em seus aspectos durante os anos de 1984 e 1985.

Os planos de ensino de história do período de 1977 a 1984 apresentam uma linha em sintonia com os propósitos do projeto político na educação brasileira a época. Isso pode ser notado pelos objetivos gerais já no primeiro ano analisado em que se objetivava “integrar o aluno no processo de desenvolvimento social e econômico do país, levando-o a se adaptar às realidades nacional e mundial”. Obviamente, as realidades mencionadas no plano são atinentes à perspectiva proposta pela CMNC, ou seja, trata-se de uma realidade na qual a concepção de Brasil remete ao patriotismo, ao civismo e ao anticomunismo. No entanto, não há, neste plano de ensino, abordagens sobre a história do Brasil.

Vale destacar que ainda que o plano tenha elementos que imprimem a concepção de mundo do bloco hegemônico no regime militar, o plano pode não expressar as concepções de mundo de seus elaboradores, dada a imposição que a CNMC tinha nas políticas educacionais. No entanto, há elementos que, com o passar dos anos, abrem a possibilidade de crítica ao conteúdo que se busca defender com o civismo.

Isso pode ser notado no comportamento final esperado inserido no plano de 1979, no tema “Brasil pós-independência” em que os estudantes devem “reconhecer a permanência da sociedade agrária, escravocrata e a manutenção da economia para o mercado externo”. A partir de 1980, temas que abordam a América Latina dos séculos XIX

e XX, movimentos sociais e políticos dos mesmos períodos abrem a possibilidade para a abordagem crítica.

Em suma, é necessário considerar que essas nuances, como possibilidades para mudar a rota do ensino em ciências humanas, têm limites na concretude que o a composição dos cursos apresenta. De vertente tecnicista, o ensino de segundo grau não tem como prioridade um ensino robusto de história, geografia, pensamento humano e social. A carga horária enxuta e a censura a partir do MEC pela CNMC são fatores relevantes para que o limite dessas disciplinas se estreite.

É importante notar que, em maior ou menor grau, as disciplinas de história e geografia apresentam elementos curriculares como objetivos e seleção de conteúdos que remetem à moral da fração politicamente hegemônica e ao civismo. No entanto, esse movimento não é dado como monolítico e nem deve ser concebido de maneira fatalista, pois apesar de tais restrições, há a possibilidade de fazer do currículo na prática uma manifestação política de resistência.

d. Organização Social e Política Brasileira (OSPB)

A disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) também foi criada no contexto do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Seu enfoque está no ensino das instituições que compõem a sociedade em diferentes dimensões, como a família e as instituições privadas e da esfera do Estado, passando por fenômenos com a socialização, as classes sociais, vida em comunidade entre outros. A disciplina compõe o núcleo de formação cívica do ensino primário e secundário na educação brasileira. No ensino superior, o conteúdo concernente à OSPB é ensinado sob o título de “Estudos de problemas brasileiros”.

Sua formulação remete ao processo de implantação da DSN na educação. Trata-se de uma vertente da *guerra psicológica* encampada pelos militares e civis que compuseram o bloco político que capitaneou o golpe de 1964. Sua proposta consiste, num primeiro momento, em apresentar os temas mencionados, mas consiste, sobremaneira, numa ação de propaganda do Estado e de defesa deste das ameaças, os chamados inimigos internos e externos.

A série histórica analisada dos planos de ensino de OSPB se inicia em 1977 e se encerra em 1995, havendo lacuna no conjunto dos materiais como a ausência do plano de ensino de 1978. Apesar das lacunas apresentadas, o material permite extrair a seleção de

conteúdos e os objetivos a partir de tal seleção. Na ETFSP, a disciplina deixa de ser ofertada e, em seu lugar, é reinserida a disciplina de filosofia. No entanto, seu conteúdo consiste numa versão, baseada na concepção de mundo propagada no regime militar, do conjunto de temas que anteriormente e posteriormente compõem o currículo de sociologia ou estudos sociais.

O primeiro plano de ensino analisado de OSPB é um importante ponto de partida, por ser o marco inicial do processo de compreensão da disciplina dentro da série histórica e por representar uma síntese de um período histórico marcado por forte fiscalização e interferência de órgãos do governo à época e a notória influência da CNMC. Como ocorre na análise em outras disciplinas, o detalhamento do primeiro plano de ensino é um importante exercício de situação do panorama inicial e, nesse sentido, um parâmetro para possibilitar a captação de nuances históricas ao longo do tempo.

O plano é estruturado com a apresentação dos objetivos gerais alinhados para a adequação do cidadão à ordem social existente, reforçando-a por meio do conhecimento e reconhecimento das instituições políticas, jurídicas e administrativas que alicerçam o Estado brasileiro à época, bem como a relação deste com a sociedade. São quatro os objetivos gerais do plano de ensino em questão, a saber

- 1 – Ajustar à convivência cooperativa com os colegas nas atividades normais do curso.
- 2 – Desenvolver a consciência comunitária, regional, estadual, nacional e Internacional.
- 3 – Formar o hábito de acompanhamento analítico do procedimento das autoridades no desempenho da função pública.
- 4 – Compreender o conceito de nacionalidade ou melhor, de racionalismo (sic) ante os problemas da política internacional.

Enquanto objetivos, cada item manifesta uma intenção de chegar a algo, objetivados no texto em substantivos, respectivamente, a “convivência cooperativa com os colegas”, a “consciência comunitária, regional, nacional e internacional”, o “hábito de acompanhamento analítico do procedimento das autoridades no desempenho da função pública” e o “conceito de nacionalidade ou melhor de nacionalismo ante os problemas da política externa”. Daí, extrai-se que se quer ajustar o indivíduo a essa convivência cooperativa como um exercício de socialização.

No entanto, trata-se de uma socialização predeterminada pelo objetivo do ajuste, que implica uma noção do justo ao qual o cidadão deve ser ajustado, refletindo, portanto,

uma visão hegemônica da realidade. O primeiro objetivo parece ligado ao segundo, o qual visa “desenvolver a consciência” dos estudantes em diferentes escalas, gerando uma consciência de si a partir de tal ajuste à socialização. O terceiro e o quarto objetivos apontam para a relação dos estudantes com a política oficial do regime militar, em suas instâncias, política, administrativa, jurídica e diplomática. Ao longo do curso implicará em discussões históricas, geopolíticas e geoeconômicas, conforme o previsto nas diretrizes oficiais da disciplina.

Chama atenção a formação voltada para o nacionalismo, como sugere o último objetivo manifesto. Trata-se de uma orientação para o reconhecimento dos interesses nacionais em questões de ordem internacional, em alusão à doutrina da segurança nacional. Assim, não há dúvidas sobre o alinhamento às diretrizes oficiais da disciplina manifesto no plano de ensino. Busca-se, assim, desenvolver nos estudantes uma percepção da realidade na qual o comunismo representa o lado oposto ao que significa ser brasileiro, na perspectiva hegemônica propagada pelo regime militar.

O conteúdo programático da disciplina é separado em unidades e subunidades. As unidades são apresentadas em ordem cronológica, tratando, respectivamente, dos temas “a comunidade”, “A vida política, a constituição”, a “organização social e política do Brasil” e o “mundo contemporâneo”. Na primeira unidade, que trata da comunidade, as subunidades, que tematizam as aulas são os grupos sociais, a vida social, as classes sociais, as organizações e instituições e a família. Entre os comportamentos finais esperados, estão “relatar fatos que comprovem a sociabilidade humana”; “relacionar, através dos exemplos, o conceito de grupos sociais, comunidade e sociedade”; e “definir as instituições como fator de segurança pessoal e estabilidade nacional”.

Este último se mostra enunciativo de valores notadamente afeitos aos propósitos da disciplina ao objetivar definir as instituições como fator de segurança e estabilidade. Nesse sentido, segurança pessoal e estabilidade nacional representam horizontes a serem criados enquanto representações da justa ordem social a se preservar, refletindo valores do regime militar, marcado pelo interesse da segurança nacional como prioritário, em detrimento de problemas de outras ordens.

A segunda unidade, “a vida política”, aborda em suas subunidades os temas “O Estado, o Estado e o bem comum”, “Formas de governo, regimes políticos, democracia e totalitarismo” e “sistemas de governo”. Trata-se de uma unidade em que se discute a

política em sua dimensão normativa e institucional, teorizando sobre o Estado, formas de governo, regimes políticos e sistemas de governo.

Um ponto importante dessa unidade para mapear os sentidos da disciplina do ponto de vista da concepção de mundo é a abordagem que distingue democracia e autoritarismo. Ao tratar desse tema, é importante ressaltar que a concepção que os interlocutores do regime têm do mesmo é de que se trata de um regime democrático, por entender se orientar para a manutenção das liberdades individuais, sobretudo vinculadas à propriedade privada. Trata-se, portanto, da influência de ideias liberais hegemônicas em grande parte do mundo ocidental.

O comportamento final esperado para esse bloco envolve “definir o Estado, seus elementos constitutivos e sua finalidade”; “citar os principais sistemas sociais contemporâneos e dar exemplos que demonstrem as qualidades do regime democrático”. Qualificar a democracia numa disciplina cujo objetivo é o alinhamento da formação cidadã aos preceitos do regime autoritário traz um ponto nodal interessante: a disputa pelo conceito hegemônico de democracia. Nesse sentido cabe lembrar que os ideólogos dessa vertente política hegemônica entendem a retomada do poder em 1964 como uma “revolução democrática” por atender, supostamente, à opinião pública e por se distanciar de governos comunistas como o cubano e o chinês.

A terceira unidade trata diretamente da Constituição e de sua história, tendo como comportamentos finais esperados a capacidade de “definir constituição como a lei fundamental de um país” e “comparar as diversas constituições brasileiras através da análise de suas principais características”. Além da dimensão conceitual e descritiva, a unidade aborda constituição em sua evolução histórica, como introdução para uma abordagem mais analítica na última unidade.

Chamada Organização Social e Política do Brasil, a penúltima unidade trata das instâncias do Estado brasileiro, suas instituições e a distribuição dos poderes. Suas subunidades tratam de “disposições preliminares da constituição”, “a união, os estados e municípios”, “o sistema tributário”, “o poder legislativo”, “como são elaboradas as leis”, “o poder executivo e suas atribuições”, “o poder judiciário”, “a nacionalidade”, “os direitos e garantias individuais e os direitos políticos” e “os partidos políticos”.

São dois itens que compõem o comportamento final esperado “fazer um organograma dos diversos elementos que compõem a estrutura administrativa do país com suas respectivas atribuições e características”; e “associar, através de exemplos, a

construção de serviços e obras públicas como resultantes do pagamento de taxas e impostos ao governo”. A unidade relaciona Estado e sociedade em sua dimensão administrativa, jurídica e política, trazendo elementos que intentam desenvolver nos estudantes o conhecimento do aparelho do estado e seus dispositivos, além do processo de realização de obras.

A última unidade do plano de ensino de OSPB no ano de 1977, intitulada “mundo contemporâneo”, trata dos dispositivos supranacionais no contexto da política Internacional, com destaque para a ONU e para a organização dos estados americanos (OEA) e suas agências atuantes mundo afora. Vale lembrar que a ONU é um órgão criado com o intuito de dirimir conflitos pelo mundo, preferencialmente pela via da democracia liberal burguesa, ou seja, regimes que fujam desse escopo são considerados antidemocráticos e violadores dos direitos humanos.

À luz das considerações há pouco feitas do plano de ensino de 1977, nota-se que a disciplina se centra na descrição e na análise de instituições, processos sociais e processos políticos. Seus objetivos gerais apontam para a formação dos cidadãos idealizados nas disposições jurídicas e políticas do regime por meio do conhecimento sobre fenômenos sociais e aspectos normativos das instituições estatais, públicas locais, regionais, nacionais, internacionais e supranacionais. Vale lembrar que os dispositivos legais vigentes que fundamentam as estruturas curriculares no país à época apresentam visões de mundo e objetivos que sejam coerentes com o regime.

Um aspecto importante presente no plano é a discussão sobre democracia. Ora, o Brasil vivia há mais de uma década sem eleições diretas e toda participação política que questionasse o governo era perseguida e censurada por meio de atos que violavam direitos universais. Mas é sabido que o sinônimo de democracia era convergente às práticas do governo em questão e que os regimes comunistas eram antidemocráticos na concepção das frações hegemônicas da sociedade política da época. Nesse sentido, ser anticomunista significava ser, por si só, democrático. Discutiu-se democracia como antônimo ao totalitarismo e se inseria o comunismo como exemplo deste.

O plano de ensino de OSPB de 1978 não foi encontrado e o próximo plano analisado foi o de 1979. Nos objetivos gerais houve apenas uma alteração em relação ao ano de 1977. Trata-se do quarto objetivo, no qual consta “compreender o conceito de nacionalismo ante os problemas internacionais”. Percebe-se que houve uma abreviação em relação ao último plano analisado, cujo mesmo objetivo anunciava “compreender o conceito de nacionalidade

ou melhor, de racionalismo (sic) ante os problemas da política internacional”. É possível reafirmar o compromisso que a disciplina deve ter com o reforço do nacionalismo e da doutrina da segurança nacional nesse processo.

Os conteúdos programáticos e seus respectivos comportamentos finais esperados sofrem alterações significativas em relação ao ano de 1977. A primeira unidade, anteriormente chamada de “a comunidade”, passou a ser intitulada “organização social”. Suas subunidades apresentam similitudes com as anteriores, como a abordagem do tema “grupos sociais”, mas as demais apresentam títulos distintos, sendo os novos “o animal social”, “organização social e cultura”, “a estrutura da sociedade” e ‘dinâmica social’. Chama atenção a ampliação dos comportamentos finais esperados.

Os itens do comportamento final esperado são:

- Relacionar a vida em sociedade com necessidades individuais do homem.
- Relacionar a vida em sociedade com o progresso humano
- Distinguir entre vida social e vida gregária.
- Relatar fatos que comprovem a sociabilidade humana.
- Descrever, em linhas gerais, a evolução das formas de organização humana.
- Relacionar família e organização social.
- Conceituar família patriarcal, família matriarcal, família consanguínea, monogamia, poligamia, poliandria, poliginia, clã, tribo, tótem e cultura.
- Definir grupo social.
- Classificar grupos sociais.
- Enumerar os elementos necessários à composição de um grupo social.
- Definir os conceitos: comunidade, sociedade, status, papel social, classe social, casta social, estratificação social, pirâmide social, mobilidade social e instituições sociais.
- Representar graficamente sobre a pirâmide social, os fenômenos de mobilidade horizontal e vertical.

A compreensão de que o comportamento final esperado tem relevância no estudo da seleção de conteúdos nos planos de ensino é ilustrativa à medida que especifica o que se espera dos estudantes após a realização dos trabalhos pedagógicos ao longo da unidade. Se o conteúdo programático se mostra enxuto, o comportamento final esperado especifica quais conteúdos os estudantes devem dominar. Esse processo se manifesta ao longo das análises de planos de curso. A próxima unidade apresenta situação semelhante.

Na segunda unidade, intitulada “A organização política”, as subunidades são

- O Estado: conceitos.
- Estrutura do Estado.
- A dinâmica do poder.
- Regimes políticos.
- Sistemas políticos.
- A base jurídica.

Dentre estes, o único com título idêntico ao presente no ano de 1979 é o que trata dos *regimes políticos*.

A segunda unidade tem como comportamento final esperado

- Definir conceitos básicos de: interação social, acomodação, assimilação, cooperação, competição, conflito, controle social, socialização, isolamento social, mudança social e educação.
- Distinguir entre competição e conflito, acomodação e assimilação.
- Definir as instituições sociais como fator de segurança e estabilidade social.
- Definir o Estado, seus elementos constitutivos e sua finalidade.
- Definir os termos apresentados delimitando a compreensão e extensão de cada um: povo, nação, Estado, país, pátria, patriotismo, bem comum.
- Identificar os elementos necessários à formação do Estado e o relacionamento entre eles.
- Distinguir entre nacionalidade e cidadania; soberania externa e interna; governo de direito e de fato.
- Distinguir os critérios para a determinação da nacionalidade.
- Distinguir entre Estado unitário e Estado composto.
- Relacionar as principais funções de cada um dos poderes do Estado.
- Analisar a expressão dos três poderes.
- Expor a estrutura do poder na federação, demonstrando a interação entre união, estado e município.
- Enumerar as principais características de cada regime.
- Relacionar as vantagens e as desvantagens de cada regime político.
- Relacionar democracia e voto.
- Citar os principais sistemas sociais contemporâneos.
- Definir constituição como a lei fundamental do país.
- Apresentar as linhas gerais da evolução do constitucionalismo.
- Indicar os principais critérios de classificação das constituições.

A expressão presente no comportamento final esperado das práticas as quais os estudantes devem estar aptos a fazer revela um aprofundamento sobre o que se pretende trabalhar ao longo do período letivo. Apenas dois dos itens do comportamento final esperado repetem em 1979. São eles: “definir o Estado, seus elementos constitutivos e sua finalidade” e “citar os principais sistemas sociais contemporâneos”. Os demais são novos em relação ao plano de ensino comparado e indicam uma relação entre democracia e voto.

Esse é um ponto que deixa dúvidas em relação ao sentido que a relação de democracia e voto assume nos trabalhos. Isso porque, por um lado, o ano de 1979 marca o momento em que a anistia a exilados e presos políticos é aprovada e posta em exercício, indicando a vindoura abertura democrática. No entanto, o regime considerou legítimo desde seu início o voto indireto como validador da concepção de democracia vigente por suas forças hegemônicas. Nesse sentido, com a crescente crise do regime militar e o avanço dos movimentos em direção à abertura política, permitem a abordagem um tanto distante do que seria a orientação do governo.

No contexto da “abertura democrática”, Germano (1990) aponta que havia um cenário de divergência no interior do bloco militar que governava o estado brasileiro desde 64. Segundo o autor, havia “adeptos da linha dura”, ou seja, aqueles militares que encamparam uma luta contra a ameaça comunista, em defesa da DSN e, de outro lado, havia militares com viés liberal, que se mostravam abertos às recomendações da burguesia nacional, para maior participação no aparelho do estado, e menor participação do estado na economia.

A burguesia brasileira estava insatisfeita com o distanciamento da tomada de decisões e com o crescimento do poder da burguesia internacional na esteira dessa realidade. Assim, “a consequência disso é que tanto os militares enquanto governo, [...] como também frações, cada vez mais amplas, das classes dominantes recorrem à sociedade em busca de apoio” (GERMANO, 1990, p. 309).

A unidade que trata da “Formação do Estado brasileiro” tem como subunidades: “a formação da estrutura do Estado brasileiro” e “a evolução política: as constituições”. A unidade tem como comportamento final esperado:

- Descrever o processo de formação da estrutura política do Estado brasileiro, identificando as fases deste processo.
- Citar os principais órgãos político-administrativo de cada período.
- Descrever, em linhas gerais, o processo de governo em cada fase.
- Diferenciar os períodos de centralização e descentralização administrativa.
- Comparar cada período com o subsequente, indicando as transformações ocorridas em cada caso.
- Distinguir vários tipos de leis enunciadas na constituição.
- Descrever, em linhas gerais, o processo legislativo.
- Definir os termos: plenário, legislatura, sanção, veto, promulgação, código.
- Descrever, em linhas gerais, a composição do poder executivo, distinguindo entre órgãos de assessoria da presidência da república.

- Enumerar os requisitos para os cargos de presidente e vice-presidente e ministro de Estado.
- Apresentar alguns aspectos da exclusiva competência do presidente da república.
- Definir os termos: autarquias, empresas públicas, sociedade de economia mista.
- Dizer o que é ministério público.
- Enumerar os órgãos do judiciário.
- Identificar e relacionar os critérios de ingresso e promoção na carreira judiciária.
- Enumerar as prerrogativas dos magistrados, explicando o sentido de cada uma.
- Descrever a composição do STF e os requisitos para pertencer a ele.
- Descrever, em linhas gerais, a área de atuação dos demais órgãos do judiciário.
- Distinguir entre justiça comum e justiça especial e os órgãos de cada setor.
- Descrever a estruturação do poder no âmbito estadual.
- Relacionar com a competência da união com a do Estado, e esta com a do município.
- Descrever a composição do legislativo estadual e os requisitos para pertencer a ele.
- Relacionar o número de deputados federais e deputados estaduais.
- Descrever a composição do legislativo e executivo municipais e a área de atuação de cada um.

A extensa lista de comportamentos finais esperados apresenta a expectativa do domínio conceitual dos saberes trabalhados ao longo da unidade, semelhante ao conteúdo análogo a este em 1977. A unidade quarta, intitulada “a história do Brasil” não foi encontrada no arquivo do plano de aulas de 1979. A unidade subsequente, intitulada “direitos e deveres do cidadão brasileiro”, trata de temas como “a nacionalidade”, “direitos e garantias individuais”, “direitos políticos” e o “sistema tributário”. Os conteúdos da unidade são muito semelhantes aos do último ano analisado. Entre os comportamentos finais esperados estão:

- Distinguir direitos do homem, do cidadão e direitos sociais.
- Listar os principais direitos individuais defendidos pela constituição.
- Explicar em que consta os direitos políticos.
- Distinguir brasileiro nato de brasileiro naturalizado.
- Associar, através de exemplos, a construção de serviços e obras públicas como resultante de pagamentos de taxas e impostos.

A unidade em questão substitui a intitulada Organização Social e Política no Brasil, de 1977, sendo reduzida em relação àquele ano, de modo a não alterar o sentido discursivo da unidade no interior da disciplina.

Nota-se que em assuntos relacionados à família e aos grupos sociais a abordagem se assemelha às adotadas em antropologia e sociologia. O caráter normativo e descritivo da disciplina, cuja análise muitas vezes indicar se resumir em distinguir e diferenciar elementos e conteúdos aproxima-se de uma perspectiva positivista de educação. Isto é, busca-se um aspecto de ciência e, com ele uma posição neutra em relação ao conteúdo apresentado, pondo-o como a expressão da verdade. Isso porque entende-se que o objetivo de fomentar a formação cidadã dos estudantes dar-se-ia pela via transmissão de conteúdos normatizados em códigos e normas, assumidos inequivocamente válidos, ainda que houvesse certa preocupação com a perspectiva histórica das constituições.

No ano de 1980, o plano de ensino segue a tônica que manifesta no ano anterior, sendo idêntico a este nos objetivos gerais e nas duas primeiras unidades. A alteração na terceira unidade em relação ao ano de 1979 é a presença de novas expectativas nos comportamentos finais esperados. Foram adicionados “relacionar as diversas constituições brasileiras”; identificar as principais características de cada constituição brasileira”; e “expor as variações ocorridas no Estado brasileiro quanto à forma de governo, sistema de governo, distribuição de poder, centralização e descentralização”. A quarta unidade de temas, intitulada “A república federativa do Brasil” traz em suas subunidades os temas

- Divisão política e administrativa.
- Estrutura do poder legislativo.
- O processo legislativo
- O poder executivo
- Estados e municípios

O comportamento final esperado para a quarta unidade possui elementos presentes no comportamento final esperado na terceira unidade de 1979, que tratou das constituições, com o adendo de mais alguns, a saber

- Identificar a importância dos três poderes, para um governo democrático
- Relacionar a função de cada um dos poderes.
- Identificar a origem e a evolução dos três poderes.
- Apresentar as mudanças ocorridas no sistema eleitoral brasileiro.

- Descrever constituição do congresso nacional, a composição de suas câmaras e a do tribunal de contas da união.
- Enunciar os requisitos para ser membro do congresso nacional e do TCU.
- Relacionar alguns dos aspectos mais importantes da competência do congresso, do senado, da Câmara e do TCU.

Como ocorre em planos de ensino de outras disciplinas, alguns valores morais são convertidos em conteúdos, seja por sua inserção enquanto conteúdo programático, seja como comportamento final esperado, muitas vezes alternando entre um campo e outro do plano. Um exemplo disso pode ser notado no comportamento final esperado “expor as variações ocorridas no Estado brasileiro quanto à forma de governo, sistema de governo, distribuição de poder, centralização e descentralização”. Esses verbetes que são postos como variáveis no enunciado do comportamento já foram postos como conteúdos a serem desenvolvidos em anos anteriores. Trata-se de um movimento em que se atualizam os planos de ensino ano após ano, mas se mantêm determinados elementos das orientações curriculares, como a legislação vigente no período, o planejamento educacional ou as diretrizes para o conteúdo programático.

O plano de ensino de 1981 em OSPB apresenta mudanças pouco significativas em relação ao ano anterior, com alterações de alguns léxicos que não modificam o sentido do plano em relação ao seu antecessor. São exemplos disso as alterações nos objetivos gerais. Enquanto no plano de ensino de 1980 o primeiro objetivo geral anuncia visar “ajustar a convivência cooperativa com os colegas nas atividades normais do curso”, em 1981 o primeiro objetivo geral anunciado visa “estimular o cooperativismo entre os colegas nas atividades normais do curso”. No quarto objetivo geral a alteração lexical também foi sutil, sem indicar mudança de sentido.

Em 1981, o quarto objetivo buscava “valorizar o conceito de nacionalismo ante os problemas da política internacional”, enquanto em 1980 o objetivo era “compreender o conceito de nacionalismo, ante os problemas da política internacional”. Obviamente os atos de conhecer e valorizar são distintos, de modo que nem tudo que se conhece se valoriza e vice-versa. No entanto, a ideia de trazer o nacionalismo como elemento importante para a compreensão dos problemas da política internacional apontam para a mesma direção: a formação para o reforço do nacionalismo como um valor. À exceção dos pontos levantados acima, de correções ortográficas e gramaticais e da ampliação da bibliografia, os planos de ensino de 1980 e 1981 são iguais nos demais pontos.

Os objetivos gerais do plano de ensino de 1982 são reduzidos a três, sendo os dois primeiros idênticos ao do ano anterior. Há um esforço para agregar o que eram o terceiro e o quarto objetivos em um só, de modo que o terceiro objetivo geral da disciplina de OSPB de 1982 projeta “permitir que o educando preserve os propósitos nacionais, tendo como ponto de partida a caracterização da nossa sistemática de governo atual, conduzindo-o para uma maior visualização dos nossos problemas internos e externos”. Essa mudança na redação dos objetivos gerais revela mais uma vez a intenção contida na proposta da disciplina.

O terceiro objetivo geral do plano de ensino de OSPB de 1982 é taxativo ao intentar “que o educando preserve os propósitos nacionais, tendo como ponto de partida a caracterização da nossa sistemática de governo atual...”. Trata-se de um período em que, mesmo com o regime militar pressionado por aberturas democráticas pela via eleitoral, o plano para a educação implantado no regime apresentava forte viés produtivista (SAVIANI, 2011), cumprindo um papel a um fator de preservação da ordem, presente até nossos dias. Nesse sentido, é possível notar uma ação política no currículo da disciplina a fim de manter o sistema no qual e para o qual a própria fora criada.

O conteúdo programático do plano em questão guarda muitas semelhanças com o do ano anterior, sendo idênticas as duas primeiras unidades. Na ementa do curso, o conteúdo é resumido nas seguintes unidades: I – Organização social; II – A organização política; III – Formação do Estado brasileiro; e IV – A República Federativa do Brasil.

Apesar dos títulos das unidades se repetirem no plano de 82 em relação ao ano anterior, algumas modificações nas subunidades e no comportamento final esperado indicam possíveis novos rumos para a disciplina. Sendo a unidade I idêntica à do plano anterior e à unidade II com apenas um adendo no comportamento final esperado, o qual projeta que os estudantes possam “relacionar o processo constitucional com justiça social”, o plano terá mais modificações nas duas últimas unidades.

Na terceira unidade – Formação do Estado brasileiro” –, o conteúdo está mais detalhado se comparado com planos anteriores. A subunidade “formação da estrutura do Estado brasileiro” apresenta os seguintes temas a serem abordados

- O território e suas fronteiras
- O processo étnico
- A evolução social
- Estrutura política
- O Império e a República.

Por sua vez, a subunidade “evolução política: as constituições”, especifica que vai caracterizar cada uma das constituições, de 1824 a 1967.

Na unidade IV, “A República Federativa do Brasil”, há apenas uma alteração na segunda subunidade, que antes abordava a “estrutura do poder legislativo” e passa a abordar a “estrutura dos poderes do Estado”. Afirmar que o plano de ensino de 1982 seria suficiente para captar uma mudança de rumos na disciplina seria forçoso, seja por não apresentar mudanças significativas em relação aos planos anteriores; seja porque no ano seguinte, apesar das mudanças ocorridas nos objetivos gerais da disciplina, o conteúdo também é semelhante aos propostos nos anos anteriores.

Os objetivos gerais do plano de ensino de 1983 são alterados consideravelmente, embora o mesmo não ocorra com os demais itens do plano. Apenas o primeiro objeto é repetido em sua integralidade, os demais são substituídos por novos enunciados, sendo eles

- Preparar o educando para a obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e a integração na comunidade.
- Estimular o desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias a uma vivência democrática.
- Permitir a compreensão do educando com os problemas brasileiros, objetivando uma futura e eficiente participação na solução dos mesmos.

Os novos objetivos gerais tratam de retirar a novidade do ano anterior e os objetivos de alinhamento à doutrina da segurança nacional, embora haja menção à obediência à lei. Tal ressalva se faz importante por saber que a seleção de conteúdos esteve sob crivo da CNMC e, portanto, os docentes pouco podiam fazer para orientar o curso no sentido do desenvolvimento do senso crítico, do julgamento livre que questionaria quaisquer valores, inclusive os hegemônicos.

Além disso, a noção de “fidelidade do trabalho”, embora vaga, apresente elementos para avaliarmos o teor das ideias que compõem esse objetivo. Prevista nos Decretos n. 58.023/66²¹ e n. 68.065/71, trata-se de uma posição dogmática em relação ao trabalho, tal

²¹ O decreto 58.023 homologado por Castelo Branco, visava desenvolver a educação cívica nas escolas, sendo um precursor do aparato jurídico que deu vigência ao plano de educação moral e cívica e OSPB. Em seu artigo 2º, o decreto define que: Apesar da mudança no terceiro objetivo geral ser ilustrativa de novos rumos na disciplina, os conteúdos se mantêm muito semelhantes aos dos anos anteriores, o que revela apenas maior clareza quanto à preservação dos “propósitos na nação”, em vez de apenas saber analisar a vida política e valorizar o nacionalismo. Em linhas gerais, nota-se que o termo nacionalismo é substituído por interesses da nação, o que pode ser apenas uma atualização lexical da estrutura do plano, mas também pode ser a expressão

como a noção de fidelidade ao casamento e à pátria, expressando uma concepção de mundo que aliena o indivíduo de sua posição autônoma em relação às tomadas de decisões concernentes à sua vida. Portanto, a maneira como é exposta coloca o trabalho como uma categoria que não é fundante do ser humano, mas estranha a ele, de modo que este necessite de orientação para ser fiel ao trabalho.

A ementa e a bibliografia do curso de OSPB de 1983 mantiveram-se idênticas às de 1982, havendo alterações em alguns temas do conteúdo programático. Na unidade II, o tema “os poderes do Estado” é substituído pelo tema “as bases jurídicas dos Estado: as constituições”. Na terceira unidade são retirados os temas “o território e as fronteiras” e “as constituições” e é incluso o tema “a educação”.

Na unidade IV há novos temas nas subunidades: “os partidos políticos”, “a segurança nacional” e “o Brasil na comunidade internacional”. Nesta unidade, os comportamentos finais esperados tratam menos esperar dos estudantes conhecimentos sobre o TCU e mais sobre a ONU e a segurança nacional. Dado o limite o plano, não é explícito quais os sentidos que as abordagens terão em sala de aula, mas a seleção de conteúdos permite observar o que é prioridade e o que não o é em termos curriculares.

Chama atenção que novos comportamentos finais esperados sugerem abordagens novas, como as expressas a seguir:

- Enumerar os requisitos para os cargos de presidente, vice presidente e ministros de Estado.
- Distinguir os objetivos nacionais com relação à paz social e à justiça social.
- Identificar a posição que o Brasil ocupa na política exterior.
- Destacar os principais fenômenos que contribuem para o processo de integração dos povos.

É novidade na série histórica que se aborde a justiça social a partir dos objetivos nacionais, visto que, apesar do crescimento econômico vultuoso, a má distribuição de renda representa a principal marca negativa da política econômica do chamado “milagre brasileiro”, período de 1968 a 1973 (LAMOUNIER, 2008, p. 61), expor os critérios para se ocupar as cadeiras do executivo federal e tratar sobre a integração dos povos, por exemplo. Esses movimentos indicam a relevância que a DSN tem na abordagem do

dos desígnios dos docentes que formularam o plano para adequar as orientações curriculares ao processo de pressão e questionamento do regime militar, ainda hegemônico à época.

conteúdo. Essa incidência se mostra limitada, uma vez que ainda há o objetivo de gerar nos estudantes a obediência à lei, à convivência democrática na concepção ainda hegemônica à época.

Há um movimento de saída e regresso de itens que compõem os planos de aulas ao longo dos anos. O plano de ensino de 1984, por exemplo, apresenta os objetivos gerais idênticos aos de 1982, ano retrasado em relação àquele. Na ementa, a unidade IV é alterada. Antes, a unidade chamada “A República Federativa do Brasil” é substituída pelo título “O processo de desenvolvimento nacional”. Como será exposto posteriormente, as subunidades e seus conteúdos também são novos. Eis um dos mais complexos desafios deste trabalho, o de organizar e identificar em que medida as mudanças são protocolares e em que medida se manifesta como uma tentativa de ressignificar o sentido da disciplina.

O conteúdo programático do plano de ensino de OSPB de 1984 tem alterações nas unidades II, III e IV quando comparados com os anos anteriores. Na unidade II, a segunda subunidade apresenta conceitos a serem desenvolvidos ao longo do processo, como povo, nação, pátria, país e território. Chama atenção o fato de que entre os comportamentos finais esperados consta “compreender as teorias de Locke e Rousseau”. Uma nova subunidade foi incluída também na unidade II, “a evolução constitucional do Brasil”. O comportamento final esperado a partir dessa subunidade envolve

- Identificar as constituições republicanas em seus respectivos períodos históricos, o progresso político alcançado com as diversas constituições.
- Perceber a importância que cada constituição atribui à participação do povo na vida política, a importância do sufrágio universal nas democracias modernas.
- Compreender a importância da participação política do cidadão.
- Compreender as características principais de cada regime político.
- Relacionar os principais sistemas políticos e suas filosofias.

Nota-se que as novidades não representam algo inédito nos planos de ensino da disciplina em questão, de modo que o movimento de resgate de conteúdos e objetivos caracterizam as atualizações.

A unidade III, “Formação do Estado brasileiro”, apresenta novas subunidades, correspondentes a temas que não foram apresentados dessa maneira em planos anteriores. São eles

- O homem brasileiro
- A sociedade colonial
- A sociedade imperial
- A sociedade republicana.

Com eles, novos comportamentos finais esperados são projetados no plano de ensino, como

- Compreender o conceito de etnia, tradições, sociedade rural e urbana, classe média, imigrante.
- Comparar a sociedade do açúcar com a do ouro.
- Comparar os sistemas de governo, indicando as principais transformações ocorridas em cada fase.
- Identificar características da sociedade colonial.
- Identificar as transformações sociais nas [...].

A terceira unidade apresenta uma sequência de temas e conteúdos que discutem diretamente a relação entre formação do Estado brasileiro e a configuração da sociedade brasileira. De acordo com os comportamentos finais esperados, o enfoque anunciado no plano trata dos aspectos políticos e econômicos desses processos.

Com enfoque nos aspectos econômicos, a quarta e última unidade do plano de ensino de 1984, intitulada “Processo de desenvolvimento nacional”, aborda em suas subunidades os temas

- Comércio interno e externo
- As disparidades regionais
- O trabalho: a justiça social
- A industrialização e o urbanismo
- O Brasil inserido no contexto mundial

A nova unidade também traz temas que não foram abordados anteriormente, como as disparidades regionais e a questão da justiça social. Em consonância com as tendências verificadas em anos anteriores, os itens do comportamento final esperado também indicam o sentido da abordagem dos temas. O comportamento final esperado nesta última unidade envolve

- Perceber a organização política brasileira dentro do contexto mundial.
- Entender o funcionamento da organização política e social atual.
- Comparar a distribuição das riquezas primas dentro do quadro geopolítico atual.

- Perceber as causas o/ou fenômenos que ainda concorrem para o retardamento do desenvolvimento nacional.
- Perceber a importância da mão de obra, da tecnologia e de educação para a conquista do desenvolvimento.
- Identificar a posição que o Brasil ocupa dentro da política internacional.
- Conhecer o I, II e o III PND.

O plano de ensino de OSPB de 1984 apresentou algumas novidades em relação ao plano do ano anterior, dentre as quais algumas são inéditas e outras configuram resgastes de assuntos presentes em planos do passado. Ao tratar do trabalho como um aspecto importante do desenvolvimento, coloca-o junto à questão da justiça social, rarefeita num país em que até então constituía mais de três quartos de sua história marcada pela escravidão sistemática. Embora não seja suficiente para denotar uma mudança de sentido nos objetivos da disciplina, notam-se acenos que possibilitam um novo sentido na abordagem das questões sociais e políticas do Brasil, o que vinha ocorrendo mais sutilmente até então.

A disciplina OSPB percorre um caminho em que se apropria de conteúdos discutidos em sociologia e em ciência política. Em seu trajeto, vale-se de processos analisados como a interação social, a socialização primária e secundária, além de uma perspectiva estruturalista da sociedade. Nesse sentido, é possível identificar aproximações dessa perspectiva com a sociologia estruturalista, buscando estabelecer fenômenos sociais com o método que prioriza o todo sobre as partes²² (ARON, 2000, p. 292). as noções de estrutura social e dinâmica social, trabalhadas nos primeiros conteúdos de OSPB têm suas raízes nas influências do pensamento positivista que, por sua vez, influencia também o pensamento conservador brasileiro.

No que concerne à organização política do Brasil, a disciplina tem seu enfoque na explicação das disposições do Estado: seus conceitos, sua estrutura política e jurídica, o poder e as dinâmicas em seu entorno, regimes políticos e sistemas políticos. Ao abordar os sistemas políticos, busca-se aproximar nazismo e comunismo como elementos com radicais em comum: o totalitarismo. Esse expediente é bastante comum entre os pensadores liberais,

²² Vaidergorn (1987, p. 62) identifica que a noção de prioridade do todo sobre as partes encontra-se nas bases do pensamento romântico, que fundamenta o pensamento conservador. Segundo o autor (ibidem, p. 64): “O romantismo sustentou-se parcialmente em esquemas idealistas hegelianos, na procura de um Estado que suprimisse a individualidade, relativizando esta última e submetendo-a a um Todo, antologicamente anterior e superior aos pretensos “átomos sociais” das Luzes, promovendo um modelo autoritário de mando.

e soma às noções de ditaduras alegadamente inerente aos regimes políticos a renúncia da democracia liberal burguesa (LAMOUNIER, 2016).

O movimento de apego à democracia burguesa pela via liberal conecta-se ao conservadorismo como ideário do regime militar. Essa conexão não é harmônica, mas se realiza na forma de aliança contra a ameaça comunista interna e externamente. Ainda que o conservadorismo brasileiro tenha como marca história a resistência a preceitos liberais, Vaidegorn (1987) chama atenção para a aproximação entre ambas as vertentes de pensamento no que se refere à defesa da propriedade privada. Essa defesa apresenta distinções de lado a lado, pois enquanto a defesa da propriedade privada na perspectiva liberal se ancora no “individualismo possessivo” (VAIDERGORN, 1987, p. 10) e na noção de “tolerância discriminatória” (Ibidem, p. 22), a noção conservadora se baseia na noção de estabilidade do coletivo, da pátria e da nação e de fidelidade a Deus – sob a religiosidade católica. Ainda segundo o autor

Quanto ao anti-individualismo, o discurso romântico chega mesmo a justificar as ditaduras contemporâneas. Nas palavras de De Bonald, [pensador conservador francês] "o indivíduo só tem deveres e não direitos. Ele tem deveres para com a natureza humana, para com a sociedade e para com Deus, que tudo envolve [...]. O direito do povo a governar a si próprio é um desafio contra toda a verdade. A verdade é que o povo tem o direito de ser governado". Tal concepção confirma que o povo seria a eterna criança incapaz. (VAIDERGORN, 1987, p. 67).

O enfoque na apresentação dos mecanismos de Estado consiste numa via pragmática de inserção dos estudantes nas questões atinentes ao aparelho estatal, mas sem abordar elementos da sociedade política brasileira. Com isso, tem-se uma via de propagação ideológica em par com a educação moral e cívica, enquanto esta se volta para a formação dos costumes dos cidadãos, a OSPB objetiva tornar conhecidas e reconhecidas as instituições do Estado que devem fortalecer a imagem do regime militar aos cidadãos brasileiros. Isso passa pelas constituições, pelas forças armadas, pelos órgãos supranacionais que posicionam o Brasil no bloco capitalista americano no cenário da guerra fria.

5.5 Os planos de ensino do período II (1985-1998)

a. Educação Moral e Cívica (1985 – 1993)

O plano de ensino de EMC de 1985 passa por alterações da maior monta vista até então, marcada, inclusive, por novos paradigmas sobre a noção de cidadania, em que o civismo não era mais o fundamento dessa noção. Como ponto de partida, o plano de 1985 passa por alterações nos objetivos gerais. Se até o ano de 1984 os objetivos gerais da disciplina tinham como objetivo “aperfeiçoar o caráter do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania, tornando-o capaz”, no ano de 1985, os objetivos gerais orientam-se para “colaborar no aperfeiçoamento do aluno, para que ele seja capaz de”:

- Realizar-se como pessoas integrada à sociedade em que vive como elemento participativo, conhecedor de seus direitos e deveres.
- Conhecer a sociedade brasileira e os valores que a caracterizam para se situar e agir nas suas transformações.
- Valorizar a mão-de-obra, a tecnologia, a educação e a cultura nacional, para o processo de desenvolvimento brasileiros.
- Integrar-se à comunidade escolar participando dos eventos cívicos, sociais e esportivos por ela promovidos.

Há uma redução de seis para quatro objetivos gerais, com aglutinação de elementos presentes em outros objetivos nos anos anteriores, como a integração à sociedade, a participação e conhecimento de direitos e deveres no primeiro objetivo, por exemplo.

Houve também a retirada do objetivo de “situar o Brasil no contexto das nações” e foram adicionados outros dois objetivos. São eles “conhecer a sociedade brasileira e os valores que a caracterizam para se situar e agir nas suas transformações” e “valorizar a mão-de-obra, a tecnologia, a educação e a cultura nacional para o processo de desenvolvimento brasileiro”. Nessa reestruturação, há uma combinação de elementos presentes nos anos anteriores, como a manutenção da primazia por eventos cívicos, posições que sugerem afeição ao desenvolvimentismo, mas com conteúdos que expressam as tensões e contradições inerentes ao processo de luta de classes que marca a formação social no Brasil.

A ementa do ano de 1985 expressa os sentidos dessa alteração substancial. Os temas e assuntos que compunham as unidades e as subunidades do curso centravam-se nas noções de moral e de civismo oficiais do regime militar dão espaço para temas que se centram na identificação histórica e legal das questões mais sensíveis da sociedade brasileira. O quadro comparativo das ementas de 1984 e 1985 ilustram a radical diferença entre os cursos

QUADRO 5 – Comparação entre as ementas dos planos de ensino da disciplina EMC	
1984	1985
I – Educação e Moral II – Educação moral e sociedade III – Realidade brasileira IV – O civismo como prática de vida	Sociedade brasileira contemporânea - Formação de classes sociais - Histórico, costumes, (influências) (sic), valores - Racismo – sociedades alternativas - Família – formação (histórico) – legislação - Direitos da pessoa – legislados (positivos); humanos (naturais) - Trabalho – legislação; ética; exploração; sindicatos. - Cultura – nacional e popular; bens culturais; produção cultural.

Elaboração própria.

Inicialmente, chama atenção a ausência da menção à educação moral e ao civismo. Em seu lugar, o tratamento dos elementos que constituem a sociedade brasileira amplia o conteúdo apresentado para além das visões hegemônicas apresentadas até então. A ênfase no caráter normativo, descritivo e positivista das abordagens anteriores perdem espaço para abordagens que suspendem tais valores hegemônicos com vistas para a análise crítica na compreensão da sociedade brasileira.

É nesse contexto que, pela primeira vez na série histórica, há a abordagem manifesta no plano de temas, como: classes sociais, racismo, exploração do trabalho, sindicalismo, a diferença entre cultura nacional e cultura popular e a questão da produção cultural. Dessa maneira, é pioneiro o enunciado de uma ementa da disciplina que traga à baila temas que consistem em conflitos sociais.

A bibliografia também traz obras que cuja orientação é distinta das selecionadas em tempos de vigência da CNMC, com destaque para a ausência de qualquer obra que trate diretamente de educação moral e cívica, civismo ou da moral nos moldes conservadores.

Ainda que a bibliografia do curso seja alterada consideravelmente, é notória a predominância de obras que são de uma editora em especial, a editora brasiliense.

No conteúdo programático e no comportamento final esperado, é patente a presença de pressupostos da sociologia como ciência que fundamenta a proposta de abordagem do curso de EMC para o ano de 1985. O tema introdutório do curso é intitulado “a importância da participação social”, em que se aborda fundamentos da sociologia, o histórico da sociologia e a “relação entre sociologia, poder e política”.

A primeira unidade tem como comportamento final esperado que os estudantes saibam “relacionar a vida em sociedade com as contradições do momento histórico em que ele vive como aluno”. Em seguida, o tema *classes sociais* tem como comportamentos finais esperados dos alunos

- Utilizar os conceitos de sociologia como ciência que explica a vida social dentro de uma dimensão política e das relações de poder.
- Definir classes sociais
- Identificar as classes sociais como determinantes dos padrões, normas e valores do grupo.
- Estabelecer a interdependência das classes sociais com o processo histórico brasileiro.

Na unidade seguinte, intitulada “indivíduo e a sociedade”, os comportamentos finais esperados são “relacionar sua visão de mundo com sua própria história social determinada pelo grupo social, sua cultura, seu sistema de valores”. Há nesse ponto preocupação com a questão do desenvolvimento histórico das sociedades em relação a produção de valores e como esta influencia seus indivíduos. O conteúdo do presente se distingue dos de anos anteriores, que buscavam estabelecer a primazia dos valores espirituais sobre os materiais. Com isso, é possível identificar uma mudança no que se considera o aspecto pelo qual se deve observar a relação entre indivíduo e sociedade, migrando de uma perspectiva religiosa para uma histórica social.

No tema do racismo, trabalhado por meio de debates entre os estudantes em sala de aula, o comportamento final esperado é o de “estabelecer as relações de poder implícitas nos preconceitos culturalmente difundidos”. Nota-se uma proposta inédita, na qual o racismo é posto como um problema social e na qual se busca a compreensão de sua construção cultural ao longo da história. Nesse sentido, também é razoável conceber que a via para a explanação do tema não tenha sido mais de cunho espiritualista, religioso ou com vistas para a doutrina da segurança nacional.

O tema das sociedades alternativas não apresenta detalhes de quais sociedades se trata ou do que se entende por sociedades alternativas, mas chama a atenção o comportamento final esperado de “caracterizar as sociedades alternativas como realidades concretas e opcionais”, visto que ao abordar sociedades alternativas, procura-se estabelecer algum nível de alteridade que não fora proposto anteriormente. Apesar de ser relevante a tratativa desse tema, a noção de “sociedade alternativa” como realidade opcional apresenta um movimento mecânico que não considera as condições materiais de existências para tais sociedades.

A abordagem sobre família é tratada sob o título “A sociedade brasileira e sua institucionalização”, passando por aspectos jurídicos e históricos, mas discutindo a histórica associação entre ética e valores da família. Ainda que o plano de ensino de 1985 seja inovador em seus diversos aspectos, no tocante à família como tema de uma educação moral os enunciados se assemelham aos dos tempos do regime militar, alguns se mantiveram. Como exemplo, o do comportamento final esperado “caracterizar a família como núcleo social básico”.

Outro enunciado semelhante ao de anos anteriores é o comportamento final esperado de “citar as razões mais comuns da instabilidade familiar”. Isso não quer dizer que o tema seja tratado de maneira semelhante aos anos anteriores, mas a manutenção do objetivo de compreender instabilidade familiar é um processo no qual se tem, implicitamente, que algum ideal de estabilidade como modelo ideal de família. Tal percurso incorre no risco de não considerar as complexidades existentes nos arranjos familiares, de modo que a noção de normalidade que envolve o ideal de família estável seja uma norma extrínseca à essência dos fenômenos que envolvem a família.

A proposta de discutir cultura no Brasil não pode ser considerada propriamente inédita na série histórica analisada. O que é novo até então é o sentido da abordagem do tema. Além da perspectiva histórica, que não constava anteriormente, abordagens como a diferença entre cultura nacional – no sentido de oficial – e cultura popular vem à cena, bem como a questão da produção cultural no país. Essas propostas estabelecem relações de distinção e de conflito entre os valores culturais que eram expostos de maneira descritiva em anos anteriores.

Tais mudanças podem ser identificadas no comportamento final esperado, com a demanda de “definir cultura popular e cultura erudita, determinar os elementos formadores da cultura brasileira e distinguir cultura intelectual e cultura espontânea”. A um só tempo,

as propostas se distanciam do da cultura do civismo e da segurança nacional, ancorados, por sua vez, na centralidade da cultura cristã como pode ser evidenciado no artigo 3º do decreto 68.065/71, que regulamenta o decreto-lei n. 869/69.

Outro tema que não é novidade, mas que certamente assume nova abordagem é o dos direitos humanos. O tema é abordado com a distinção de direitos positivos e direitos naturais. Os comportamentos finais esperados são dois, espera-se dos estudantes: a) “identificar seus direitos e responsabilidades” e b) “relacionar direitos humanos e opção política nacional”. Esse comportamento gera dúvidas sobre o sentido do que seria a “opção política nacional”, ainda que, num breve esforço interpretativo à luz da história, seja possível conceber implicitamente a opção sobre o regime político, se o é democrático ou não, por exemplo.

A esse respeito, fica o questionamento: os ataques aos direitos humanos das pessoas praticados pelos governos militares são e eram uma opção política nacional? Não será um resultado das disputas políticas e seus respectivos expedientes que se sintetizam a disposição do aparelho do Estado? A noção de opção política nacional sugere que a escolha foi tomada como uma simples opção, desconsiderando os processos conflitivos existentes como expressão da luta de classes. Com isso, sugere-se aos estudantes que se trata de escolher seus direitos, e não de lutar por eles. A estratégia de abordagem desse tema se centra em debates e na leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A última unidade de aulas abordadas trata da dimensão social do trabalho, abordando os temas “trabalho e ética social”, “trabalho e relações de produção”, “legislação trabalhista e sindicatos”. Nota-se que a abordagem sobre o trabalho na EMC passa por uma mudança de eixo. Se em anos anteriores a abordagem do tema centrava-se na questão da profissionalização e no código de conduta profissional, o plano de 1985 trata de temas que convidam os estudantes a conhecer as contradições presentes nas questões éticas, nas relações de produção e na esfera sindical.

Outro elemento importante e presente de maneira inédita é a discussão da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que propõe abordar temas relativos a direitos trabalhistas, pouco mencionado nas disciplinas de estudos sociais até então. Nos comportamentos finais esperados, passa-se a discutir “as determinantes socioeconômicas que interferem na conceituação e valorização do trabalho”, “relacionar a opção profissional e as relações de classe” e “determinar a importância política da representatividade de classe”. Aqui é possível notar um valor distinto dos períodos de vigência do civismo, com

temas e objetivos que fomentam a possibilidade de desenvolvimento da consciência de classe aos jovens trabalhadores.

Ainda que alguns comportamentos esperados em anos anteriores permaneçam no plano, como “elaborar um código de conduta profissional” e “estabelecer uma escala de valores indispensáveis ao desenvolvimento profissional”, sugerindo certo grau de permanência das ideias do civismo, com base numa perspectiva positivista de moralidade, é notório que o civismo não marca o ritmo do plano de ensino do curso, indicando que 1985 fora um ano distinto dos anteriores quanto aos valores que fundamentam a disciplina. Nota-se, portanto, a introdução de um novo sentido ao currículo de EMC, contestando valores anteriores, ainda que com a presença de parte de elementos desses valores presentes no documento.

Num ritmo semelhante ao ano de 1985, o plano de ensino de 1986 apresenta algumas alterações consideráveis, como a substituição do tema dos direitos humanos pelo tema da constituinte, que passa a ser a última unidade do curso, adiantando o tema da “dimensão social do trabalho”. Não há detalhes sobre os assuntos abordados no tema da constituinte, mas o comportamento final esperado é o de “discutir o momento brasileiro atual e as implicações da constituinte na sociedade brasileira e no momento de sua formação”. Importante notar a historicidade do momento, no qual é extinta a CNMC e se inicia um processo constituinte.²³

Trata-se de um processo de reconfiguração do Estado brasileiro, instituição máxima de uma comunidade e, com esse processo, espaços de disputam se abre, sendo a participação em debates nos espaços públicos mais relevantes do que nos últimos tempos. Esse movimento em torno da constituinte também ocorre nas outras disciplinas de estudos sociais, indicando a preocupação de se abordar a atualidade política na ETFSP. Como o plano de ensino mantém os mesmos valores de sua versão do ano anterior, a fundamentação sociológica, a perspectiva de classes sociais trazida em todas as unidades e crítica a regimes antidemocráticos tendem a acompanhar o que o documento propõe.

Em 1987, o plano de ensino também passou por alterações pontuais em relação ao ano anterior no tocante à seleção de conteúdo. Os objetivos gerais permanecem os mesmos desde 1985, mas a ementa e o conteúdo programático resgatam o tema “cultura e

²³ Decreto n. 93.613, de 21 de novembro de 1986, que extinguiu órgãos que operavam no MEC.

participação na década de 1960”, cujas atividades têm como base o livro “a década que mudou o mundo” e o filme-documentário *Jango*. O tema do racismo saiu do plano.

No tema sobre classes sociais, foi inserido na estratégia o filme *Classe média vai ao paraíso*. À exceção dessas alterações, os demais pontos do plano de ensino de 1987 são idênticos aos do ano anterior. Aqui nota-se que a concepção de classe tem como referência a estratificação econômica, e não a concepção de classe trabalhadora, no sentido atribuído por Marx, como realidade concreta oriunda das relações de produção.

Tal como ocorreu em 1985, o plano de ensino do ano de 1988 tem sua ementa e seu conteúdo programático reestruturados. O quadro a seguir expressa tais mudanças.

QUADRO 6- Comparação das ementas - planos de ensino da disciplina EMC (1987 e 1988)	
1987	1988
Sociedade brasileira contemporânea - Formação de classes sociais - Histórico, costumes, (influências) (sic), valores - Transformações – cultura e participação na década de 60 - Família – formação (histórico) – legislação - Trabalho – legislação; ética; exploração; sindicatos. - Cultura – nacional e popular; bens culturais; produção cultural.	I – A importância da participação social II – O trabalho e a participação social III – Cultura e sociedade IV – Valores sociais

Elaboração própria.

Apesar da mudança há pouco apresentada, a tônica do plano de ensino de 1988 é muito semelhante à dos anos anteriores. Discute-se na EMC a sociedade a partir de conceitos sociológicos, em detrimento da antiga abordagem da sociedade pela ótica do civismo. A ênfase na participação social como categoria para compreensão da sociedade democrática e a fundamentação teórica com a sociologia permanecem como marcas desse plano de ensino. Os demais pontos do plano de ensino de 1988 são idênticos aos do ano anterior. O plano de ensino de ensino de 1989 não foi encontrado na base de dados no CDM-IFSP.

Com a ausência do plano de ensino de EMC do ano de 1989, não foi possível identificar em qual dos anos as consideráveis mudanças apresentadas em 1990 foram implantadas. O plano de ensino de 1990 traz mudanças em praticamente toda sua estrutura, se comparada com o plano de 1988, o mais próximo dentre os anteriores. Os objetivos gerais da disciplina são amplamente modificados, visando:

- Identificar o campo de atuação das ciências sociais e sua importância
- Relacionar consciência crítica a conhecimento científico da sociedade
- Relacionar valores sociais a questões ideológicas de poder
- Conhecer as forças que operam o meio social para que possa atuar sobre elas
- Relacionar os problemas do mundo atual ao processo histórico por ela promovidos.

Os objetivos gerais anunciam uma aproximação da disciplina com as ciências sociais, recorrendo ao expediente da crítica e de fundamentos científicos, dialogando com categorias pouco exploradas até então, como a ideologia, indicando uma abordagem a fim de desvelar contradições sociais e os diferentes posicionamentos presentes nelas. Trata-se de um período de grandes transformações, em que o mundo não viva mais sob a bipolaridade geopolítica da guerra fria; houve processo constituinte e eleitoral pós-regime militar, a reorganização das forças políticas no país (SAVIANI, 2011) com o segundo ano da constituição em vigor e com um novo paradigma na economia política no horizonte dos países de capitalismo periférico.

É nesse sentido de transformações que a ementa trata dos assuntos do curso, cujas unidades são: I. transformações econômicas, políticas e culturais do mundo contemporâneo; II. Transformações econômicas, políticas e culturais no Brasil contemporâneo; III. A importância da participação política e social; e IV. Trabalho e participação social. Além do enfoque nas transformações sociais nos aspectos descritos em cada unidade, chama atenção também a inserção da participação política como um elemento inédito até então.

O conteúdo programático da disciplina tem nas duas primeiras unidades certo enfoque na história contemporânea, tratando das transformações recentes, especialmente as ocorridas no século XX. Os principais assuntos da unidade são “funções das ciências sociais no mundo moderno”, “retrospectiva histórica do mundo e do Brasil no século XX” e “o capitalismo internacional e suas implicações – a fase do imperialismo monopolista”. Dentre

os itens do comportamento final esperado da primeira unidade, os novos são “identificar o campo de atuação das ciências sociais e sua importância”; “reconhecer no desenvolvimento do capitalismo, do imperialismo monopolista a dependência econômica e política do Brasil”; e “caracterizar as transformações econômico-políticas do Brasil e do mundo a partir do século XX”.

O enunciado deste último espera o reconhecimento de um objeto, considerado válido e, portanto, expressa uma visão de mundo, nesse sentido, sugerindo a crítica ao imperialismo monopolista e considerando os efeitos desses movimentos realidade brasileira. Trata-se de uma posição que não mais se orienta para reafirmar a ordem vigente, mas propõe a crítica à atual fase do capitalismo. Mais uma vez, também, foi proposto visitar o passado recente para tratar de problemas e questões sobre o Brasil nos aspectos econômicos, políticos e culturais.

Na segunda unidade do conteúdo programático de 1990, “transformações econômicas, políticas e culturais do mundo contemporâneo”, as subunidades são “o pensamento político autoritário: nazismo; fascismo; doutrina da segurança nacional”, “a origem do regime militar”, “cultura e participação nos anos 60” e “transformações sociais e políticas nos anos 80”, de modo que cada subunidade tenha seu comportamento final esperado, que são, respectivamente, “relacionar a doutrina da segurança nacional ao imperialismo monopolista”; “relacionar a estrutura do pensamento político autoritário no Brasil ao militarismo”; “destacar, através da leitura do livro indicado, as transformações políticas e culturais neste (sic) período”; e “destacar os principais reflexos políticos e econômicos do período militar na cultura e sociedade atual”.

A abordagem enfática em conteúdos selecionados no século XX também representa uma visita a fim de revisar as concepções hegemônicas do regime militar, representantes das doutrinas que fundamentam a proposta da disciplina de EMC. No entanto, os objetivos não se orientam para a reprodução do passado com o fim didático que possuía anteriormente, mas para realizar, por meio da crítica e dos pressupostos das ciências sociais, uma análise do passado a fim de agir e transformar o mundo.

A terceira unidade do conteúdo programático, intitulada “a importância da participação político social” trata de temas de política se divide em três subunidades. A primeira delas, “o poder – filosofia política”, aborda temas como “o poder dos reis, a sociedade estamental e de classes, “o liberalismo e o iluminismo” e “as revoluções industriais e francesa”. O comportamento final esperado pelos alunos referente a essa

subunidade envolve “identificar o poder, através dos tempos, como mantenedor do direito”; “justificar o poder absoluto dos reis na sociedade estamental e a visão da liberdade contrária iluminista”; “compreender o liberalismo como filosofia política econômica do capitalismo”; e “compreender como transição do homem medieval para o conceito de liberdade individualista”.

A segunda subunidade aborda “as classes sociais” e tem como comportamento final esperado “relacionar sociedade estamental à de classes”; “definir classes, estratos e categorias”; e “reconhecer a estrutura de classes no Brasil”. A terceira subunidade, “participação política”, trata das eleições, e tem como comportamento final esperado que o estudante possa “inferir, a partir dos termos desenvolvidos no bimestre, a importância da população” (*sic*).

Por fim, a quarta e última unidade, “trabalho e participação social”, apresenta três subunidades. Intitulada “A teoria do Estado em Hegel”, a primeira subunidade tem como comportamento final esperado “determinar as influências do pensamento político hegeliano no século XX”; “analisar as consequências do pensamento hegeliano marcando o aparecimento do pensamento político marxista e do pensamento político autoritário”. A apresentação da teoria do Estado em Hegel traz uma leitura a partir do idealismo hegeliano, representante do ideário de Estado burguês na Europa dos séculos XIX e XX.

De acordo com Marcuse, as ideias de Hegel influenciaram o pensamento político prussiano. Considerando a razão, o *Universal*, como categoria suprema, como guia da realidade histórica e concreta, Hegel acreditava que a razão deve ser o fundamento da organização política dos homens, devendo ser protegida enquanto princípio. Para tanto, por sua vez, posicionou-se favoravelmente a um estado forte, autoritário (MARCUSE, 1978, p. 166) que possibilitasse a via burguesa para ampliação do acesso às propriedades pela competição mercantil. Assim, o Estado seria a expressão racional da ordem social.

A segunda subunidade da quarta unidade é chamada de “crítica do estado burguês: o marxismo”, com ênfase nos temas “trabalho e alienação”, “ideologia” e “revolução socialista”, tendo como comportamento final esperado “analisar as transformações sociais no mundo a partir da revolução socialista”. A última subunidade do ano letivo da disciplina tem enfoque na “formação da classe operária” e o comportamento final esperado “analisar a formação da classe operária e sua relação com as transformações históricas”. A crítica do estado burguês apresenta a relação entre alienação do trabalho e ideologia e uma

perspectiva de revolução. Sobre a relação entre trabalho, alienação e concepção de mundo, Lukács aponta que

A separação capitalista entre o produtor e o processo global da produção, a fragmentação do processo de trabalho em partes que deixam de lado o caráter humano do trabalhador, a atomização da sociedade em indivíduos que produzem irrefletidamente, sem planejamento nem coerência, tudo isso devia ter também uma influência profunda sobre o pensamento, a ciência e a filosofia do capitalismo. (LUKÁCS, 2003, p. 105).

Dentre as novidades do conteúdo programático de EMC no ano de 1990 destaca-se a abordagem das eleições sob a ótica das ciências sociais, tema inédito na série histórica analisada. Ainda que não seja exatamente uma novidade, a proposta de análise crítica e teórica do regime militar sob novos fundamentos epistemológicos é reforçada e reiterada, tratando teoricamente do autoritarismo. É também uma novidade tratar da relação entre liberalismo e capitalismo do ponto de vista filosófico, político e econômico.

A mais patente mudança nesse processo é a inserção e o reconhecimento das teorias marxistas ao abordar as questões sobre trabalho do ponto de vista político, tendo o Estado burguês como objeto da crítica. Numa disciplina com pressupostos anticomunistas, a adoção de uma referência teórica da filosofia da práxis, cuja perspectiva teleológica é antagônica à dos pressupostos fundantes da EMC, pode ser inequivocamente considerada uma mudança de sentido não somente na disciplina, mas na área de estudos sociais e no currículo da escola. Trazer as categorias trabalho, alienação, ideologia e revolução sob a perspectiva marxista e priorizar a classe operária como um ente social importante para a formação do cidadão também representam largo distanciamento dos pressupostos da doutrina da segurança nacional, e dos outrora chamados valores tradicionais da sociedade brasileira.

O plano de 1991 tem uma importante mudança nos objetivos gerais com a retirada do primeiro objetivo presente no plano em 1990, “identificar o campo de atuação das ciências sociais e sua importância” e uma mudança considerável em sua ementa. Detalhada por bimestres a partir de 1991, a ementa tem no primeiro bimestre a unidade A, intitulada “os sistemas socioeconômicos atuais”; no segundo bimestre a unidade B “as relações de poder no mundo contemporâneo”; no terceiro bimestre, a unidade C se chama “o modelo econômico do Brasil pós-64” e, por fim; no quarto bimestre a unidade D, “a cultura

brasileira”. É notório que ainda que não se abdique das ciências sociais para o processo, o enfoque está na economia política, geopolítica mundial e em seus aspectos culturais.

O conteúdo programático é separado em unidades, subunidades e seus respectivos comportamentos finais esperados. No primeiro bimestre, a unidade A, Os sistemas socioeconômicos atuais”, apresenta duas subunidades: A1 e A2. A subunidade A1 contém os temas “a consolidação do mundo capitalista”, “a ideologia liberal” e “os modelos capitalistas: europeu, americano e japonês e suas relações de trabalho”. Compõem seu comportamento final esperado “compreender o liberalismo como filosofia político econômica do capitalismo” e “identificar as determinantes dos diferentes modelos econômicos capitalistas”.

Por sua vez, a subunidade A2 trata dos temas: “a crítica ao sistema capitalista – o socialismo”; “as revoluções socialistas”; e “as transformações nos países socialistas – a Europa redesenhada”. Seu comportamento final esperado projeta condições para o aluno “identificar as características do pensamento marxista”; ‘analisar as transformações sociais no mundo a partir das revoluções socialistas”; e “reconhecer as transformações ocorridas no modelo socialista atual”. O primeiro bimestre de EMC apresenta uma agenda de trabalho focada na discussão dos sistemas capitalistas e socialistas. Nesse sentido, há o reforço do movimento ocorrido no ano anterior, com a abordagem sobre a perspectiva do socialismo como antítese ao capitalismo, ressaltando teorias marxistas como paradigma político a ser considerado no debate sobre sistemas socioeconômicos.

Esse conjunto de subunidades propõe discutir questões importantes para a formação da concepção de mundo dos indivíduos para a legitimação do capitalismo. A começar por um tema que trata da consolidação do capitalismo na guerra fria e a importância da ideologia liberal nesse processo. Eis uma questão das mais importantes, pois apesar do conservadorismo das estruturas agroexportadoras no Brasil Colônia e Brasil Império, o liberalismo cumpre função das mais importantes no processo de formação da concepção de mundo proposta no regime militar no Brasil e internacionalmente.

O pensamento liberal é apresentado como expressão do ideário da burguesia, ainda que seja relatado como *filosofia político econômica do capitalismo*. Nesse sentido, a abordagem da expressão intelectual da ideologia burguesa com uma posição de análise crítica sobre ela mesma propõe, assim, uma posição de espelhamento sobre o objeto que se coloca exteriormente ao indivíduo e reflete nele na forma do conhecimento a ser apropriado. Assim, a objetificação do capitalismo como um modo de produção, como um

mundo criado e consolidado pela ação humana em suas dinâmicas de lutas de classes, permite aos estudantes a ruptura com a noção determinista apresentada nas linhas de pensamento da EMC.

Na segunda parte da primeira unidade do plano de ensino de EMC em 1991, apresenta-se outra perspectiva de concepção de mundo com a exposição teórica do socialismo como alternativa ao capitalismo. A busca por “identificar as características do pensamento marxista” e “analisar as transformações sociais no mundo a partir das revoluções socialistas” representam um convite ao estudante para que conheça outro ordenamento da realidade, com impactos no cotidiano dos que vivem sob uma nova forma social histórica.

A disposição do tema no plano de ensino sugere uma construção do conteúdo apresentado a partir da crítica ao capitalismo. Portanto, é possível notar uma proposta de embate de ideias, de concepções de mundo entre as formas históricas capitalismo e socialismo.

Considerando o plano de ensino realizado, trabalhou-se no segundo bimestre de 1991 a unidade B, intitulada “*as relações de poder no mundo contemporâneo*”, com as subunidades: “o pós-guerra e as áreas de influência”; “a posição da América Latina e o do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho”. O comportamento final esperado ao fim do bimestre projeta que os estudantes possam: “identificar o poder através dos tempos, como mantenedor do direito, de interesses de grupos e de valores sociais”; “reconhecer no desenvolvimento do capitalismo e do imperialismo monopolista a dependência econômica e política do Brasil”; “caracterizar as transformações econômicas políticas do Brasil e do mundo a partir do século XX”; e “identificar as causas e consequências da militarização da América Latina”. Este último, item novo em relação ao plano do ano anterior.

O conteúdo programático do terceiro bimestre está estruturado pela unidade C, com o título “o modelo econômico-político do Brasil pós-64”. Suas subunidades têm os temas: “a doutrina da segurança nacional”, “o golpe de 1964”, “os anos 70”, “a redemocratização” e “a influência do modelo econômico”. São partes do comportamento final esperado: “relacionar a doutrina da segurança nacional ao imperialismo monopolista”; “relacionar a estrutura do pensamento político autoritário do Brasil ao militarismo”; “caracterizar as etapas do processo de redemocratização do Brasil e suas consequências no mundo político atual”; e “destacar os principais reflexos político-econômicos na estrutura de classe”.

O último bimestre de EMC no ano de 1991 aborda a cultura brasileira, tendo como suas subunidades “cultura e participação nos anos 60”, “a repressão cultural nos anos 70”, “a invasão cultural norte americana” e “a TV e os meios de comunicação de massa”. O comportamento final esperado dos alunos envolve “relacionar a estrutura do pensamento político brasileiro e seus reflexos nas manifestações culturais” e “comparar as características da produção cultural do Brasil nas últimas décadas”.

Os temas relacionados à cultura brasileira são abordados por um bimestre, ao passo que em 1990, conteúdo semelhante integrou uma pequena parte do primeiro bimestre. Tal ampliação de espaço no plano de ensino é preenchido, em parte com a novidade de tratar da chamada invasão cultural burguesa sobretudo a cultura estadunidense.

O primeiro bimestre de 1991 trata de capitalismo e socialismo, abordado no ano anterior na unidade trabalho e participação social, na quarta unidade em 1990. Os enunciados dos temas das aulas sugerem abordagens diferentes, mas o comportamento final esperado de ambos os anos, muito semelhantes entre si, indicam a manutenção de horizonte, o que poderíamos chamar de objetivos específicos.

Há mudanças entre a abordagem de política internacional em “transformações econômicas, políticas e culturais mundo contemporâneo”, do plano de 1990 (1º bimestre), e “as relações de poder no mundo contemporâneo”, do plano de 1991 (2º bimestre). Neste último, a abordagem histórica do século XX se inicia no pós-guerra, não abordando os regimes autoritários do início do século, em que se aborda o fascismo e o nazismo. O conteúdo do terceiro bimestre de 1991 apresenta conteúdo semelhante à parte do conteúdo do primeiro bimestre de 1990, mas com a mescla de análise crítica do regime militar com a atualidade brasileira da época.

O plano de 1991 é integralmente replicado no ano de 1992, ao passo que no ano de 1993 há apenas algumas alterações no conteúdo do 2º bimestre, unidade B chamada “o Brasil e as relações de poder no mundo contemporâneo”, em lugar de “as relações de poder no mundo contemporâneo”, tema do 2º bimestre do ano anterior. No novo plano, a unidade tem como subunidades B1 e B2, das quais B1 trata dos temas “a estrutura de poder no século XX”, “a Divisão Internacional do Trabalho”, “a dominação imperialista” e “a bipolarização do pós-guerra”, e B2 dos temas “o Brasil no início do século XX”, “os antecedentes da formação econômico-política do Brasil colônia e império”, “a transição da década de 20 e o governo brasileiro de 30 a 45”.

Nota-se a aglutinação de temas que compunham parte do primeiro e do segundo bimestre do ano anterior na mesma unidade daquele ano, além do enfoque na história política do Brasil no início do século XX. Nos demais pontos, há mudanças pouco relevantes em termos de redação e de sentido, como a substituição do título *a cultura brasileira* de 1992 para *transição democrática e manifestações culturais dos anos 80*, em que se discutem as mesmas subunidades. O plano de ensino de 1993 é repetido no ano seguinte, último ano de oferta da educação moral e cívica na ETFSP.

O curso de EMC do período de 1985 a 1994 apresenta uma guinada a um novo sentido, em que a ciências sociais são o apanhado teórico que fundamenta as discussões nos conteúdos selecionados. Nota-se também que os objetivos em relação aos estudantes são alterados, de modo a romper com a concepção de mundo do civismo, a partir da qual e para a qual os estudantes devem se adaptar, se aperfeiçoar e reproduzir. Às premissas das ciências sociais na disciplina de EMC são invocados temas que outrora eram discutidos sob a matriz da moral e do civismo, ou sequer eram discutidos.

Temas como classes sociais, racismo, exploração do trabalho, cultura popular – para além do folclore –, as tensões políticas ocorridas no Brasil nas últimas décadas, as eleições, a participação social para além da reprodução da cultura cívica, entre outros marcam a seleção curricular para disciplina no período em questão. Nota-se também a particular presença do método materialista histórico-dialético, por meio da análise marxista do capitalismo, do estado burguês, da filosofia idealista e liberal como uma marcação de posição em relação à realidade social no país e uma reflexão sobre o passado dessa mesma disciplina. Em suma, ainda que as disposições legislativas e jurídicas do regime militar ainda estivessem em voga, a extinção da CNMC indica a proeminência da perspectiva materialista histórico e dialética nos planos de ensino.

b. Geografia (1985 – 1998)

As mudanças de conteúdos selecionados em geografia na ETFSP não ocorreram de maneira tão abrupta como ocorreu com EMC. O plano de 1985 seguia a tendência dos anos anteriores, com mudanças lexicais que pouco alteram o sentido dos conteúdos propostos nos planos de ensino. Basicamente, ainda se centrava numa perspectiva tecnicista de fazer da geografia um instrumento para dominar o meio para superá-lo e aproveitá-lo. Essa noção

faz menção ao axioma positivista de prever para controlar os fenômenos e eventos (COMTE, 1987).²⁴

Das mudanças que ocorrem, a seleção de conteúdos que são por excelência expositores de conflitos é uma expressão de mudança de sentido no plano de ensino. Um exemplo cabível é a seleção do conteúdo sobre a questão ambiental no Brasil. A degradação do meio ambiente como um problema mundial e ecológico, não somente sob o ponto de vista do desperdício de recursos. O tema não possui no plano de ensino qualquer comportamento final esperado dos estudantes. A inserção desse tema deixa, portanto, dúvidas sobre se ou como foi abordado.

Em 1988 ocorrem mudanças relevantes na série histórica. Pela primeira vez no período analisado foi proposto no plano um debate a produção industrial a partir de seu sistema econômico, contrapondo a produção industrial capitalista e socialista. Como *estratégia*, aulas expositivas e debates em sala de aula para contemplar o tema. Há também no plano a abordagem sobre os “meios de produção”. Não é possível verificar se se trata do conceito de meios de produção à luz na teoria marxiana, mas dentro do contexto da abordagem da indústria no socialismo, podemos afirmar que se trata de um conteúdo inserido como sequência daquele.

Ressaltamos que os dados postos no plano não significam que estes tenham sido plenamente executados, mas ainda vale o registro de que é inédito no período analisado a abertura para se discutir a economia planificada enquanto modelo industrial. No período anterior, temas como esses sequer eram mencionados, o socialismo, quando abordado, era tratado como mera ideologia.

No ano de 1989, o tema “As relações de trabalho no meio rural” é selecionado. Sob a perspectiva de um ensino que trabalhe a relação do meio natural com o homem como um processo histórico, tratar das relações de trabalho no meio rural ao longo da história do Brasil requer, necessariamente, tratar do fenômeno da escravidão desde o início período colonial. Nesse sentido, ainda que no período colonial em história haja a abordagem da

²⁴ Comte (1978, p. 7) apresenta que um dos objetivos característicos da filosofia positiva é “tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo geral de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das chamadas causas, sejam primeiras, sejam finais”. No contexto do discurso em seu *curso de filosofia positiva*, Comte preocupa-se com o progresso da humanidade, de modo que tal progresso passe por uma ordenação social estruturada para o que, em outros termos, representaria o progresso do capitalismo industrial.

escravidão, a abordagem proposta no plano de ensino de geografia deve tratar da relação do homem com o meio natural pela ação humana, que se dá, historicamente, pelo trabalho.

Ainda que a escola tenha autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa por ser uma autarquia, também esteve em um momento em que a liberdade de manifestação esteve limitada pela política de vigilância do regime militar. Após o fim do regime militar, novos assuntos trazem à baila contradições presentes historicamente e que, por serem novas, repercutem da sala de aula à sociedade.

Em termos pedagógicos, em tempos de educação tecnicista, marcada pelo pragmatismo e utilitarismo, o conhecimento deve estar predominantemente a serviço da técnica. Contrariamente, as abordagens de temas como os que surgiram pós-regime militar têm como estratégias os debates em sala de aula. Esse movimento poderá ser verificado em planos de ensino de outras disciplinas, além das mudanças nos anos posteriores.

O plano de ensino de geografia do ano de 1990 trouxe a alteração da primeira unidade da ementa de “o homem no espaço brasileiro” para a “organização do espaço geográfico”. Na unidade de 1990, os temas de aulas eram “as etapas do desenvolvimento econômico” e “aspectos demográficos do espaço brasileiro”. Em “organização do espaço geográfico”, os temas eram: 1) “geografia: ciência do espaço”; 2) a construção do espaço brasileiro; e 3) as formas de organização do capital no espaço brasileiro. No restante do plano, não há alterações relevantes

Em 1991, o plano de ensino apresentou algumas novidades em relação ao ano anterior. As mudanças no conteúdo programático estão nos tópicos sobre atividades econômicas do setor secundário, o assunto que encerra o bloco de temas incluso é “as formas de organização do capital brasileiro” no local de “distribuição espacial das indústrias”. Este tema trata da relação entre espaço geográfico e produção econômica sob o mote da distribuição espacial, que representa a alocação do capital industrial em determinados espaços.

Por sua vez, o tema “as formas de organização do capital brasileiro” é amplo, visto que tradição agrária brasileira reflete nas tensões e discontinuidades que o processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro passou ao longo do século XX. A amplitude da temática, possibilitando compreender historicamente fenômenos sociais diversos sob o ponto de vista da organização do capital, é uma novidade no plano de ensino em geografia.

No documento “conteúdos programáticos” da área ou matéria de estudos sociais durante a década de 1970, não esteve prevista a discussão sobre os movimentos de capitais.

Se contemplados à luz de uma perspectiva crítica à ordem do capital, tal conteúdo evidenciaria as disparidades econômicas em níveis internacional, nacional e local. Até o ano em questão, não foram encontradas orientações que apontem para tensões, contradições e conflitos históricos nos temas abordados em geografia. Assim, é possível considerar que a abordagem dos movimentos de capitais nas atividades produtivas abre possibilidade para questionamento, direto ou indireto, das contradições existentes entre capital e trabalho.

A possibilidade de desvelar o conflito também possibilita, por sua vez, o confronto de concepções de mundo. A inclusão dessa possibilidade num documento como um plano de ensino altera o panorama das alternativas do professor para a realização do trabalho pedagógico. A falta de opção de documentar a escolha por um tema que exponha a organização do capital no Brasil é uma escolha entre alternativas que reflete a disposição da luta de classes e a disputa sobre o aparato do Estado. A emergência de temas que expõem, portanto, a burguesia atuante no Brasil nos demonstra um sinal de que os conteúdos se distanciam das expressões militaristas e patrióticas.

O plano de ensino de 1992 apresenta-se bastante emblemático, pois se trata do ano em que ocorrera a maior conferência internacional sobre a questão ambiental até então: a ECO-92. Com o evento previsto anteriormente, fica evidente que o plano de ensino foi pensado e elaborado dando visibilidade ao evento e ao conteúdo dele. O primeiro bimestre foi planejado de modo a abordar, em sequência: (1) as grandes paisagens no Brasil; posteriormente, (2) a questão ambiental no Brasil e, por fim; (3) a organização do espaço geográfico.

No detalhamento apresentado nos conteúdos programáticos do plano, a questão ambiental tem como assunto a ser tratado “desenvolvimento econômico e preservação ambiental”, “contribuição da ECO-92 para o meio ambiente” e “os desequilíbrios ambientais”, destacando, nesse assunto, a “poluição atmosférica”, “problemas nos grandes centros [urbanos]”, a “ocupação da Amazônia” e “outros problemas ambientais”. Trata-se de temas que apontam problemas ambientais concretos, dialogando com as forças produtivas que promovem ou contribuem para o agravamento de tais problemas.

Aqui é importante ressaltar a relação que o regime militar possuía com o meio natural. O desenvolvimentismo dos governos militares tinha como expressão um conjunto de obras de engenharia de grande porte, bem como a exploração de recursos naturais para fins de mercado, ações cujo impacto ambiental tinha extensão sem precedentes. Esse movimento se deu sob o aporte das forças da burguesia industrial, nacional e internacional.

Sua preocupação expressa nos planos de ensino anteriores era a de superar as dificuldades do meio em prol do chamado desenvolvimento.

Com abordagem jamais vista até então nos planos de ensino, os temas relativos à degradação do meio ambiente são discutidos em outros momentos do ano letivo. Além da previsão de pesquisas na imprensa – jornais e revistas sobre a ECO-92, as atividades de aula previam debates em grupos, outras avaliações tinham a ECO-92 como tema transversal. Um exemplo disso é a atividade prevista no segundo bimestre, que trata da produção industrial, cujo processo de avaliação prevê uma pesquisa que envolva a relação da ECO-92 com as atividades industriais, com as fontes e a produção de energia.

Considerando o crescimento da produção industrial, da exploração e da transformação de fontes de energia ao longo das décadas anteriores a 1990, não é um exagero considerar que a inserção de tal tema traz à baila expressões das burguesias do setor primário e secundário no centro da mesa que discute a degradação ambiental. Trata-se de trazer contradições e conflitos inerentes ao modo de produção capitalista da época com raras exposições em veículos informativos, seja na imprensa, em instituições públicas ou privadas que lidam com o público em geral, reforçando, assim, uma mudança de direção.

Do ponto de vista da seleção de conteúdos para o ano de 1993, a ementa do plano de ensino apresentou mudanças na sequência dos assuntos, trazendo a questão da organização do espaço geográfico pela via da alocação industrial no Brasil no primeiro bimestre, as fontes de matéria prima e de energia no Brasil. No bimestre seguinte, foi previsto o tema das atividades agrárias. Temas relacionados à dinâmica demográfica e a questão urbana no Brasil estão no plano para o terceiro bimestre e no último bimestre há previsão de exposição das grandes paisagens naturais, com ênfase nos grandes biomas brasileiros.

Entre os aspectos que trazem espaço para novas discussões em relação aos períodos anteriores, temas como “o trabalho como meio de realização e transformação do espaço geográfico” e “mão-de-obra industrial e as relações de trabalho” no primeiro bimestre são temas não anunciados nos planos da década passada. Esses temas, tratados posteriormente em outras disciplinas das ciências humanas, vão se tornando progressivamente presentes nos planos de ensino.

Outros dois temas chamam atenção por serem novos entre os elencados nos planos de ensino, são eles “a apropriação da terra e os conflitos gerados”, no segundo bimestre e “distribuição de renda: riqueza e pobreza”, no terceiro bimestre ao tratar de população

brasileira, também são trazidos no documento mais próximo entre o planejamento educacional e a atividades pedagógica em sala de aula. A proposta de discutir desigualdade socioeconômica aparece pela primeira vez na série histórica analisada, nesse ano também está no plano a abordagem sobre conflitos e contradições nos centros urbanos, reforçando a nova faceta da seleção de conteúdos na formação de ensino médio da ETFSP.

Aqui notamos elementos que possibilitam a abordagem da luta de classes nos temas. Isso vai depender de variáveis distintas que podem ser mais ou menos relevantes. A atuação docente, as relações de produção do trabalho pedagógico, entre outras são algumas delas. No entanto, a própria escolha dos temas representa uma posição distinta diante dos conflitos inerentes a fenômenos decorrentes das relações de produção. Mais uma vez, é possível notar um sentido bem distinto do entendimento de ensino de Geografia que se tinha sob a égide do civismo.

No ano de 1994, o plano de ensino não apresentou mudanças significativas em seu conteúdo programático, embora tenha alterado a ordem dos temas abordados ao longo do ano. O tema “a questão urbana no Brasil”, antes apresentado no primeiro bimestre, passa a ser trabalhado no segundo bimestre em 1994. Num sentido semelhante, o tema “as atividades agrárias no Brasil”, que estava no segundo bimestre, passou a ser trabalhado no terceiro bimestre daquele ano. Os demais elementos do plano de ensino são idênticos aos do plano do ano anterior.

No ano de 1995, as alterações no plano de ensino são de ordem semelhante às do ano anterior, ou seja, trata-se de mudança na ordem dos temas tratados. Os temas sobre espaço urbano e rural, bem como suas respectivas atividades econômicas, tensões e contradições são postos, respectivamente, no terceiro e no quarto bimestre. Nos últimos anos da série que trata do ensino médio integrado ao técnico, de 1996 a 1998, não houve qualquer alteração nos planos à exceção da mudança do tema “diversidade regional” em 1996, passando para o quarto bimestre. Em 1995 o tema era trabalhado no primeiro bimestre.

Desde 1993 o tema “a questão ambiental” é tratado na parte final do quarto bimestre. Se por um lado a seleção curricular revela certa prioridade na distribuição dos assuntos por aula e, por sua vez, a quantidade de aulas para cada tema, ainda que o quarto bimestre seja o com menos aulas dentre todos, consiste também no período do último ato do ensino de geografia na formação geral, visto que o curso era ofertado somente no primeiro ano do ensino médio.

Embora as mudanças ocorridas na seleção de conteúdos na disciplina de Geografia não tenham sido tão rápidas quanto ocorrera com a EMC, é possível notar a inserção de temas que suscitam polêmicas e conflitos, possibilitando menção e abordagem da luta de classes. Trata-se, ao menos, de uma tomada de posição distinta daquela prevalente nos períodos anteriores.

A inserção de novos temas se inicia em 1985 com a questão ambiental, para a qual não havia qualquer comportamento final esperado, planejada para o fim do quarto bimestre, ou seja, para o último período do ano letivo. O tema é aprofundado em 1992, motivado pela ECO-92.

Em 1988 foram inseridos temas em que se contrastavam capitalismo e socialismo quanto à produção industrial, considerando os insumos para a produção industrial como meios de produção, elementos que remetem à conceituação empregada por Marx (2013, p. 314). Compreendendo a seleção vocabular para o tema dos meios de produção, ou seja, no contexto em que situa a produção industrial do mundo socialista como alternativa a produção industrial capitalista, ainda que para efeito de comparação, já demonstra uma posição distinta do anticomunismo vigente no regime militar.

No ano de 1989, o tema relações de trabalho no meio rural possibilita a abordagem sobre a escravidão e sobre como o modo de produção capitalista, desde o Brasil colônia até as formas atuais de exploração do trabalho no campo, influenciaram as relações de produção ao longo da história do Brasil. Considerando a manutenção dos temas do plano de 1989 para o ano de 1990, notamos que outra alteração relevante na seleção de conteúdos para o ano de 1991 é a substituição do tema “distribuição espacial das indústrias” para “as formas de organização do capital brasileiro”.

A substituição de um tema pelo outro nos permite formular que por “organização do capital” devemos compreendê-la no contexto do espaço geográfico, sendo, portanto, uma distribuição espacial. Assim, trocar o objeto “indústria” por “capital” indica que não se trata apenas de alocação estratégica das cadeias industriais do país, mas de como a burguesia industrial se mobiliza nesse aspecto da locação de recursos. Ainda que tímida, a inserção desses enunciados revela certa mudança nos elementos dos conteúdos que podem contribuir para a concepção de mundo que se pretende transmitir em geografia.

O movimento de elencar temas que possibilitam a polêmica, o debate, a explicitação da contradição entre formas históricas de vida e sociedade se dá pela mudança de posição do anunciante e a exposição por este das posições anteriores. Com isso se quer apontar que

o movimento que se dá na concretude desse processo é o de expor criticamente em relação ao atual estado do modo de produção capitalista como resposta aos processos que o Brasil e o mundo viveram décadas atrás. Mas isso não quer dizer que esse movimento corresponde à hegemonia do campo das ideias que contribuem para a formação da concepção de mundo dos estudantes. Isso é o que vamos discutir no próximo capítulo.

c. História (1985-1994)

Como visto anteriormente, o plano de ensino de 1985 repetia as versões anteriores. Em 1986, embora os objetivos gerais, a ementa, a bibliografia, temas de aula, estratégia, recursos auxiliares, processos de avaliação fossem idênticos, houve mudança no comportamento final esperado. Foi inserido como comportamento esperado “ressaltar, dentro da América Latina, a importância do Brasil como país, sua história e seu povo”. Importante ressaltar que o plano não prevê abordagem específica da história do Brasil, como podemos ver no rol de conteúdos selecionados em 1986:

Quadro 7 - Conteúdo Programático do Plano de Ensino de História 1986
<p>I - A importância do Estudo da História</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito - Importância da Ciência histórica. - Divisão da História no tempo e no espaço. <p>II - Os EUA na I Guerra Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Revolução Industrial e suas implicações - A disputa dos mercados. - O período inicial da I Guerra e suas consequências - O capitalismo americano após I Guerra. <p>III - A SEGUNDA GUERRA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Causas e consequências - Estados Unidos: Potência Hegemônica <p>IV - América: sua estrutura econômica, instituições políticas e sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> - O sistema colonial - O Imperialismo - A modernização

Elaboração própria.

Há uma evidente preocupação com a história contemporânea, centrado no período que parte da primeira guerra mundial até a guerra fria, mas não há enfoque em nenhum tema relativo à história do Brasil no único ano em que há história no ensino de segundo grau na ETFSP.

Houve notório esforço de abordar, em caráter de atualidade, a Assembleia Nacional Constituinte no conteúdo programático do plano de ensino de história em 1987. A inclusão do tema “Reflexões – Assembleia Nacional Constituinte” trouxe como comportamento final esperado “analisar e acompanhar os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte”. Tal inclusão corresponde a um marcante expediente da disciplina de história num momento de transição para a história de um país, em período de constituinte que, geralmente, determina as bases políticas e jurídicas de uma nação por décadas ou séculos.

Sobre esse ponto, faz-se relevante notar a inserção de um tema tão atual à época, possibilitando aproximar os estudantes das disputas políticas de um processo como a constituinte. A nova constituição também é abordada na unidade de temas IV “América: sua estrutura econômica, instituições políticas e sociais”, com a inclusão do tema “relações com a nova constituição”.

No terceiro bimestre, há a inserção de um novo tópico dentre os conteúdos programáticos chamado “Reflexões sobre os problemas socioeconômico e político da América Latina”, cujo comportamento final esperado alinhado é o de “analisar e identificar na América latina as características do subdesenvolvimento baseado no livro *O que é subdesenvolvimento*, da coleção primeiros passos”. Este tema está dentro da unidade que se chama “a segunda guerra: causas e consequências”. Nele, aborda-se a questão da hegemonia estadunidense no cenário político internacional, dando um indicativo de que a abordagem sobre o subdesenvolvimento do Brasil tenha a ver com as discussões anteriores. O plano de ensino de 1988 em história repete toda estrutura da planejada para o ano anterior, à exceção da temática da constituinte, que sai de cena e não é mencionada neste ano.

A tendência de abordar progressivamente temas relativos à América Latina segue no plano de ensino de história para o ano de 1989. No campo dos objetivos gerais, há pequenas alterações em vocábulos que podem modificar o sentido e, conseqüentemente, o próprio objetivo geral.

A ementa do plano de ensino de 1989 sofreu alterações significativas, de modo a alterar profundamente o conteúdo programático do curso. As unidades de temas assumem uma sequência semelhante à assumida até ao menos 1981, ano em que a primeira unidade

de temas contempla uma introdução ao estudo da História. A partir da segunda unidade de temas, intitulada “o estado moderno, o mercantilismo e o sistema colonial”, há a retomada da abordagem da história moderna, sua transição para a história contemporânea.

A unidade de temas “A revolução industrial” é a terceira, na qual estão previstos os assuntos “liberalismo econômico” e “socialismo utópico e científico”. Não há detalhes sobre os assuntos na quarta unidade, “o capitalismo e o subdesenvolvimento dependente do terceiro mundo”; ao passo que na quinta unidade, “a segunda guerra mundial: causas e consequências”, havia o assunto “reflexos sobre os problemas socioeconômico e político da América Latina”. Nota-se a possibilidade de debater concepções de mundo a partir de uma leitura sobre o capitalismo industrial.

A última unidade do conteúdo programático é “América: sua estrutura econômica, instituições políticas e sociais”, cujo conteúdo passa pelos assuntos “o sistema colonial”; “o imperialismo”; “a modernização”. Tais modificações permitem observar a retomada de um conteúdo considerado relevante por aqueles que o selecionam. Considerando a seleção um gesto por parte dos selecionadores que refletem determinadas premissas, como orientações e objetivos do currículo da escola e das relações de poder entre diferentes grupos e suas respectivas identidades de classe.

Chamam atenção as alterações no conteúdo programático e seus respectivos comportamentos finais esperados no primeiro bimestre. Trata-se, com base no plano, de se ater à história com ciência dos fatos, tendo o fato histórico como objeto principal da ciência da história e a importância de se tratar metodicamente dos documentos. Além disso, também propõe “Caracterizar as correntes de interpretação histórica levando-se em consideração a situação de dominados e dominadores”. Em 1988, para efeito de comparação, o comportamento final previsto nesse sentido era o de “definir a história como ciência que se preocupa em estudar a dinâmica do homem com o universo”. Aqui, podemos notar aspectos que permitam interpretar a história pelo aspecto de classes, ao considerar a situação de dominados e dominadores.

Os planos de ensino dos anos de 1990 e 1991 apresentam conteúdos idênticos ao plano de 1989. Por seu turno, o plano de 1992 passou por modificações em relação aos anos anteriores. Ainda que os objetivos gerais e a bibliografia continuassem idênticos aos anteriores, houve substituição de um tema da ementa. Em 1992, o tema G, último tema abordado na disciplina, passou a ser intitulado “O terceiro mundo e a América Latina”. No ano anterior, o último tema chamava-se “América: sua estrutura econômica, instituições

políticas e sociais, cujos assuntos abordados em aulas foram “o sistema colonial”, “o imperialismo” e “a modernização”. O novo tema vem acompanhado por outro, a saber, “A hegemonia do sistema capitalista, aspectos socioeconômicos contemporâneos e Relações com o mundo socialista”.

As mudanças apresentam enfoques diferentes, quando o tema do ano de 1991 propõe abordar desde o início da idade moderna até a contemporaneidade para tratar da América como continente, ao passo que a nova unidade de temas traz uma abordagem mais próximas da atualidade da época. Nesse ponto, a disciplina de história aborda de maneira curricular as questões culturais, econômicas, políticas e sociais mais sensíveis ao presente dos estudantes, de modo que constitui num *locus* para que a juventude tenha condições de lidar com as informações relevantes para seu tempo.

Considerando os documentos dos planos de aulas e suas limitações, o que é possível afirmar é que houve algumas mudanças discursivas e de conteúdo consideradas relevantes mudanças no debate histórico no interior da disciplina, sobretudo no tocante aos comportamentos finais esperados. O comportamento final esperado em relação ao segundo tema apresenta mais um item, no qual espera-se que o aluno possa “identificar os tipos de colonização”. No terceiro tema, “A revolução industrial”, acrescentou-se o comportamento de “identificar o imperialismo como um desdobramento do capital monopolista”, “relacionar os tratados de 1810 entre Portugal e Inglaterra com o predomínio inglês no mercado interno e a não industrialização brasileira” e “ressaltar e distinguir os princípios básicos do socialismo marxista”.

Claramente há mudança de objetivos específicos nos comportamentos finais esperados no sentido de discutir o capitalismo também pela via da crítica marxista. Tal proposta mostrava-se inviável em outros tempos, considerando a concepção de mundo expressa pelo regime militar brasileiro no que se refere à livre veiculação de ideias, sobretudo as que se colocam antagonicamente às ideias norteadoras do regime. Além disso, a noção de formação especializada pelo treinamento é uma tônica presente na educação tecnicista vigente desde a época dos governos militares.

A busca por formar jovens adultos obedientes e cidadãos produtivos (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS 2012) combina com a falta de espaço para abordar e discutir questões sensíveis às vidas dos estudantes. Com isso, o enfoque na formação para o trabalho consiste no emprego do expediente para métodos e técnicas, e não para a reflexão muitas vezes demandantes de mais tempo do que o de algumas aulas.

Na abordagem do último tema do ano letivo, há também que se destacar as alterações no comportamento final esperado, como:

- “identificar que o processo de industrialização latino-americano, apesar de todas as modificações que introduziu no panorama econômico, político e social dos países, não foi capaz de promover mudanças estruturais”
- “identificar os princípios e posições políticas adotadas pelo terceiro mundo, a dominação estrangeira e as desigualdades internas”
- “a identificação do processo cultural americano como ideologias do desenvolvimento econômicos e a conclusão sobre a não transformação estrutural dos países latino-americanos”.

Esse movimento não se inicia em 1992, mas certamente o plano de ensino deste ano constitui num passo firme na colocação de outro sentido para a disciplina de história na educação geral do ensino integrado de segundo grau. Não se trata apenas do desenvolvimento da capacidade analítica, mas da observação de determinados processos por novos paradigmas, a partir de conclusões extraídas do conteúdo.

O plano de ensino de 1992 não foi modificado, ao menos até o ano de 1995, considerando que o plano de ensino de 1996 não estava entre os demais daquele ano. Em 1997, o plano de ensino de história passou por algumas alterações nos temas do quarto bimestre na ementa, com a saída do tema “O terceiro mundo e a América Latina” e inclusão de outros três temas: “a guerra fria e suas influências na América Latina”, “as mudanças no mundo a partir de 1980” e “A globalização”. Essa alteração atualiza a discussão sobre história mundial a partir do pós-guerra fria.

No conteúdo programático, há algumas atualizações pontuais na primeira unidade, “introdução ao estudo da história”, com o tema “jornal: as diferenças” como recurso de documentação histórica, na quarta unidade “o imperialismo e suas implicações” têm como enfoque o assunto “América Latina”; e a quinta unidade “os EUA na I Guerra Mundial”, com a inclusão do tema “A crise de 1929 e o nazifascismo”.

Apesar de a ementa não indicar, no conteúdo programáticos as unidades de temas vão além das nove anunciadas. Além disso, houve um equívoco na organização dos temas no conteúdo programático, o qual se deixou passar o bloco de temas G, que seria “Guerra Fria”, que passou a ser unidade H.

No quarto bimestre, a nona unidade, “A globalização” envolve este tema. “A hegemonia do sistema capitalista, o neoliberalismo e a social-democracia” e “aspectos

socioeconômicos contemporâneos: a nova ordem mundial”, correspondem à unidade J. Ainda houve a unidade K, intitulada “As mudanças no mundo após 1980”, centralizadas em três temas: 1) “Rússia e o Leste europeu”, 2) “EUA e América Latina” e “Japão e Tigres Asiáticos”. Dentre os comportamentos finais esperados, a atualização foi o comportamento esperado como a “capacidade de caracterizar o processo de globalização e os assuntos decorrentes na América Latina”.

Em 1997 aparecem mais temas da atualidade à época, sobretudo a partir do pós-guerra fria, apontando a hegemonia capitalista e sua complexidade geopolítica, com abordagem historiográfica que se propõe como instrumento de formação do senso crítico dos estudantes. Esse movimento cresce progressivamente após o processo de reordenação de forças políticas no Brasil, revelando uma mudança nos rumos de abordagem da disciplina na ETFSP. O plano de 1998 não consta nos arquivos, o que inviabilizou o fechamento da série histórica dos planos de ensino de história naquele ano.

Tal como ocorreu com o curso de geografia, o curso de história tem um plano de ensino com a demanda de abordar uma série vasta de temas em apenas um ano. Embora este trabalho analise especificamente a seleção de conteúdos, é importante ressaltar que tal processo, ainda que seja das mais importantes atividades concernentes ao currículo escolar, corresponde a uma parte do currículo que vai além dos conteúdos apresentados.

O próprio plano de ensino nos dá elementos para julgar a viabilidade de contemplação do conteúdo de maneira a garantir a qualidade do ensino. Portanto, a proposta de integração de ensino propedêutico e formação profissional pode precarizar as condições de ensino de determinadas disciplinas em razão da inserção de outras, sem aumento proporcional na carga horária. É o que ocorre com os estudos sociais.

Tal como ocorreu com o curso de geografia, as mudanças no plano de ensino de história referentes à seleção de conteúdo aconteceram de maneira mais lenta do que em educação moral e cívica, por exemplo. Nota-se, primeiramente, que apesar do comportamento final esperado no plano de 1986 de compreender melhor o Brasil no contexto latino-americano, o curso ainda não abordava com frequência temas de história da América Latina e de história do Brasil. Seu enfoque se deu na história contemporânea, especialmente do século XX.

O ano de 1987 teve como grande referencial a abordagem da assembleia nacional constituinte, visando acompanhar os trabalhos da assembleia, apresentando aos estudantes às disputas políticas em torno da constituinte. O tema América Latina inserido no plano sob

a ótica do subdesenvolvimento. Essa mudança de perspectiva coloca se diferente da que ocorria nos tempos em que a educação Brasileira estava sob o aparato de controle do ministério da educação.

Por sua vez, o plano de ensino de história de 1989 retoma a discussão inicial do curso com a introdução à ciência da história, de temas que partem da idade Moderna e, na abordagem sobre a revolução industrial, apresentou, pela primeira vez, as teorias da história com base no socialismo científico, em oposição ao liberalismo econômico. No primeiro tema tratado no curso, ao comportamento final esperado de “caracterizar as Correntes de interpretação histórica, levando-se em consideração a situação de dominados e dominadores”. Ainda que possa ser interpretado de outras maneiras ou mesmo ser uma versão implícita de uma leitura marxista da história, é fato que que tal comportamento esperado coloca no plano a expectativa e que os estudantes percebam em que consiste a sociedade de classes.

Abordagem da história da América pretendeu explicar econômica política e sociologicamente o sistema colonial, o imperialismo e a modernização subdesenvolvida da América Latina. Em relação ao período anterior, nota se um novo patamar de relevância atribuído à história dos Estados Unidos. A história ensinada durante o regime militar representa uma noção de pátria democrática idealizada na figura dos Estados Unidos da América. Mais recentemente, contudo, o conteúdo apresentado indica o processo de formação da hegemonia estadunidense, mas também sua influência e consequências, inclusive as mais problemáticas, sobre os países subdesenvolvidos.

Essa abordagem problematizadora do legado estadunidense na América Latina se intensifica no plano de 1992, com o tema “o terceiro mundo e a América Latina”, cuja abordagem traz a relação entre a hegemonia capitalista e as relações com o socialismo na América Latina. O plano traz também objetivo de suscitar o comportamento de reconhecer a relação entre o processo de desenvolvimento das forças produtivas na América Latina e a constatação de que tal processo não resultou em mudanças estruturais. Esse plano foi replicado de 1992 a 1995.

Não foram encontrados os planos de ensino de 1996 em 1998. O tema “o terceiro mundo e a América Latina” foi retirado do plano de ensino de 1997 e, em seu lugar, foram inseridos os temas “A guerra fria e suas influências na América Latina”, “As mudanças no mundo a partir de 1980” com as relações entre potências mundiais e suas áreas de influências, e “A globalização”. Percebe-se que a inserção de questões sobre a história do

Brasil foi muito pouco tratada no curso de história no período analisado. Assuntos relativos à realidade brasileira eram controlados pela CNMC e concentrado nas disciplinas do Decreto n. 896/69. Posteriormente a ausência de temas dessa natureza mantiveram-se rarefeitos.

Por fim, notamos que o curso de história também passou por uma mudança de sentido atribuído à história, de modo que a leitura materialista histórica e dialética passa a ser mencionada como conteúdo do curso e, por muitas vezes, como método para observância dos processos históricos de maneira crítica à hegemonia capitalista. No entanto, advertimos que essa mudança, tal como ocorreu em geografia, representa uma posição dos professores elaboradores dos planos após anos de mordaza e censura sobre a seleção curricular. Isso não quer dizer, portanto, que se trata de uma posição de Estado, mas de agentes públicos que se posicionam na questão da veiculação de ideias.

d. Organização Social e Política Brasileira (1985-1994)

Por conta das transformações que configuravam a conjuntura política brasileira no campo político, o plano de ensino de 1985, ano em que o regime militar tem seu fim, é claramente marcado por mudanças na estruturação dos cursos de estudos sociais, e a disciplina OSPB não é exceção nesse processo. As alterações ocorridas no plano de ensino de OSPB em 1985 estão em todos os campos do documento. Entre os objetivos gerais, agora a disciplina apresenta nova perspectivas, como mostrar-se-á no quadro a seguir

Quadro 8 – Comparação entre os objetivos gerais do plano de ensino de OSPB (1984 e 1985)	
1984	1985
<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o cooperativismo entre os colegas nas atividades normais do curso. – Desenvolver a consciência de comunidade regional, estadual, nacional e Internacional. – Permitir que o educando preserve os propósitos nacionais, tendo como ponto de partida a caracterização da nossa sistemática de governo atual, conduzindo-o para uma maior 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e refletir sobre os mecanismos condicionantes da realidade que vivemos para poder desenvolver uma prática consciente na transformação dessa realidade. - Propiciar a instrumentalização do aluno para a sua realização como cidadão e agente no ambiente em que vive. - Possibilitar ao aluno a apreciação do momento histórico atual, através da evolução

visualização dos nossos problemas internos e externos.	política nacional. - Permitir que o aluno visualize a organização da vida brasileira no contexto universal, de acordo com as tendências atuais de transformação.
--	---

Elaboração própria. Fonte: CDM-IFSP.

Diferentemente do ano anterior, não há nos objetivos gerais menções ao “alinhamento à sistemática do governo” ou à “obediência à lei” ou mesmo “à integração e a adequação à sociedade”, como ocorrera em anos anteriores, em respeito à legislação que suplantou a política do civismo. Trata-se de um período de expectativa pela abertura política, por eleições diretas e pela superação da crise que já assolava a economia brasileira. As expectativas em questão, no campo educacional, passam pelo enfraquecimento da CMMC.

A ementa do curso apresenta três unidades, intituladas, respectivamente, “I – o mercantilismo colonial e sua superação. Primeiras tentativas de industrialização e a sociedade”; “II – A crise de transição da década de 20, decolagem do processo de industrialização, as transformações políticas e sociais”; e “III – A economia brasileira e o capital estrangeiro: as contradições da sociedade brasileira”. Com base nos títulos das unidades do curso, os temas do conteúdo apresentam abordagens por meio da história econômica brasileira. Embora não seja um indicador avaliado nesta análise, a bibliografia chama atenção por não apresentar sequer um dos livros didáticos sobre OSPB, fato recorrente em todos os anos da série histórica analisada. Também chama atenção a inclusão de obras de economia e política que compõem a bibliografia do curso.

O conteúdo programático da disciplina tem na primeira unidade a questão da industrialização brasileira, com subunidades que abordam o “tema e a periodização da questão”, “o Brasil e o Pacto colonial”, “O Estado Nacional”, “sob o signo do progresso”, “artificialismo e realidade” e “substituição de importações”. Os comportamentos finais esperados para essa unidade projetam

- Caracterizar a industrialização brasileira em face aos obstáculos enfrentados.
- Identificar o papel das principais instituições coloniais.

- Arrolar os fatores internos que proporcionaram a industrialização brasileira.
- Refletir sobre a estrutura fundiária no Brasil, até a primeira república, inferindo que continuou prevalecendo a organização latifundiária.
- Analisar as dificuldades de importações e as consequências sociais e políticas para o Brasil.

Especificando o que se espera da unidade em sala de aula, os comportamentos finais esperados indicam que se buscava abordar a relação entre industrialização e economia agrária e a história econômica do período colonial e suas implicações no processo de industrialização do Brasil. Como se nota, são temas que abordam processos históricos pelos quais a sociedade Brasileira passou no campo econômico. Os títulos dos temas de aula coincidem com a sequência de capítulos do livro *A industrialização no Brasil*, de Francisco Iglesias (IGLESIAS, 1985).

Os temas das unidades 2, 3 e 4 tem seus enunciados idênticos aos abordados na obra *O desenvolvimento econômico brasileiro*, de Argemiro J. Brum (BRUM, 2013). São eles:

QUADRO 9 - Temas das unidades 2, 3 e 4 do plano de ensino de OSPB, ano de 1985		
II A CRISE DE TRANSIÇÃO DA DÉCADA DE 1920.	III O DESENVOLVIMENTO JUSCELINISTA.	IV O PROJETO BRASIL-POTÊNCIA MUNDIAL EMERGENTE.
<ul style="list-style-type: none"> - Mudanças sociais. - Contestação do sistema político. - Emergência do nacionalismo. - Revolução cultural. - A decolagem do processo da industrialização. - A segunda e terceira etapas do processo de substituição de importações. - A continuidade da dependência externa. - Leitura de textos relacionados ao momento 	<ul style="list-style-type: none"> - A abertura da economia ao capital estrangeiro. - A Crise de 1961 e 1964. - A ativação da consciência política popular. - Reformismo revolucionário. - Conservadorismo reacionário. - O modelo de desenvolvimento associado dependente (1964/84) - Regime burocrático autoritário. - Mudança de perspectivas e posição da classe operária. 	<ul style="list-style-type: none"> - A situação da economia em 1974 e a opção do Governo de Geisel. - Fracasso do Projeto Brasil-Potência. - A política econômica do Governo de Figueiredo. - A conjuntura nacional atual e perspectivas para o futuro.

econômico que estamos vivendo.	- Esgotamento do modelo associado dependente.	
--------------------------------	---	--

Elaboração própria.

A unidade II trata da “crise de transição da década de 1920” e em suas subunidades os temas são “mudanças sociais”, “contestação do sistema político”, “emergência do nacionalismo”, “revolução cultural” (*sic*), “a decolagem do processo de industrialização”, “a segunda e terceira etapas do processo de substituição de importações”, “a continuidade da dependência externa” e a “leitura de textos relacionados ao momento econômico que estamos vivendo”. Na segunda unidade, os comportamentos finais esperados são

- Analisar a década de 20, salientando os acontecimentos que assinalaram a crise da república.
- Analisar o panorama cultural, identificando o cunho nacionalista das manifestações artísticas e a preocupação com a realidade brasileira.
- Analisar a organização econômica brasileira da década de 30, identificando suas diretrizes básicas fundamentais.
- Relacionar a situação das classes sociais, notadamente do proletariado brasileiro, com as características básicas da fase de instalação de um capitalismo dependente.
- Conhecimento da literatura que analisa o contemporâneo do aluno bem como sua seleção. (IFSP-CDM).

No decorrer da série histórica anterior, a abordagem do curso de OSPB centrava-se no caráter normativo e descritivo de disposições do Estado, da sociedade política, e suas relações com o cidadão. No ano em questão a abordagem propõe a análise de fenômenos sociais que ocorreram ao longo do século XX no Brasil. É a primeira vez que se propõe analisar os processos históricos do Brasil levando em consideração a situação do proletariado, como prevê o quarto comportamento final esperado.

O conteúdo da terceira unidade, intitulada “O desenvolvimento Juscelinista”, aborda os temas da economia brasileira na década de 1960, com as seguintes subunidades: “a abertura econômica ao capital estrangeiro”, “a crise de 1961 e 1964”, “a ativação da consciência política popular”, “reformismo revolucionário”, “conservadorismo reacionário”, “o modelo de desenvolvimento associado dependente (1964/1984), “regime burocrático autoritário”, “mudança de perspectivas e posição da classe operária” e “esgotamento do modelo associado dependente”. Esse movimento de mudança radical na

proposta da disciplina no ano de 1985 não é exclusivo da OSPB. Os comportamentos finais esperados para essa unidade indicam a leitura que o plano deve imprimir aos estudantes

- Analisar o contexto político da época juscelinista.
- Inferir que a presença de capitais estrangeiros foi um elemento marcante no período juscelinista embora sua penetração já datasse de 46.
- Identificar as linhas ideológicas dos partidos políticos estabelecendo suas diretrizes.
- Relacionar a situação econômica pós-64 com as diretrizes políticas estabelecidas após o golpe de Estado.
- Refletir sobre os fatores que determinaram que a experiência democrática encetada no Brasil, após o Estado Novo, se encerrasse por força de um golpe de Estado, que assinalou o início de uma fase de fechamento político, restringindo-se a participação popular e a vigência das instituições democráticas. (IFSP-CDM).

Como ocorrera com as outras disciplinas, a abordagem do regime militar como uma revisita aos fenômenos e processos econômicos e políticos marca a desvinculação entre as disciplinas em prol do civismo com a doutrina da segurança nacional. O plano de ensino trata de partidos políticos e suas orientações ideológicas, da presença do capital estrangeiro e o esgotamento do modelo de capitalismo dependente. É possível identificar a crítica ao regime bem como elencar elementos que nos possibilitem observar influências de concepção de mundo.

Com o título de “O projeto Brasil potência mundial emergente” a quarta unidade não constava na ementa, mas traz os conteúdos a serem abordados no último bimestre. Os temas da última unidade do ano são “a situação econômica em 1974 e a opção do governo atual”, “fracasso do projeto Brasil-potência”, “A política econômica do governo Figueiredo”, “a conjuntura atual e perspectivas para o futuro”, “leitura de textos” e “leitura da bibliografia sobre a constituinte atual”. Nessa unidade, o comportamento final esperado expecta

- Caracterizar o crescimento econômico do Brasil pós-64, estabelecendo seus principais aspectos.
- Analisar os efeitos do tipo de crescimento econômico realizado pelo Brasil sobre a sociedade brasileira como um todo, inferindo que as discrepâncias sociais e regionais, acentuadas no período Figueiredo, eram decorrentes do modelo econômico adotado.
- Relacionar a situação econômica brasileira ao contexto internacional, identificando os elementos que assinalam a dependência brasileira.
- Identificar os setores e as atuações progressistas da sociedade brasileira que se apresentam comprometidos com o processo de redemocratização do país.

- Conhecimento e seleção da bibliografia sobre a constituinte. (IFSP-CDM).

Nota-se o movimento de trazer a constituinte para o debate em sala de aula. A disciplina passa a tratar de aspectos econômicos da década anterior, apontando o fracasso do modelo Brasil potência. São indícios de uma mudança de sentido da disciplina, que outrora manifestou explicitamente o objetivo de formar para a obediência às leis – vigentes no regime – e para o alinhamento ideológico à doutrina da segurança nacional. A proposta de abordagem presente nos enunciados aproxima-se de análises críticas, com recorte de classes sociais num contexto de capitalismo mundializado.

O plano de ensino de 1986 é semelhante ao plano do ano anterior, com adendo de novos objetivos gerais, a saber: “refletir sobre as tendências ideológicas dos partidos políticos” – quando antes o verbo do comportamento era “identificar”; e “possibilitar, ao longo do ano letivo, debates e reflexões sobre a constituinte”. A inclusão desses objetivos indica correções em relação ao plano anterior, que já tratava da constituinte como um devir que se aproximava. A abordagem da constituinte também se manifestou em outras disciplinas de estudos sociais. Outra correção feita em relação ao ano anterior é a inclusão da unidade IV na ementa, de modo que todas são idênticas às expressas no conteúdo programático do plano de ensino de 1985. A seleção de conteúdos e objetivos da disciplina do plano de 1986 foi replicada inalteradamente até 1989.

Para o ano de 1990, o plano de ensino de OSPB apresentou alterações pontuais no conteúdo programático com o retorno de alguns temas. Os objetivos gerais, a ementa e a bibliografia permaneceram os mesmos em relação ao ano anterior. A novidade é a inserção na ementa dos temas “sindicalismo” como subunidade na unidade II e “produtos alternativos de exploração (minérios, babaçu e automobilística)”. Na unidade IV também houve alterações, com o retorno de subunidades “O Estado: origem e evolução”, “sistema de governo” e “partidos políticos”.

Sem precedentes na série história em questão, o tema do sindicalismo se destaca por ser mencionado no curso de OSPB, cerca de duas décadas após o início do exercício da disciplina. É simbólico do período pós-regime militar, pós-constituinte, que o debate sindical e as relações de trabalho a partir de então estejam numa disciplina que discute o Estado brasileiro e sua relação com a sociedade.

As entidades sindicais correspondem à parte relevante no processo de redemocratização do país e na construção das constituições. Tratam-se de representações

políticas da classe trabalhadora, que acompanham as diferentes tensões políticas no Brasil, sendo relevante oposição às forças dominantes nas relações de trabalho, na política e na luta pela salvaguarda dos direitos políticos.

A sequência temporal de poucas ou nenhuma alteração no plano de ensino em relação ao ano anterior se encerra em 1991, com a alteração total da ementa do curso. Os objetivos gerais da disciplina permaneceram os mesmos, mas a ementa foi totalmente modificada e os conteúdos acompanharam tal modificação. Separada por bimestre, a ementa apresenta a seguinte disposição: as unidades são classificadas por letras, em lugar dos números romanos, passando de quatro unidades para seis.

No primeiro bimestre, as unidades são: a) “sociedade e cultura” e b) “a evolução econômico-social do Brasil”, seguido de avaliação. No segundo bimestre, a unidade c trata dos “poderes fundamentais do Estado moderno”. No terceiro bimestre, a unidade d aborda “as diversidades regionais” e no quarto bimestre há outras duas unidades: e) “a estrutura do desenvolvimento brasileiro” e f) “o Brasil contemporâneo”. Ao final de cada bimestre esteve prevista avaliação no calendário escolar.

No decurso das mudanças de conteúdo previstas na ementa, o conteúdo programático também é alterado, com conteúdos muito semelhantes a outros já trabalhados anteriormente. No primeiro bimestre, a unidade “a sociedade e a cultura” trata de temas que já figuraram outros planos como “a vida social” e outros semelhantes, como “interação e processos sociais”, “sociedade e cultura”, “a família, a comunidade e a sociedade” e “os valores éticos”. Nota-se que os enunciados dos temas das subunidades são poucos distintos dos que eram trabalhados em outros momentos ao longo da década de 1980.

Os comportamentos finais esperados para a unidade tinham os seguintes objetivos: “valorizar o convívio grupal como instrumento de progresso e desenvolvimento”; “despertar o interesse pelo estudo dos problemas da comunidade pela cooperação na solução dos mesmos”; “desenvolver no aluno uma atitude correta frente ao problema do conflito de gerações”; e “refletir sobre a natureza cumulativa do patrimônio cultural e seus aspectos principais”.

A segunda unidade, “a evolução econômico-social do Brasil”, apresenta apenas uma subunidade, intituladas “aspectos gerais da estrutura econômica e jurídico-política”. Os respectivos comportamentos finais esperados projetam

- Esclarecer bem o conceito de cultura, corrigindo a tradicional identificação entre “cultura” e “erudição”

- Identificar o processo de formação da estrutura política brasileira;
- Refletir sobre o processo e crescimento e desenvolvimento da sociedade brasileira;
- Conceituar ordem econômica e ordem social; e
- Convencer os alunos da importância do conhecimento das leis, os seus direitos e deveres pela participação na vida política nacional.

Chama atenção que o comportamento de conceituar cultura esteja na segunda e não na primeira unidade, na qual “cultura” é um dos temas a se abordar. No que se refere à participação política, vale lembrar que a cartilha do civismo sugeria que a participação se desse na obediência às leis, na participação em eventos cívicos e, por fim, com o pagamento de impostos. Considerando o contexto político no início da década de 1990 e as mudanças pelas quais a disciplina passou nos anos anteriores, é possível aferir que o conceito de participação política seja distinto daquele proposto pelo civismo.

O segundo bimestre da disciplina terá apenas a unidade “c”, intitulada “poderes fundamentais do Estado moderno”, que trata dos temas “os objetivos nacionais da constituição de 1988”; “as formas de governo e os regimes políticos”; “A questão do presidencialismo, parlamentarismo ou monarquismo na constituição de 1988”; “os partidos e suas ideologias”; e “o desenvolvimento do sindicalismo no Brasil”.

Há três comportamentos finais esperados para essa unidade: “analisar criticamente a composição estrutural do Estado moderno quanto aos objetivos nacionais, a partir da constituição de 1988, traçando os parâmetros ideológicos partidários, as formas e regimes políticos, assim como o desenvolvimento da estrutura sindical no Brasil”; “levar o aluno a aceitar as ideias de necessidade da autoridade do Estado, a necessidade de limitação desta autoridade por uma ordem jurídica, da necessidade de superioridade da lei sobre a vontade pessoal de quem exerce a autoridade”; e “interiorizar os valores democráticos e comprometer-se com eles”.

Alguns pontos são relevantes a partir do comportamento final esperado. O primeiro é a análise crítica do Estado, procurando captar as ideias que subsidiam as ações referentes ao Estado e à constituição e a estrutura sindical no Brasil. Outro ponto importante está na manifesta intenção de convencer os estudantes do poder do Estado enquanto guardião das leis e da supressão de decisões autocráticas. Cabe lembrar que tais propósitos não eram manifestos em tempos de tutela da CNMC sobre as disciplinas de estudos sociais. O terceiro ponto importante reside na defesa dos valores democráticos como alternativa às tendências autoritárias que marcaram a relação entre estado e sociedade no Brasil nos últimos tempos.

Na sequência do conteúdo da disciplina de OSPB, a unidade “d”, intitulada “as diversidades regionais”, tem como subunidades “planejamento nacional”, “propriedade, renda e desigualdade social”, “população, trabalho, emprego”, “educação, saúde e transporte” e “ciência e tecnologia”. De acordo com o comportamento final esperado, projeta-se que os estudantes consigam

- Analisar as tendências e transformações nas relações Estado-economia.
- Explicar os objetivos do planejamento.
- Refletir sobre os problemas estruturais brasileiros que levam às diversidades regionais.
- Refletir sobre a necessidade de distribuição mais justa e racional da propriedade de terra no Brasil.
- Analisar o aspecto individual e social do trabalho.
- Classificar os setores da produção em primário, secundário e terciário e ponderar sobre alguns aspectos da sociedade industrial brasileira.

A abordagem sobre a diversidade regional sugere uma vasta variedade de temas, se considerarmos somente o enunciado das subunidades. Como expectativas do comportamento final esperado, nota-se que a unidade se orienta para compreender aspectos de desigualdades sociais por região, problemas referentes à estrutura fundiária do Brasil e o perfil econômico da produção do Brasil. Assim, o curso aborda os problemas brasileiros de modo a expor a desigualdade social, bem como assumir uma concepção crítica da construção da sociedade brasileira.

No quarto bimestre há mais duas unidades. A unidade “e”, intitulada “a estrutura do desenvolvimento brasileiro” aborda os temas “as bases do desenvolvimento capitalista dependente”, “a agricultura brasileira e a reforma agrária” e “a política social e industrial do atual governo”. Para essa unidade, o comportamento final esperado objetiva “Analisar o momento histórico em que atravessa a sociedade brasileira nos aspectos econômicos e políticos, tendo em vista, a compreensão da nação inserida no modelo capitalista de desenvolvimento dependente; e “Caracterizar o clima político, social e econômico que marcou o início do governo da chamada ‘nova república’”.

Com base nos dados sobre a unidade “e”, é possível identificar que a disciplina pretende tratar a questão do desenvolvimento econômico pela crítica do capitalismo dependente, de modo a apresentar aos estudantes como a economia brasileira teria chegado como tal até aquele momento, os anos 1990. Diferentemente de outras disciplinas, que assumiram uma concepção de mundo com elementos do materialismo histórico-dialético, a crítica realizada ao estado e a situação do Brasil em OSPB não se utiliza manifestamente das mesmas categorias.

A última unidade do ano letivo de OSPB se chama “o Brasil contemporâneo” e, nela, há apenas uma subunidade, intitulada “do governo Sarney ao governo Collor”. O comportamento final esperado para a última unidade do ano letivo envolve

- Refletir sobre as dificuldades socioeconômicas do país e na necessidade de re[...] (*sic*)
- Estabelecer um balanço socioeconômico das realizações do governo Sarney
- Analisar o modelo político brasileiro de desenvolvimento tecnoburocrático-capitalista (*sic*).
- Conscientizar-se das causas e consequências da dívida externa.
- Refletir sobre a complexidade do problema inflacionário.
- Analisar o plano Collor
- Ponderar sobre a importância da convivência e da cooperação internacional, particularmente a latino-americana.

O plano de ensino de 1991 apresenta uma nova seleção de conteúdo. A disciplina ainda aborda as instituições da estrutura jurídico-administrativa da máquina do Estado, mas com o objetivo de levantar analiticamente os fenômenos, processos e agentes relevantes na estruturação das respectivas situações ao longo do tempo. Isso pode ser identificado, sobretudo, nos campos do “comportamento final esperado” em que há muitas orientações para a compreensão de dados que outrora não vinha à tona para se trabalhar nas aulas. Mais especificamente, o primeiro comportamento esperado da unidade “c” que projeta que os estudantes possam “analisar criticamente a composição do Estado moderno quanto aos objetivos nacionais a partir da constituição de 1988, traçando os parâmetros ideológicos partidários, as formas e regimes políticos, assim como o desenvolvimento da estrutura sindical no Brasil”.

A disciplina se orienta para apresentar a estrutura do Estado brasileiro aos estudantes, como tem sido desde sua criação, mas sob um expediente que aparenta ampliar a discussão para além da descrição conceitual. Procura-se, também, refletir sobre o conhecimento das ideias que fundamentam tais ações em torno do Estado, politicamente, economicamente e culturalmente. Se a proposta inicial fora a de uma disciplina que reforce nos estudantes o sentimento patriótico, que legitime as ações dos governos do regime militar, posteriormente o estudo dos aparelhos do Estado, de seus processos e sua relação com a sociedade recebe a possibilidade de ser criticado.

O plano de ensino de 1992 foi muito semelhante ao de 1991, tendo como uma modificação a retirada da unidade “f”: “o Brasil contemporâneo”. A disciplina em 1993

também está planejada de maneira muito semelhante aos anos anteriores, com destaque para a ampliação da bibliografia, com o retorno de um material didático sobre OSPB e sobre a inclusão de obras da sociologia entre as referências do curso.

O plano de ensino de 1994 em OSPB é bastante modificado mais uma vez, mas com uma característica inédita, o esvaziamento dos conteúdos que caracterizam a disciplina desde seu início. Isso porque a disciplina deixou de ser obrigatória, quando o MEC assim o promulgou, no governo Itamar Franco, com a Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993. Com isso, o espaço deixado no curso para a disciplina pôde ser trabalhado de outras maneiras, pois, além da obrigatoriedade da oferta da disciplina, o Decreto-Lei nº 869 também previa a regulação curricular da disciplina, bem como a fiscalização de sua execução.

A começar pelos objetivos gerais, são muitas as mudanças no plano de ensino em questão. São objetivos gerais da disciplina em 1994

- Conhecer como parte integrante da natureza e da sociedade, a relação entre ideologia e instituições sociais.
- Perceber a evolução social e política do homem.
- Analisar os movimentos sociais.
- Relacionar a filosofia como o processo de transformação do homem, através da educação do saber.
- Possibilitar ao aluno a reflexão filosófica.
- Propiciar ao aluno o conhecimento dos fenômenos que constituem a natureza, o mundo e a existência humana.
- Refletir sobre o embasamento do homem como um todo.
- Propiciar a instrumentalização do aluno para a sua realização como cidadão e agente do meio.

A introdução do pensamento filosófico assume centralidade na disciplina, de modo a trazer o debate político e econômico a partir dessa centralidade, além de novos temas, como, por exemplo, o senso comum e os movimentos sociais, que embora mencionado nos objetivos gerais não constam entre os temas. A ementa do curso também é bastante alterada em relação aos anos anteriores. No primeiro bimestre, permanece na unidade “a” o tema “a sociedade e a cultura”, havendo também a unidade “b” a ser trabalhada nesse bimestre: “as instituições sociais e a dinâmica social”.

No segundo bimestre outras duas unidades foram projetadas no plano, sendo a unidade “c” a “introdução à filosofia” e a unidade “d” intitulada “saber do senso comum ao saber científico”. No terceiro bimestre, a ementa prevê na unidade “e” o tema “a filosofia e o mundo”, em que as subunidades anunciadas na ementa devem tratar da “questão do ser

em Platão” (e1), “a questão do ‘ser’ em Aristóteles” (e2), “filosofia medieval” (e3) e “filosofia moderna e contemporânea” (e4). No último bimestre, a unidade “f”, intitulada “o Estado brasileiro”, prevê duas subunidades: “o neoliberalismo e o novo processo econômico brasileiro, recentemente implantado” (f1) e “as eleições de 1994” (f2).

O conteúdo programático apresenta mais detalhes sobre o que se pretende abordar na nova versão da OSPB. A unidade “a” – “a sociedade e a cultura” – apresenta os seguintes temas como subunidades: (a1) “a vida social”, (a2) “interação e processos sociais”, (a3) “sociedade e cultura”, (a4) “a família, a comunidade, as instituições sociais” e (a5) “os valores éticos”. A unidade “b” – “a dinâmica social” – apresenta apenas uma subunidade, “a estratificação social”.

Apesar de estar previsto na ementa que a segunda unidade trataria das instituições sociais, o conteúdo programático apresenta esse tema na primeira unidade. O comportamento final esperado para o primeiro bimestre de 1994 está idêntico ao do ano anterior, à exceção do adendo de dois comportamentos, “interpretar as reformas e os conflitos e as crises do meio social”; e “compreender a importância da ação comunitária”.

Estiveram previstas para o segundo bimestre da disciplina as unidades “c” e “d”. A unidade “c” trata da introdução à filosofia, seguida de (c1) “a filosofia, o mito e a ciência”, (c2) “objeto formal e material da filosofia”, (c3) “as formas do conhecimento e o pensamento” e (c4) “a razão, o raciocínio, a inteligência, a apreensão e o juízo”. A unidade “d”, intitulada “o saber do senso comum e o saber científico” tem como suas subunidades “o conhecimento filosófico” (d1), “o conhecimento científico” (d2), “a analogia, a dedução, a indução e a intuição” (d3), “a hipótese” (d4), “o problema do acaso” (d5), “a falsa ciência” (d6) e “a ciência e a técnica” (d7). Sem discriminar a qual das subunidades cada comportamento final esperado está relacionado, trata-se de

- Contribuir para que o aluno reflita sobre o mundo e sobre o conhecimento.
- Levar o aluno a uma postura crítica e renovadora do mundo.
- Possibilitar ao aluno a investigação.
- Levar o aluno à interpretação dos fatos.
- Contribuir para que o aluno vivencie os objetivos e finalidades da reflexão, em busca das verdades. (IFSP-CDM).

Os títulos das subunidades no conteúdo programático nem sempre são exatamente os mesmos previstos na ementa. É a primeira vez na série histórica que o plano de ensino

apresenta uma unidade que aborda a filosofia como conteúdo, de modo que os temas relacionados representam ampla proporção no rol dos conteúdos.

No terceiro bimestre de 1994, a unidade “e” intitulada “a filosofia e o mundo” será a única trabalhada no período. Esta tem como subunidades “as diversas visões sobre o ‘ser’” (e1), “os pré-socráticos, a dialética em Heráclito” (e2), “o ‘ser’ a partir de Sócrates” (e3), “o ‘ser’ em Platão” (e4), “o ‘ser’ em Aristóteles” (e5), “o ‘ser’ na filosofia medieval: Santo Agostinho e S. Tomas (*sic*)” (e6), “os novos rumos da filosofia” (e7), “o ‘ser’ na idade moderna: René Descartes, E. Kant” (e8) e “o ser na filosofia contemporânea: Heidegger e outros” (e9). O comportamento final esperado para a unidade “e” compreende

- Refletir sobre os mecanismos do saber, da personalidade e a prática da autodeterminação.
- Possibilitar ao aluno o questionamento, a sondagem da vida e do mundo.
- Refletir sobre as tendências correntes do pensamento filosófico.
- Identificar as capacidades do conhecimento.
- Analisar o contexto e a personalidade humana.
- Permitir que o aluno ao assimilar uma determinada forma do conhecimento, produza mudanças em seu comportamento.

Assim, entre as unidades “b” e “e” os temas são relacionados ao pensamento filosófico ocidental ao longo da história. Interessante notar que na unidade “e” é tratada, uma discussão que se relaciona com a concepção de mundo. Pensar o mundo e o ser social dos indivíduos implica pensar em concepções de mundo e de ser. Não há qualquer menção a uma perspectiva de ser que se baseie no materialismo histórico-dialético.

No último bimestre da disciplina de OSPB de 1994, o plano propõe discutir o neoliberalismo e discutir as eleições do ano em questão. A unidade “f”, aborda “o Estado brasileiro”, e tem como subunidades “a filosofia neoliberal” (f1), “as ideologias modernas” (f2) e “as eleições de 1994” (f3). O comportamento final esperado envolve

- Identificar o processo de formação da estrutura política brasileira.
- Refletir sobre o processo de crescimento e desenvolvimento econômico brasileiro.
- Analisar as tendências filosóficas e ideológicas em que o país foi submetido pelo neoliberalismo.
- Propiciar maior conhecimento e participação no processo eleitoral do corrente ano.
- Refletir sobre a complexidade do problema inflacionário.
- Analisar o plano Collor.

- Ponderar sobre a importância da convivência e da cooperação internacional, particularmente a latino-americana.

O plano de 1994 mostra uma nova face ao se tornar espaço para saberes típicos da formação em filosofia. Esse processo se dá pela retirada da obrigatoriedade da EMC e da OSPB da educação básica. A disciplina apresenta um sentido distante do perfil para o qual foi criada. De forma semelhante ao que ocorreu com a EMC, que assume a fundamentação teórica e metodológica da sociologia, o processo se assemelha ao que ocorreu com a disciplina de filosofia.

O último ano de existência da OSPB na ETFSP foi 1995 e, basicamente, o plano de ensino da disciplina esteve idêntico ao plano de ensino de 1993. A partir de 1995, filosofia e sociologia estão na grade de curso para a terceira e para a segunda série, respectivamente. Considerando que a disciplina deixou de ser obrigatória com a lei n. 8663 de 14 de junho de 1993, o espaço ocupado por ela no currículo da ETFSP passou por modificações, com temas que são abordados em filosofia ou em outras disciplinas das chamadas ciências humanas e sociais.

A seleção de conteúdo nesse período expressa um movimento de novas forças emergindo na composição do currículo de uma escola. Ao explicar a organização social e política do Brasil, o caráter descritivo sobre o Estado e os processos jurídicos e políticos apresentados no primeiro período restringiam-se às estruturas oficiais do governo, desconsiderando qualquer instituição que não tivesse suas bases em aparelhos estatais. Se até 1984 os conteúdos selecionados buscavam reafirmar um ideal positivista de nação em progresso, buscando desenvolver nos estudantes o sentimento patriótico, elemento do nacionalismo brasileiro ufanista da ordem militar e anticomunista, vemos posteriormente um cenário em que novas forças emergem desse processo.

A introdução de temas como a formação da classe operária, o sindicalismo, os movimentos sociais, a crítica ao regime militar e ao modelo de acumulação do capital expressa uma mudança de sentido, com outros elementos de concepção de mundo. No entanto, não se pretende aqui dizer com isso que houve uma transformação completa do conjunto da concepção de mundo que o currículo expressa. Isso porque, no plano da sociedade política, a derrocada do regime militar se deu diante de mobilizações complexas realizadas por diversas frentes.

Dentre as influências que representam a superação do regime militar, o ideal de democracia liberal, calcado na noção de direitos individuais balizada pela propriedade

privada, impessoalidade nos processos civis, ambos garantidos pelas leis e representados pelas instituições democráticas. Também se nota a presença de conteúdos que formam o discurso de uma oposição fora da sociedade política, composta por movimentos sociais, sindicatos e partidos de esquerda que estavam a sair da clandestinidade.

Tem-se na evolução histórica da seleção curricular analisada a importância da participação como um elemento relevante na formação do cidadão. Participação social e política nesse sentido se aproximam, diferente do que anteriormente representava, como participação na organização cívica da sociedade. Ser partícipe da moral cívica pressupunha conhecer as estruturas do Estado, da moral vigente, simplificada num conjunto de práticas e valores que constituem, também, uma etiqueta moral.

Entende-se, aqui, que o currículo como um território de disputas entre concepções de mundo, de modo que o histórico de conteúdos selecionados representa uma síntese dessas disputas. Tais disputas não são lineares e bipolares, mas complexas e multifacetadas. Considerando o contexto internacional e nacional no que se refere às disputas pelas bases materiais da sociedade, havia uma preocupação por parte dos dirigentes de países capitalistas com o avanço de experiências de controle dos meios de produção por parte da classe trabalhadora. Paralelamente a isso, as preocupações com as transformações nas forças produtivas, com o incremento de novas tecnologias – a microeletrônica, a robótica e as telecomunicações –, altera suas relações com as forças produtivas humanas (SAVIANI, 2011), o que incide sobre a formação dos indivíduos.

Com isso é importante pontuar que a oposição ao regime militar no contexto da sociedade política não constituía uma oposição ao capitalismo, tampouco uma aproximação do comunismo. Trata-se de expressões da sociedade insatisfeitas com o devir na economia, com o endividamento do Estado a patamares inéditos, que não se identificava com os rumos tomados pelo projeto Brasil grande potência. O esgotamento dos governos militares pela América Latina, nos aspectos civis e econômicos, contradiz a noção de liberdade defendida por esses setores.

Dessa composição complexa, surgem debates sobre educação que marcam a transição para a nova república. Esses debates permearam também a formulação da lei n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

e. Filosofia (1996– 1998)

Com a retirada dos conteúdos de EMC e OSPB, as disciplinas de filosofia e sociologia são inseridas na grade curricular do ensino de segundo grau da ETFSP. As disciplinas permanecem posteriormente à extinção do ensino de segundo grau integrado nas instituições de ensino, providência tomada no decreto n. 2.208/97.

Enquanto componente do ensino médio integrado ao técnico, a disciplina de filosofia foi ministrada entre 1996 e 1998. Sua carga horária é a mesma que tinha a disciplina OSPB, com sessenta horas anuais com duas horas semanais, sempre ofertado para as turmas de terceiro ano. Todos os planos de aula do período são os mesmos.

QUADRO 10 - Conteúdo Programático dos Filosofia dos anos 1996, 1997 e 1998

1-Filosofia.

A-Evidências do cotidiano: exemplos.

B- Atitude filosófica como questionamento das evidências do cotidiano.

C- Filosofia: conceituação e finalidade.

2- A experiência humana e a questão da ética e moral.

A-A questão moral na vivência humana cotidiana.

B-Senso moral e consciência moral.

C- Moral e ética - diferença.

D-Constituintes do campo ético:

- Autonomia.

- Condicionamento social.

- Responsabilidade.

- Finalidade.

E- Ética e violência.

F- Ética e política.

- O que é política.

- Origem do poder político.

- Finalidade do poder político.

- Relação entre ética e política.

3- O homem e sua relação com a natureza.

A - Ciência e tecnologia.

B - Ecologia: fundamentos filosóficos.

4. Existência humana e liberdade.

A. A liberdade como problema.

B. Concepções filosóficas sobre a liberdade.

C. Liberdade e drogas.

5- Juventude e sexualidade.

A- O mito de Eros.

B- Sexualidade: natureza e cultura.

C- A intersubjetividade amorosa paradoxos do amor.

D- Corpo e sexualidade.

Elaboração própria. Fonte: CDM-IFSP

Dividido em cinco unidades, o plano de ensino corresponde a, respectivamente, uma introdução à: filosofia, ética, moral e política, ecologia e relação entre homem e natureza, existencialismo e liberdade e, por fim, juventude e sexualidade.

Ainda que tenha conteúdos que se assemelhem aos da OSPB e EMC, como moral, ética, política e liberdade, o plano de ensino de filosofia traz assuntos inéditos, como a abordagem do tema sobre a relação entre drogas, juventude e sexualidade. Esse recorte demonstra que a disciplina de filosofia representa uma nova etapa da educação brasileira em sua concepção de formação dos indivíduos. A agenda expressa nos conteúdos selecionados indica um olhar para o cotidiano do jovem, oferecendo referenciais da literatura filosófica como instrumento para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Interessante notar que a literatura de EMC também se pressupunha amparada por referenciais filosóficos. Um dos autores, Antônio Xavier Teles, se baseia em Kant para propor sua obra *Educação moral e cívica: introdução à cidadania* (1974). Na obra, traz a ideia da lógica kantiana, baseada no exercício dos silogismos para tomar uma decisão e o aperfeiçoamento da consciência moral. Complementando com o argumento de que Kant identificara consciência moral com a razão prática, o autor conclui que “a consciência moral exprime, enfim, a orientação do indivíduo para o bem e para o mal. Sua falha depende em grande parte da boa ou má formação do indivíduo ou da sua percepção errônea do bem e do mal (TELES, 1974, p. 160). O autor ainda complementa com sugestões para

Pode-se aperfeiçoar a consciência moral:

- Com a leitura da vida e da obra dos grandes homens que enriqueceram espiritualmente a humanidade;

- Com o convívio entre os melhores indivíduos e boas companhias;
- Com a reflexão e a vontade de se aperfeiçoar e de se transformar em melhor. (TELES, 1974, p. 160).

Conforme o exposto, o teor prescritivo do conteúdo dessa obra, que foi literatura de EMC por boa parte do período analisado, entre 1977 e 1982, não apresentou qualquer ponto divergente da visão apresentada pelo autor, ou outras perspectivas sobre moral. Nesse livro, o autor resume a ética a “reflexão crítica sobre a moralidade, as regras e os códigos morais que norteiam a vida humana” (Ibidem, p. 152). No texto o autor não propõe discussão sobre dilemas éticos debates sobre diferentes concepções de ética, estreitando o que se entende por concepção de mundo.

Por sua vez, a disciplina de filosofia apresenta um enfoque nas questões éticas que compõem a unidade do conteúdo programático e que permeiam os assuntos das unidades subsequentes. No entanto, não há uma prescrição para adotar como um bloco monolítico que represente a verdade. O ato de filosofar consiste em uma postura de cuidado e apreço ao conhecimento validado pela capacidade cognitiva dos seres humanos. Portanto, a disciplina de filosofia contém a potência de ser uma atividade na qual os estudantes desenvolvem seu intelecto para assumir uma postura diante do mundo no sentido de transformá-lo, e não se adequar ao mundo, tal como sugeriram os planos de ensino em estudos sociais no período de vigência do regime militar.

f. Sociologia (1995-1998)

Como ocorreu com o ensino de filosofia na ETFSP, o ensino de sociologia permaneceu no curso de ensino médio no CEFET/SP, oferecida mesmo com o fim do ensino médio integrado. Também com sessenta horas totais e duas horas por semana de aulas, a disciplina de sociologia foi ofertada no segundo ano do segundo grau, ocupando o lugar que outrora pertencia à EMC.

Quadro 11 – Conteúdo programático de sociologia dos anos de 1995 a 1998

I – Trabalho e sociedade.
1- Homem sociedade
1.1- O ethos da formação profissional: a opção profissional
2- A ideologia do trabalho
2.1- Trabalho nas sociedades pré-capitalistas

2.2 - O trabalho na sociedade capitalista

2.2.1- Como o trabalho se transforma em mercadoria

2.2.2- Trabalho e capital - uma relação conflituosa

II - Trabalho e sociedade no Brasil

1- O capitalismo monopolista e a industrialização brasileira

2- As classes sociais no Brasil pós-30

3- A expansão capitalista pós-64 e a urbanização brasileira

4- O protesto social urbano pós-70: os movimentos sociais

III - Política e sociedade

1- Conceituação básica: política, poder, estado e nação

2- Evolução do estado e centralização política pós-30

3- O pensamento político autoritário e a construção da democracia

IV- Ideologia e cultura

1 - Conceitos de ideologia e cultura

2 - Ideologia e classe social: classes dominantes, ideias dominantes

3 - Cultura popular, erudita e de massa no Brasil

V - As ciências sociais e seu papel na sociedade

Elaboração própria. Fonte: (CDM-IFSP)

Organizada em cinco unidades, a disciplina de sociologia parte da análise do trabalho para que os estudantes percebam a relação entre trabalho e profissão, capital e trabalho e a evolução do trabalho em perspectiva histórica.

Se comparados os planos de ensino dos quatro últimos anos da série histórica aos dos anos anteriores, perceberemos que embora haja semelhança entre muitos temas, a organização do curso apresenta uma centralidade à categoria trabalho em dimensões nunca antes apresentadas aos educandos. A abordagem do trabalho acompanhado de temas como ideologia, o trabalho como mercadoria e o trabalho em sua relação conflituosa com o capital revela uma postura crítica em relação ao trabalho no sistema capitalista, visto que tais temas são abordados após e a partir do trabalho no capitalismo.

Os temas têm como eixo analítico a tensão entre classes sociais. A esse respeito, seja indiretamente, na relação entre capital e trabalho, seja diretamente, como um aspecto

de outros temas, como ideologia, e a questão do trabalho no Brasil, a questão das classes sociais está em debate no plano de ensino em sociologia. Importante notar também que a luta contra o regime militar é também uma expressão da luta de classes. A ênfase em discutir o regime militar recém extinto é uma forma de educar politicamente os estudantes para compreender o que representou aquele processo.

Entende-se que tais esforços buscam reforçar o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores em formação, bem como a marcação de uma oposição ao sequestro das ciências humanas para produzir adesão à ideologia burguesa e ao patriotismo no Brasil. A posição tomada pelos docentes que organizaram os planos de ensino de EMC desde 1985 e de sociologia desde 1995 marcam uma oposição aos elementos que constituíram a política educacional aplicada ao ensino de estudos sociais. Elementos constituintes de uma concepção de mundo pautada na crítica à ordem capitalista, a exposição do materialismo histórico-dialético como alternativa e proposta de discutir polêmicas, conflitos e tensões sugerem que o plano de ensino dos estudos sociais passa a apresentar novas concepções de mundo.

6. Conteúdos escolares, ideias e concepções de mundo nas elaborações das políticas educacionais e dos planos de ensino

A seleção de conteúdos nos planos de ensino de estudos sociais passou por significativas alterações entre os dois períodos assinalados neste trabalho. Considerando a investigação realizada, identificamos que as mudanças no cenário político, que ocorrem sobretudo na passagem da década de 1970 para a década de 1980, contribuem para a compreensão da totalidade como categoria de análise assim como para chegarmos a uma conclusão segura sobre os movimentos ocorridos.

O desgaste que a superestrutura do regime militar vinha sofrendo, seja pelas ações da oposição política, centralizadas no PMDB como partido oficial da oposição ao regime, representado pelo ARENA, aliado às mudanças ocorridas por meio da lei da anistia, e as mudanças nas determinações dos atos institucionais, explicam grande parte desse fenômeno.

A seleção de conteúdos do primeiro período expressa a arquitetura política estatal para a educação básica. A legislação vigente para amparar as políticas em questão, somadas à presença da CNMC, incluíram na seleção de conteúdos das disciplinas de estudos sociais, cuja centralidade estava em educação moral e cívica e OSPB. Embora os professores fossem os autores dos planos de ensino, a forte censura, promovida nas instituições educacionais pela CNMC, era o fiel da balança para a seleção curricular de conteúdo nesse processo.

Enquanto vigente, a CNMC fiscalizava as políticas curriculares, zelando pelos valores cívicos e viabilizando, por outro lado a teoria econômica da educação pela teoria do capital humano (SCHULTZ, 1971). Em linhas gerais, a teoria do capital humano advoga que o desenvolvimento humano com vistas para ganhos educacionais seria a principal tendência de desenvolvimento econômico dos países. No plano interindividual, trata-se do caminho pelo qual seria possível garantir a ascensão social ao reproduzir capital humano. Habilidades para o trabalho, condições de saúde, formação educacional, redes de contatos profissionais, entre outras medidas seria um caminho para tal feito.

Do ponto de vista das políticas públicas, a arquitetura legal estabelecida pelo estado à época tinha, para a educação profissional, a centralidade da lei número 5692/71, que modificou a lei n. 4024/61, que define as diretrizes e bases da educação nacional. As resoluções e os pareceres que a regulam orientam-se para a formação moral e cívica dos educandos. O parecer n. 94/71 do Conselho Federal de Educação (CFE), é um documento

voltado para todos os profissionais da educação, especialmente os que trabalham nos estabelecimentos escolares, quando está aqui para a atividade docente.

De relatoria do Dom José Cabral Duarte, o parecer 94/71 aponta que “a Liberdade está no centro da educação moral, fazendo da educação moral ponto mais grave, mais alto e mais importante de todo o trabalho educacional”. Ao explanar sobre o que se pretende com a educação moral, o documento assim expressa: “visa à decantação do instinto moral de encerro livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta. Esta é a tarefa da educação moral” (BRASIL, 1975, p. 297-298).

Em seu segundo item, no qual trata da educação cívica, o texto do parecer parte do trinômio cidadão, concidadãos e pátria, relacionando-os entre si. Nota-se o emprego de algumas categorias com fundamento na fenomenologia de Heidegger, com destaque para a categoria “ser-no-mundo”. Mais especificamente, ao tratar dessa categoria, o documento como os seguintes dizeres “o chão de mundo de cada homem é sua pátria. E uma pátria é em última análise, uma personalidade moral” (BRASIL, 1975, p. 298). O texto segue afirmando que “a pátria é a construção cotidiana de uma nação, de uma fraternidade de homens fundamentalmente iguais vivendo em concórdia e liberdade” (BRASIL, 1975, p. 298).

Nessa perspectiva teórica, o parecer alega conceber o homem “como um ser social”. “Sua tarefa é a ‘construção de uma sociedade humana, alicerçada moralmente na justiça e no amor” (BRASIL, 1975). Tais aspectos valorativos não deixam claro, mas implícita a noção de que a justiça em questão é a justiça divina, e que o amor posto como horizonte no texto, consiste no amor a Deus e no amor à pátria.

O documento também expressa uma concepção de democracia à qual cabe aqui destacar:

A educação cívica visa, desta forma, basicamente, à formação da criança, do adolescente e do jovem para a democracia. Entendendo-se a democracia, à luz da Constituição do Brasil, como aquela forma de convivência social cuja essência é evangélica (no sentido de Bergson)²⁵ (BRASIL, 1975, p. 298).

²⁵ A menção à democracia evangélica vem da obra de Henry Bergson *As duas fontes da moral e da religião* (BERGSON 1978). Nessa obra, Bergson argumenta que o fundamento das democracias republicanas no ideal de liberdade, igualdade e fraternidade tem nessa última categoria o elemento que dá mobilidade às noções de liberdade e de igualdade no sentido da justiça. Segundo ele “Tome-se desse ponto de vista o lema republicano e se verá que o terceiro termo leva a contradição tantas vezes assinada entre os dois outros, e que a fraternidade

Tal trecho complementa a noção de democracia que não consta no documento, mas está presente nas produções acadêmicas da ESG e das demais instituições que fundamentam as políticas governamentais do Brasil à época. Ou seja, a democracia, nessa perspectiva, só o é enquanto oposição ao comunismo e adesão ao evangelho.

Os traços do civismo brasileiro posto pela DSN colocam em seus cidadãos sob o status de guardiões da segurança nacional e de contribuintes inescapáveis para o inevitável progresso proclamado por seus idealizadores e instauradores.

O civismo brasileiro, no momento, a comprometer-se com uma fase histórica de desenvolvimento do país e trabalhar na construção de uma pátria engrandecida. Uma pátria um que haja um lugar ao sol para tudo e que seja, cada dia mais, uma democracia de homens livres responsáveis e solidários. (BRASIL, 1975, p. 299).

Dentre os axiomas propagados pela DSN, está a ideia de que a liberdade dos homens está sob ataque. Nesse aspecto, chama atenção a conceituação de Liberdade apresentada na doutrina. O texto do relatório especifica o conteúdo do que se entende por liberdade na DSN. De acordo com o texto,

importa não confundir Liberdade com Independência. O homem, ao mesmo tempo em que é um ser livre, é um ser essencialmente dependente. Dependente para com Deus, para com a pátria, para com os outros homens, para com os valores Morais que o solicitam e que se lhe impõem como um imperativo. Desta forma, sua liberdade será frequentemente, a aceitação consciente desta dependência e submissão voluntária a ela. (BRASIL, 1975, p. 299).

Nos conteúdos de EMC, frequentemente, ao abordar o tema da liberdade, espera-se que os estudantes aprendam a distinguir liberdade de liberdade com responsabilidade. Com base no parecer n. 94/71 e nas ações de vigilância sobre o currículo escolar, não é forçoso afirmar que a noção de liberdade com responsabilidade sugere que a responsabilidade em questão se trate da submissão baseada na dependência dos entes anunciados na passagem acima. O conceito de liberdade que o fundamenta o civismo na DSN possui uma contradição inerente, pois se trata de uma liberdade dependente a outros e a eles submissa.

é o essencial: o que permitiria dizer que a democracia é essência evangélica, e que tem por motor o amor (BERGSON, 1978, p. 234).

A principal tarefa incumbida aos cidadãos pela DSN é a de “formar as novas gerações na linha de suas aspirações, suas ideias e seus ideais” (BRASIL, 1975, p. 299). Aos cidadãos, cabe a submissão às leis, às ordens e normas do Estado. Ao Estado, cabe a submissão a personalidade que a doutrina confere à pátria. O Estado, portanto, deve estar submetido à pátria enquanto o ideal, semelhante ao que Hegel postula em sua *Filosofia do direito*: “o Estado é a realidade em ato da ideia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e porque sabe” (HEGEL, 1997, p. 216). Na interpretação dos manuais de EMC, o estado é assim, fruto da vontade patriótica, e a liberdade só pode existir a partir dele, e existente em sua esfera.

É nesses fundamentos que a EMC é forjada. Categorias como o Estado, a liberdade, a moral e o civismo giram em torno da realização da vontade aprioristicamente ideal pela pátria que o nacionalismo à brasileira deve ser veiculado.

A educação moral e cívica no Brasil, portanto, inspirada nas grandes linhas da Constituição Nacional, terá como objetivo a formação de cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, chamados a participar no imenso esforço de desenvolvimento integral que nossa pátria empreende, atualmente, para a construção de uma sociedade democrática, que realiza seu próprio progresso, mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem. (BRASIL, 1975, p. 300).

Como apontara Vaidergorn (1987), a presença de forte religiosidade católica nos fundamentos da EMC compõe a liga conservadora dos componentes da Doutrina da moral e cívica. O parecer n. 94/71 pontua a relação entre educação moral e religião – católica em seu conteúdo – ainda que anuncie que o Estado brasileiro à época fosse laico. Ainda que considere que o Estado não possui religião oficial na Constituição Federal de 1967 em seu artigo 5º, § 5º (BRASIL, 1967), o parecer enfatiza a prevalência da religiosidade católica e reivindica o respeito a ela. “A referência a Deus, no preâmbulo da Constituição, parece dever ser interpretada como sendo um aceno de respeito à convicção religiosa da grande maioria do povo brasileiro” (BRASIL, 1975, p. 300).

Culto ao cristianismo que fundamenta a EMC é mais explícito ainda na seção que trata das atribuições dos professores da disciplina: “o que, no antigo testamento no livro do Salmos, o salmista diz a Deus num gesto de abandono e confiança: ‘nas tuas mãos está a minha sorte’, a educação moral e cívica poderia dizer aquele que vai ensiná-la” (BRASIL,

1975, p. 303). O texto sugere uma missão messiânica aos professores responsáveis pela disciplina – e, por que não incluir, os professores de OSPB – Como se se tratasse de uma tarefa que salvaguardará o projeto de desenvolvimento do país.

A encruzilhada messiânica a qual a doutrina da moral e cívica impõe aos docentes passa pelo dever de “assegurar a presença da educação moral e cívica ao longo de toda a formação do educando, ora como disciplina, ora como prática educativa” (BRASIL, 1975, p. 304). Tal determinação se dá como regulamentação do decreto n. 68.065/71, conforme seu artigo 2º. Mais especificamente, o parecer normatiza que

Assim, de modo particular, os professores de educação moral e cívica [...] terão sempre, diante dos olhos do espírito, o objetivo visado por esta grande preocupação atual de toda a nação: a formação das crianças e adolescentes e jovens, para serem cidadãos livres responsáveis e solidários. (BRASIL, 1975, p. 304).

O arcabouço jurídico que determina aos docentes a garantia e a plena execução das disciplinas de EMC e OSPB não permite a eles qualquer desvio do currículo básico previsto no parecer n. 94/71 e no decreto n. 68.065/71. É este dispositivo que determina “dever ser, em qualquer hipótese, cumprido o programa fixado pelo conselho federal de educação, sob controle da autoridade competente”. Cabe lembrar que autoridade competente, de fato, é CNMC, que atua no MEC de modo a garantir que os estabelecimentos escolares cumpram o determinado.

O caráter propagandístico da política educacional na área dos estudos sociais é de tal modo aligeirado que, embora previsse que o professor de EMC do segundo grau tivesse formação em nível universitário, sua regulamentação tinha de ser flexível, dada a carência de profissionais formados para a empreitada. As habilitações para lecionar EMC e OSPB poderiam ser específica, por suficiência – a partir de aprovação em exame e de emergência, permitindo que licenciados em filosofia, ciências sociais, geografia, história e pedagogia, além de outras formações que obtivessem licença tivessem autorização para lecionar tais disciplinas.

Os planos de ensino EMC do ensino de segundo grau da ETFSP têm seus conteúdos baseados nas sugestões do parecer 94/71 para todo o ensino de primeiro e segundo graus. Como vimos no capítulo anterior, os conteúdos vão desde conceitos básicos de formação moral e cívica aos intitulados estudos de problemas brasileiros. Tal composição é a base da

disciplina até o ano de 1984. Como foi possível verificar, a partir de 1985, a disciplina passa por uma mudança de rumos que se manifesta na seleção de conteúdos nos planos de ensino.

Embora mencione valores democráticos, como liberdade religiosa, liberdade individual, justiça, fraternidade, entre outros, nota-se que a concepção de mundo presente na constituição moral vigente é cristocêntrica, nacionalista sob as vestes patrióticas e sitiante, tendo como horizonte político o projeto Brasil Grande Potência. As noções de liberdade expressas nos planos, estão amparadas no ideário liberal, balizadas por ideias que se fundamentam no pensamento cristão, no conservadorismo e na DSN. Qualquer problematização sobre as noções de liberdade propostas pelo arcabouço legal sobre educação, seria passível de criminalização.

A criminalização das chamadas ideias subversivas contava com sofisticado sistema de espionagem e senso. Logo no início do regime militar

foi criado pela lei n. 4341 de 13/06/1964 o Serviço Nacional de Informações (SNI). Golbery Couto e Silva foi o idealizador do SNI quando atuava no IPES que foi responsável pela organização de um amplo serviço de espionagem com o objetivo de eliminar a oposição ao regime militar. (LIRA, 2010, p. 34).

O SNI É fruto arquitetura institucional do pensamento do regime militar. Tal arquitetura tem como instituição mais antiga a ESG, passando pelas atuações do IBAD e, posteriormente, do IPES. O IBAD foi um instituto criado com apoio de empresários estrangeiros e possuía as mesmas intenções políticas do IPES. Sua vida enquanto instituição foi curta, depois teve sua atuação suspensa por determinação do poder judiciário, após uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) confirmar que os recursos do instituto vinham de empresas estrangeiras, sobretudo e estadunidenses.

Por seu turno, as principais ações do IPES que impactaram de alguma maneira na seleção curricular da EMC foram o simpósio *A educação que nos convém, a campanha da mulher pela democracia* (CAMDE) e a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*. A redação de boletins, artigos de opinião nos veículos de comunicação, sobretudo em jornais, e a presença de algumas figuras na sociedade política fizeram do IPES a mais profícua instituição de apologia ao vindouro regime civil militar criada na sociedade civil. O distanciamento das massas do acesso ao ensino e da interlocução com a opinião pública são fatores que influenciaram a possibilidade de consolidar um regime anticomunista e estabelecer duras perseguições a seus opositores.

A presença estadunidense no desenvolvimento das políticas educacionais estruturadas durante o regime militar reforçou a noção de desenvolvimento dependente do Brasil enquanto grande potência. Os acordos MEC-USAID (1964-1968) são os principais exemplos dessa aliança. Nas palavras de Moacir Góes,

Os Acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional. (GÓES, 1999, p. 33).

Trata-se de um conjunto de acordos entre a agência estadunidense e o Ministério da educação brasileiro no sentido de conter a animosidade das diferentes frentes de oposição a nova realidade política brasileira, apoio técnico para desenvolvimento de um projeto educacional alinhado como um Horizonte político e econômico das forças hegemônicas para viabilização de canais mais modernos para formação e controle da opinião pública. Romanelli (2014, p. 346-347) sintetiza os acordos em ordem cronológica

1. 26 de junho de 1964 – Acordo MEC-Usaid para Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava ao contrato, por 2 anos, de 6 assessores americanos;
2. 31 de março de 1965 – Acordo MEC-Contap23-Usaid para melhoria do ensino médio. Envolveu assessoria técnica americana para o planejamento do ensino, e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos;
3. 29 de dezembro de 1965 – Acordo MEC-Usaid para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário;
4. 5 de maio de 1966 – Acordo do Ministério da Agricultura – Contap-Usaid, para treinamento de técnicos rurais;
5. 24 de junho de 1966 – Acordo MEC-Contap-Usaid, de Assessoria para a Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil. Envolveu assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil.
6. 30 de junho de 1966 – Acordo MEC-Usaid de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária. Em vista da reação geral, esse acordo foi revisto 10 meses depois.
7. 30 de dezembro de 1966 – Acordo MEC-Inep-Contap-Usaid, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário. Nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre seus objetivos, o de “elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação

primária com a secundária e a superior”. Envolve, igualmente, assessoria americana e treinamento de brasileiros.

8. 30 de dezembro de 1966 – Acordo MEC-Sudene-Contap-Usaid, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco;

9. 6 de janeiro de 1967 – Acordo MEC-Snel24-Usaid de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao Snel incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da Usaid, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro (seria preciso?), até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos.

10. Acordo MEC-Usaid de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969. Nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que, na realidade, não aconteceu. A estrutura do antigo acordo permanecia, no entanto;

11. 27 de novembro de 1967 – Acordo MEC-Contap-Usaid de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;

12. 17 de janeiro de 1968 – Acordo MEC-Usaid para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio (Planejamento do ensino secundário e serviços consultivos). Envolve e ampliava a mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirmava a necessidade de “melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média”.

Romanelli identifica alguns padrões de atuação em todos os acordos MEC-USAID. O primeiro deles “consiste na utilização de um modelo único de análise de cada configuração, ramo ou nível de ensino, modelo que leva a isolar do contexto global da sociedade fenômeno educacional e recorrer à análise setorial” (ROMANELLI, 2014, p. 348). O segundo deles, “de vital importância para uma conexão mais eficaz entre o setor externo e o setor interno, consiste na utilização dos órgãos centrais de decisão e administração educacional para coordenação e execução dos programas propostos” (ROMANELLI, 2014, p. 348).

A recepção dos apoios técnicos e a implantação das medidas propostas nos acordos têm no Conselho Federal de Educação o eixo realizador dessas políticas. Tarefas menores que eram entendidas como viáveis a quem não tem expertise para a plena implantação dos projetos eram delegadas às instâncias estaduais e locais da administração pública.

O terceiro aspecto encontrado por Romanelli diz respeito à retórica utilizada para realizar as reformas. Segundo a autora isso é verificável “não só na análise parcial e

tendenciosa dos problemas educacionais brasileiros, mas também e principalmente, na utilização da crise do sistema como justificativa para a assinatura dos mesmos” (ROMANELLI, 2014, p. 350).

O quarto aspecto se refere à estrutura comum dos acordos quanto aos ritos e às formas de apoio que a USAID fornecia ao Governo Brasileiro. Tal estrutura se organizava da seguinte maneira:

- a) fornecimento de ajuda financeira sob a forma de pagamento de serviços aos assessores americanos, bolsas de treinamento de brasileiros nos Estados Unidos e, em alguns casos, financiamento para realização de experiências-piloto de treinamento de pessoal;
- b) fornecimento de pessoal técnico americano para prestação de assessoria técnica, assessoria de planejamento e proposição de programas de pesquisas;
- c) financiamento, sob a responsabilidade do MEC, das despesas de alojamento desse pessoal e de viagens, transporte e manutenção do pessoal brasileiro designado para trabalhar nas comissões junto dos técnicos americanos. (ROMANELLI, 2014, p. 350-351).

Os acordos MEC-USAID serviram à superestrutura do regime civil militar no sentido de consolidar a hegemonia dos militares e da burguesia nacional no enfretamento da oposição de esquerda, dos progressistas, de parte dos liberais, dos socialistas e dos comunistas, além de adequar o país para receber os investimentos estrangeiros. No entanto, o grande beneficiário desses acordos foram os Estados Unidos, enquanto financiador de um projeto de desenvolvimento que a um só tempo garantia proventos vultuosos no futuro, apoio ideológico na guerra fria e consolidação da hegemonia na América Latina após séculos de hegemonia do capital europeu.

É ao considerar toda essa superestrutura que Abreu e Inácio Filho (2006) sugerem que o movimento estratégico da doutrina da segurança nacional que resulta na política educacional da EMC é, antes de tudo, uma doutrina, que se materializa na disciplina de EMC e nas práticas educativas de EMC. Os autores argumentam que se trata de um coordenado o movimento de ações em que primeiramente se desenvolve uma doutrina moral e cívica, expressa em leis, decretos, pareceres e resoluções que regulamentam a disciplina de educação moral e cívica, que é como complementada pelas práticas educativas de educação moral e cívica. Esta, por sua vez, reforçaria os efeitos da disciplina que juntas garantiriam a efetividade da doutrina.

O decreto n. 68.065/71 acaba por dar o tom do que seria a matéria de estudos sociais, regulamentada pelo decreto lei n. 869/69. Entendendo matéria como um conjunto de

disciplinas, e estas como modelo de ensino sistematizado e gradual de conteúdos, vale lembrar que dentro da matéria de estudos sociais se inserem as disciplinas de EMC, geografia, história e OSPB. A matéria de estudos sociais era organizada em torno da EMC. Isso pode ser notado não só pela disposição da disciplina OSPB, mas nos conteúdos e objetivos esperados nas disciplinas de Geografia e história.

Vaidergorn em sua obra *As Moedas Falsas* mapeia as influências ideológicas em torno da EMC e conclui que

Seu discurso é um complexo de elementos doutrina rios de base autoritária, apresentando, por isto mesmo, certas características comuns. Normalmente, veem-se as concepções liberais colocadas em oposição às conservadoras (no caso, nas vertentes do romantismo, do catolicismo ultramontano e do positivismo). Igualmente, contrapõem-se ambas ao pensamento da "segurança nacional" (que considera o liberalismo, por exemplo, tolerante com a "anarquia" e a "subversão"). (VAIDERGORN, 1987, p. 201).

O autor esclarece que “se em termos econômicos, sociais e políticos as concepções divergem, na educação existem certas coincidências de propósito, aproximando impossíveis” (VAIDERGORN, 1987, p. 201-202). São doutrinas que carregam concepções de mundo geralmente contraditórias entre si, mas aliadas em virtude dos propósitos (VAIDERGORN, 1987, p. 201-202).

Essas convergências têm solo nas alianças das forças que compunham o bloco hegemônico do regime civil militar: militares, membros da burguesia nacional, industrial e agrícola, parte da igreja católica, a burguesia Internacional – sobretudo a norte-americana e intelectuais conservadores do Brasil e do exterior. Com motivações particulares divergentes, mas com um propósito em comum, o processo de combate ao comunismo e ao anticapitalismo liberal se renova contraditoriamente no caminhar do regime.

Na divisão que estabelecemos sobre a série histórica, nota-se no primeiro período forte presença das prescrições do aparato legal da moral e do civismo, como as do decreto-lei n. 869/69, do decreto n. 68.065/71 e do parecer n. 94/71. Entre os objetivos gerais das disciplinas, buscava-se tornar os estudantes partícipes do civismo patriótico, fazendo das escolas um esforço menor do aparato estatal do regime militar (ABREU; INÁCIO FILHO, 2006).

A proposta de auxiliar os estudantes para “realizar-se como pessoa” corresponde ao que reza o parecer n. 94/71, o qual aproxima a ideia de pessoa como manifestação da pátria.

A busca por levar os estudantes à “participação responsável pela sociedade brasileira” correspondia à adequação ao projeto Brasil Grande Potência, alimentando o ideal procurado de construção de uma nação baseada na justiça e no amor que busca a liberdade e o progresso.

Vale lembrar que tal conceito de Liberdade vem acompanhado da noção de responsabilidade. A liberdade com responsabilidade se difere de outras formas de liberdade, inclusive de parte das concepções liberais de liberdade. Nelas, a liberdade é um direito primordial e absoluto, calcado na noção de propriedade. A noção de liberdade presente no liberalismo possessivo parte do axioma de que o homem é propriedade de si mesmo e, como tal, pode fazer o que bem entender com essa liberdade, a exceção de alienar a propriedade de si mesmo. Essa noção de liberdade difere da noção de liberdade dependente da pátria. Nesta, nota-se a influência do ideal positivista, pois a dependência a pátria significa dependência à ordem, condição para o progresso.

Embora não se encontrem diretamente valores ideológicos da doutrina da educação moral e cívica, parte dos comportamentos finais esperados nos planos de ensino de EMC indicavam o alinhamento ao tecnicismo como prática educativa e econômica. Isso pode ser evidenciado no comportamento final esperado em EMC de “justificar o ensino técnico no Brasil”. A justificativa em defesa do ensino técnico era, na verdade, a defesa das políticas educacionais tecnicistas, a qual conseguiu educando “pronto” para o mercado de trabalho e para participar do desenvolvimento da nação.

Nos temas relacionados ao trabalho, o reforço da noção de profissão como forma de participação cidadã servia em um só ato para justificar a política educacional e condicionar os educandos para gerar obediência. Um exemplo disso está no tópico “trabalho e ética”. Nele, buscava-se coadunar a moral estabelecida (prescritiva) e a moral assumida (adotada). A ética em questão está exposta nos conteúdos em valores como dedicação à pátria, patriotismo e serviço militar. A esse respeito Abreu e Ignácio Filho (2006) apresenta o conceito de “soldado-cidadão” cunhado pela DSN, que buscava introjetar em cada cidadão o espírito de um soldado pela pátria, para que as respostas necessárias em tempos de ausência de paz fossem adequadas às expectativas do regime.

As abordagens sobre a posição do Brasil no mundo e no cenário latino-americano propagandeavam a imagem de uma potência emergente, cujo desenvolvimento estava em curso, de acordo com a linha estratégica do desenvolvimento dependente. Em outros termos, trata-se de confirmar que a posição do Brasil no cenário geopolítico é uma posição

de guerra aderente ao bloco capitalista na guerra fria, caminho seguro para o desenvolvimento nacional. Esse tema esteve alinhado aos temas que em OSPB tratam da organização econômica do Brasil, e na geografia demonstrado o potencial industrial do Brasil com base na riqueza em fontes de energia e outras matérias-primas.

Ainda que de maneira menos enfática, é verificável o teor prescritivo da doutrina de estado de segurança nacional nas disciplinas de geografia e história. Nos anos que marcam primeiro período aqui assinalado, os objetivos das disciplinas visavam o ajustamento e a adequação dos estudantes ao autoproclamado processo de desenvolvimento da nação. Em geografia, notamos forte viés economicista segundo o qual a natureza é vista como um ente a ser superado na campanha de desenvolvimento econômico do país.

Entre 1977 e 1985, temas da geografia natural pouco eram selecionados. O enfoque foi dado aos conteúdos que tratam de questões demográficas e de atividades econômicas, mas pouco se mencionava temas considerados clássicos da ciência geográfica, como temas de climatologia, geologia, geomorfologia hidrografia, entre outros.

Embora mencionasse o objetivo de desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, é importante pontuar de que senso crítico está se falando. Trata-se de uma definição existente no âmbito das doutrinas do civismo. Isso quer dizer, mais precisamente, que o senso crítico significa ter a capacidade de identificar de qualquer dissonância do curso de desenvolvimento da pátria entre os cidadãos. Como expõe o parecer n. 94/71: “preparar o futuro adulto participante, capaz de discernir e optar, mediante o amadurecimento de uma consciência crítica, e desejoso de construir e de transmitir aos seus filhos uma pátria ainda mais merecedora de amor e respeito” (BRASIL, 1975, p. 298).

Não seria essa associação um tanto forçosa, visto que o parecer n. 94/71 trata, especificamente, da EMC e da OSPB? A isso respondo com o recurso analítico que utilizo neste trabalho. O arcabouço legal que articula a superestrutura do regime militar tem no decreto n. 68065/71, em seu artigo 7º, alínea D, a EMC como preocupação dos professores em geral, especialmente os que lecionam nas áreas afins. Não se pretende aqui imputar a responsabilidade aos professores autores do plano, mas vale lembrar que o processo educativo esteve sob forte vigilância das autoridades da moral e do civismo. Também não há intenção de isentá-los de suas intenções, mas analisar a influência das políticas educacionais sobre a organização curricular na seleção de conteúdos.

O viés de adaptabilidade também é notável nas prescrições do curso de história. Embora no ano de 1977 se objetivasse “integrar os alunos no processo de desenvolvimento

social e econômico do país, levando-os a se adaptar às realidades nacional e mundial”, não houve qualquer tema específico sobre a história do Brasil, havendo temas correlatos apenas tem EMC e OSPB.

Na maior parte dos anos da série de 1977 a 1985, os cursos de história abordaram sobremaneira a história mundial, não especificando quase nenhum tópico sobre a história do Brasil. A exceção vem em 1979, quando, ao tratar do Brasil pós-independência, tem-se como comportamento final esperado “reconhecer a permanência da sociedade agrária, escravocrata e a manutenção da economia para o mercado externo. Esse dado revela uma exceção à doutrina da moral e do civismo, um desvio de curso da Transmissão das concepções de mundo hegemônicas no contexto brasileiro à época. Uma crítica que poderia ser considerada subversiva.

A noção de adaptação dos alunos à ordem na matéria de estudos sociais também se manifesta nos conteúdos escolares de OSPB. Os objetivos gerais da disciplina de 1977 a 1984 envolvem: o ajuste à convivência cooperativa; o desenvolvimento de consciência comunitária, regional, nacional e internacional; formar o hábito de acompanhar analiticamente os procedimentos das autoridades no desempenho da função pública; e compreender o conceito de nacionalidade ou nacionalismo ante os problemas da política internacional. Entende-se que tais prescrições objetivam, respectivamente: a cooperação com a pátria; o desenvolvimento de uma consciência patriótica; adesão ideológica às práticas do regime; e o desenvolvimento do anticomunismo em sua concepção de mundo.

A proposta adjacente à disciplina é a de conhecimento do estado de segurança nacional para legitimá-lo e mantê-lo. Os conteúdos apresentam enfoque nos processos sociais partindo da centralidade da família, sob uma perspectiva *sócio-lógica* conservadora.

Ainda que o período analisado corresponda ao que podemos chamar de fase de declínio do regime militar, as políticas educacionais estão fundamentadas em leis, decretos, pareceres e resoluções do período de maior controle da sociedade pelas forças hegemônicas do regime. A transição política iniciada na passagem para a década de 1980 tem como um dos marcos a Lei n. 6.683, de 23 de agosto de 1979, a lei da Anistia.

A lei da Anistia concedeu anistia a todos os cidadãos condenados ou inquiridos por crimes políticos e/ou eleitorais do período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, reestabelecendo os direitos políticos e reintegrando servidores públicos civis e militares afastados de suas funções por tais, e possibilitando as atividades de dirigentes sindicais e outras lideranças políticas. Ao passo que possibilitou o retorno de expressões da oposição

ao regime militar, impediu que qualquer crime político realizado por militares no exercício de cumprimento dos atos institucionais fosse julgado e penalizado.

Ainda que com a lei da anistia o Brasil tenha solapado as possibilidades de investigação dos crimes cometidos por militares contra civis de maneira arbitrária durante o regime militar, os efeitos da lei possibilitaram o retorno de exilados e as mobilizações de movimentos sociais opositores ao regime.

O cenário político e econômico do Brasil na passagem para a década de 1980 expressa o desgaste do regime militar sob o ponto de vista econômico, político e social. A crise do regime tem início ainda na década de 70, quando após o período chamado de “milagre econômico” o crescimento da economia brasileira se deu ao custo de arrocho salarial à classe trabalhadora, o aumento da concentração de renda e o aumento do endividamento externo do Brasil. Nesse cenário, as mobilizações opositoras ao regime cresceram em diferentes esferas de atuação.

Dentre as expressões da oposição ao regime os sindicatos voltam a se organizar na busca por melhores condições de trabalho e garantia dos direitos. Frações da igreja católica opositoras ao regime intensificam seu trabalho de base, que já existia por contar com histórica legitimidade no ideário das massas. Paralelamente, a ordem dos advogados do Brasil (OAB) movimentava-se na luta por salvaguardar direitos humanos violados durante o processo político do regime. Esses eram alguns espaços salvaguardados de manifestação política.

Saviani (2004) apresenta o panorama de crescente produção acadêmica e de atividades culturais que ocorreu nas universidades, amparado pelas produções críticas a ordem capitalista na educação. Esse movimento possibilitou a formação de docentes e outros quadros atuantes na luta pela garantia dos direitos à educação.

Nas trincheiras da resistência ao projeto educacional das custas hegemônicas no regime militar, Saviani destaca o papel da pós-graduação como um “espaço importante para o incremento da produção científica e, no caso da educação, concorreu para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante” (SAVIANI, 2004, p. 44). A posição política de grande parte dos educadores brasileiros resultou na organização política e acadêmica com vistas de denunciar os rumos que a educação veio a tomar.

O autor destaca a pressão de educadores sobre o regime por dois vetores: um marcado com a preocupação com “o significado social político da educação”, com destaque para a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) o Centro de Estudos em Educação e Sociedade CEDES e a Associação Nacional de Educação (ANDE); e outro marcado pela “preocupação com o aspecto econômico corporativo, portanto de caráter reivindicatório”, sendo esses as organizações de representação de classe, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) (Ibidem, p. 45). Estes atuaram por meio de mobilizações que resultaram em greves que se iniciaram no fim da década de 70 se estenderam ao longo dos anos 1980 início dos 1990 e na organização das Conferências Brasileiras de Educação.

Paralelamente, as produções acadêmicas buscavam criticar as teorias que legitimavam as práticas capitalistas na organização da educação no Brasil, com destaque para a teoria do capital humano, denunciando as relações entre educação e mundo do trabalho sob a ótica nas teorias hegemônicas. Ao apresentar as movimentações do campo teórico que denunciam as implicações da teoria do capital humano na educação, Saviani destaca a teoria crítico-reprodutivista da década de 1970, a crítica da crítica feita por Cláudio Salm e o trabalho de Gaudêncio Frigotto, em sua obra *A produtividade da escola improdutiva* (FRIGOTTO, 2001).

Abertura política tem início ainda em 1979 com a reforma eleitoral que possibilita a formação de novos partidos políticos. Esse processo ocorreu por meio de preções de políticos opositores e de setores da sociedade civil. Ainda assim a abertura política seria, segundo o então presidente Ernesto Geisel, “lenta, gradual e segura”. Seu receio era de uma guinada à esquerda na conjuntura política brasileira.

A primeira metade da década de 1980 é marcada por tal transição, mas não sem haver oposição ao processo. Sindicatos de diversas categorias, com destaque para os que lutavam pelos direitos das massas trabalhadoras industriais no ABC Paulista, eventos e campanhas lideradas pela OAB e pela igreja católica, movimentos estudantis, entre outros órgãos, movimentavam se progressivamente para pressionar o regime por eleições diretas e ampliação da liberdade para a formação de partidos políticos. Tais movimentações confluem na organização do movimento “diretas já”, ocorrido entre os anos de 1983 e 1984. Dentro da sociedade política o movimento contou com a liderança do PMDB, que vencera as últimas eleições indiretas do período (BRUM, 2013).

O anúncio das eleições diretas para a presidência do Brasil veio após a Vitória do PMDB na última eleição presidencial reflexo do desgaste do regime militar e do fortalecimento da oposição que encamparam as “diretas já!”. A eleição de Tancredo Neves, em 1985, foi a oportunidade para avançar nos processos de abertura política do país. Esse movimento depõe o arcabouço doutrinário exercido pelos governos do regime em diversos setores de comunicação pública, bem como nas políticas educacionais.

Nas orientações das políticas educacionais, valores que remetessem à concepção de país e de mundo da DSN perdem espaço, sobretudo, após a extinção da CNMC, em 1986, por meio do decreto n. 93.613/86. Na ETFSP, esse processo se inicia, notadamente, em 1985. Tão logo foi possível selecionar conteúdos com pontos de vista distintos dos apregoados pela CNMC, a seleção de conteúdos das disciplinas de estudos sociais passa por alterações.

Na disciplina de EMC tem-se o caso mais evidente. A ementa do curso apresenta temas como racismo, classes sociais, exploração do trabalho, sindicalismo e a distinção de cultura nacional de cultura popular. Este último trata da cultura nacional como cultura oficial e, de tal modo, coloca as produções culturais do regime militar como objeto de crítica. Nesse conteúdo, o plano objetivou discutir as distinções entre cultura popular cultura erudita e cultura cívica, a chamada cultura nacional.

Os temas do plano de ensino de EMC são, geralmente, temas abordados na disciplina de sociologia, que vem fazer parte nos estudos sociais a partir de 1995. Os temas sociológicos partem da introdução à sociologia, sua história enquanto ciência e as relações entre sociologia, poder e política.

A discussão proposta sobre classes sociais no plano não nos esclarece sobre qual a perspectiva adotada para a abordagem do tema. No entanto, a abordagem sobre os temas relativos à esfera do trabalho apresenta elementos que indicam mais de uma perspectiva.

A noção de ética social é bastante discutida na perspectiva compreensiva da sociologia, cuja matriz filosófica baseia-se no idealismo e seus principais expoentes são representantes da doutrina liberal europeia, sobretudo alemã. No entanto, a abordagem sobre o trabalho enquanto relação social de produção é um enunciado notadamente marxiano. Ainda que não fique claro qual a concepção que embasa a abordagem, nota-se que os temas apresentam uma concepção crítica em relação ao objeto tratado.

Um ponto contributivo para chegarmos a uma conclusão nesse ponto está em um dos comportamentos finais esperados, aqui compreendido como objetivo específico.

Espera-se que os estudantes possam “discutir fundamentos socioeconômicos na questão da valorização do trabalho, relações de classe e a importância política da representatividade de classe. O aspecto da abordagem tem seu eixo central na classe trabalhadora. Em outros termos, a classe trabalhadora é apresentada como objeto a ser conhecido. Trata-se, portanto, de uma concepção de mundo que consegue a classe trabalhadora em reflexo crítico à burguesia.

Outro tema que coloca as ações do regime militar na posição de objeto de crítica é o que aborda os direitos humanos. O plano postula que no Brasil a escolha por garantir os direitos humanos é uma “opção nacional”. Disso depreende-se que a abordagem sobre os direitos no Brasil consistiu na opção por violar ao menos, se não todos, alguns dos 35 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O tema dos direitos humanos dá lugar, em 1986, aos debates sobre a Assembleia Nacional Constituinte. Ainda que não se tenha claro como se realizou tal abordagem, é importante ressaltar que a constituinte foi objeto de estudo em 3 das 4 disciplinas obrigatórias de estudos sociais, com exceção da geografia.

A abordagem sobre cultura e política na década de 1960 recebe novamente o tema sobre a vida e as ideias de João Goulart, o Jango, bem como os processos políticos da década. Sob a égide da moral e do civismo, os conteúdos sobre esse assunto reduziam o governo Jango às crises políticas. Tratava-se de uma estratégia ideológica para legitimar o regime militar e suas ações.

A partir da década de 1990, passada a primeira eleição presidencial e superado o regime militar, o plano de educação moral e cívica assume-se como plano de ensino de ciências sociais. Dentre os objetivos gerais, consta “relacionar consciência crítica como o conhecimento científico da sociedade”, “relacionar valores sociais a questões ideológicas de poder” e “relacionar os problemas do mundo atual ao processo histórico por eles promovidos”.

A abordagem sobre organização política centra-se na participação social dos trabalhadores. Nesse tema, o plano propôs as análises da teoria do estado em Hegel e a crítica ao estado burguês – representado no plano pela teoria hegeliana, bem como os processos de organização da classe trabalhadora diante do Estado. A oposição ao estado burguês pela alternativa socialista se manifesta também no plano das ideias, em que o liberalismo é posto – acertadamente – como filosofia política do capitalismo.

No conteúdo intitulado “a ideologia liberal” apresenta-se a oposição com o tema sobre o socialismo, cujo comportamento final esperado foi o de “identificar as características do pensamento marxista”. As revoluções socialistas intitulam tema que visa “analisar as transformações sociais no mundo, a partir das revoluções socialistas” e o tema “as transformações nos países socialistas – a Europa redesenhada”, objetiva que os estudantes possam “reconhecer as transformações ocorridas no modelo socialista atual”. Nitidamente há elementos do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo no currículo de EMC. Trata-se, assim, de um movimento a ser trabalhado no cotidiano dos estudantes, possibilitando confrontar os axiomas que forjaram a concepção de mundo durante a doutrina da moral e do civismo.

Outros temas colocam o capitalismo e o liberalismo, além da ideologia da moral e cívica como objeto de crítica. O plano de OSPB dos anos de 1991 a 1994, ano em que se encerra a oferta da disciplina na ETFSP, aborda processos sociais e políticos do Brasil desde a década de 1960, expondo os expedientes golpistas nessa jornada e o papel das forças capitalistas estrangeiras neste processo. São exemplos disso, abordagem sobre a repressão a movimentos sociais opositores, abordagem sobre a indústria cultural e sobre o imperialismo americano, todos apontando uma perspectiva histórica.

A apresentação de concepções alternativas ao capitalismo também ocorreu nas demais disciplinas de estudos sociais. No entanto, é importante pontuar que nem toda oposição ao regime militar é uníssona. Para tal esclarecimento é importante marcarmos as inferências e as proposições que os conteúdos sugerem.

No que se refere às inferências, há muitos temas que expõem os traumas e tensões que resultam das práticas do imperialismo capitalista no contexto internacional de guerra fria, sem necessariamente aderir a alternativas fora da ordem capitalista. Isso pode ser notado nos conteúdos de OSPB que apresentam uma perspectiva, a partir de 1985, de democracia como alternativa ao regime, mas pouco trata da perspectiva da classe trabalhadora. Ou seja, ainda que assumam a posição crítica em relação aos conteúdos da disciplina em tempos passados, não é seguro afirmar que tais conteúdos tenham uma concepção de mundo materialista histórico e dialética em sua inteireza.

Tal processo ocorre de maneira semelhante em geografia. A abordagem dos temas em geografia com ligação estreita com questões econômicas permanece ao longo de todo o período analisado, mas a presença de temas que tratam de aspectos naturais se torna frequente a partir de 1992, quando se discute a ECO-92 e os debates sobre mudanças

climáticas. A partir de 1993, o trabalho é considerado enquanto categoria relevante na transformação do espaço geográfico. Temas como as relações de trabalho na indústria indicam maior preocupação com a questão da luta de classes na disciplina.

Também se discutem as manifestações da luta de classes nos meios rurais, principalmente em relação às formas e táticas de apropriação de terras de diferentes modalidades, sejam legais ou ilegais. Nesse sentido, os planos sugerem novas perspectivas concernentes a diferentes concepções de mundo. Durante a vigilância da CNMC, temas que expunham tensões com potencial de fraturar a harmonia postulada pela noção de cidadania no regime eram estrategicamente evitados.

Na disciplina de história, a opção por não abordar especificamente temas em história do Brasil sugere um planejamento da matéria de estudos sociais em que temas sobre a história do Brasil sejam atribuídos a outras disciplinas, como EMC e OSPB. Em história, com o plano, buscou-se atualizar os estudantes sobre a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), de modo que o curso, progressivamente, aborde temas relativos à América Latina.

As abordagens sobre a América Latina remetem aos processos de colonização e de formação capitalista dependente. Em 1989, o plano de ensino de história aborda os debates intelectuais em torno das revoluções industriais. Neles, o plano apresenta aulas sobre o liberalismo econômico, o socialismo utópico e o socialismo científico, este pautado no materialismo histórico-dialético. Esperou-se que os estudantes soubessem “caracterizar as Correntes de interpretação histórica levando-se em consideração a situação de dominados e dominadores. Esse comportamento final esperado sugere uma abordagem que considere a luta de classes.

No tópico em que se abordou as perspectivas socialistas, os planos de ensino de 1989 a 1991 tinham como objetivo específico “relacionar a influência das ideias revolucionárias europeias com os movimentos ocorridos no país e na América Latina”. Em 1992 esse objetivo específico foi substituído por “ressaltar e distinguir os processos básicos do socialismo marxista”. Cabe lembrar que a mudança de concepções nos planos de ensino de história também traz objetos de críticas comuns aos de EMC, notadamente, o imperialismo estadunidense sobre a América Latina e o Brasil.

A abordagem de aspectos políticos, históricos e sociais do processo brasileiro se concentra na disciplina de OSPB. Em 1985, a disciplina tem novos objetivos gerais, dentre os quais destacamos o de “permitir que o aluno visualize a organização da vida brasileira no contexto universal, de acordo com as tendências atuais de transformação”. Desse

objetivo, depreende-se que as “tendências atuais de transformação” à época correspondem à abertura política com a expectativa por eleições diretas, com o desgaste dos militares na sociedade política brasileira e das crescentes manifestações dos movimentos sociais e opositores no país.

O plano em questão tem em sua organização de conteúdos temas que coincidem com duas obras: a unidade um tem seus temas retirados do livro *A industrialização brasileira*, de Francisco Iglesias,²⁶ número da coleção *Tudo é história*, da editora Brasiliense. As unidades subsequentes coincidem todas com os capítulos do livro *O desenvolvimento econômico brasileiro*, de Argemiro Jacob Brum (BRUM, 2013).

Iglesias foi um escritor e historiador descendente de espanhóis. Formado em geografia e história pela UFMG, ele desenvolveu nas áreas de história e crítica literária suas obras mais conhecidas. Foi filiado ao partido comunista, influenciado por pensadores marxistas. Sobre sua obra, sugerimos a tese de Veloso (2019).

Argemiro Jacob Brum, formou-se em filosofia e letras, mas foi como professor e autor em história econômica que obteve notoriedade. É considerado figura das mais relevantes na fundação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Crítico da economia liberal e de seus efeitos sobre a realidade brasileira, propunha uma economia baseada no equilíbrio das relações de mercado com os mecanismos políticos estatais, visando ao que chama de justiça social.

Precisamos compatibilizar equilibradamente a eficiência dos empreendedores, a ação eficaz do estado e a capacidade alavancada das iniciativas individuais e coletivas dos cidadãos e dos grupos sociais, inclusive despertando a energia sufocada dos excluídos e marginalizados, para que todos se tornem protagonistas de sua promoção e do desenvolvimento do país. A participação efetiva de todos, ou ao menos do maior número possível, na propriedade segura de bens materiais básicos – moradia, Terra, unidades produtivas e outros – é fator fundamental para o aumento da motivação de cada um, em benefício próprio e do conjunto da sociedade. Como uso adequado dos recursos internos, apoiados por aportes externos – como ocorre com a própria vida humana –, podemos passar da fase da estabilidade e do ajuste econômico, para a ação política responsável e chegar à fase da maturidade do desenvolvimento, na qual o mesmo se torna endógeno e não dependente do exterior, incorporando, pouco a pouco, as condições ecológicas, culturais e sociais de sua permanência. (BRUM, 2013, p. 561).

²⁶ Sobre sua obra, sugerimos o trabalho de Veloso (2019).

A vida e a obra dos autores referência nos sugere que o primeiro possui adesão a concepção de mundo materialista histórica e dialética, ao passo que as ideias do segundo aproximam-se dos ideais da social-democracia, promovendo a chamada justiça social por meio do Estado de bem-estar social.

O plano de OSPB de 1985 propõe conteúdos críticos ao fracasso do projeto Brasil Grande Potência, enquanto projeto de potência econômica emergente. Os comportamentos finais esperados mencionam que os estudantes reconheçam o aumento da desigualdade social e as atuações progressistas em prol da redemocratização do país. O plano manteve a mesma base, com efêmeras alterações até 1989.

Em 1990, a disciplina também aborda temas relacionados ao sindicalismo e aos diferentes partidos políticos. Em 1991, amparando-se na Constituição de 1988, propõe um estudo sobre teorias do estado, abordando as bases liberais do estado de bem-estar social. O plano destaca também o desenvolvimento da estrutura sindical no país e tem como um dos comportamentos finais específicos “interiorização dos valores democráticos”. A disciplina OSPB deixa de ser ofertada em 1995.

As disciplinas da doutrina da moral e do civismo são retiradas do curso de estudos sociais, em lugar da inserção de filosofia em 1996 e sociologia em 1995. A disciplina de filosofia busca estabelecer diálogos com o cotidiano dos jovens estudantes. Temas preferidos pela doutrina da moral e do civismo, como sexualidade, dependência química, existencialismo e a relação entre seres humanos e natureza indicam também novas conexões com outras concepções de mundo. O não detalhamento de como são tratados esses temas dificulta a apreensão de quais sentidos, especificamente, as aulas vieram a ter.

Em sociologia, o plano também foi o mesmo no período analisado, isto é, de 1995 a 1998. Na disciplina, é perceptível a extensão dos temas abordados outrora em EMC durante o segundo período identificado neste trabalho. O enfoque nas questões envolvendo a luta de classes entre burguesia e classe trabalhadora coloca-se como anúncio de outra concepção de mundo em relação às concepções que fundamentaram a EMC.

Como já foi exposto no capítulo anterior, entendemos que os esforços realizados nas transformações dos planos de ensino aproximam os estudantes de sua condição enquanto membros da classe trabalhadora. A série histórica indica um movimento amplo que parte do anticomunismo como um horizonte, à apresentação do materialismo histórico-dialético como expressão teórica ideológica da luta da classe trabalhadora. No entanto, é importante marcar os limites desse movimento.

Se as transformações na seleção curricular de conteúdos podem ser compreendidas como uma guinada à esquerda, é importante salientar que essa guinada não significa uma guinada essencialmente em virtude do materialismo histórico-dialético como única expressão da oposição ao regime militar. Notamos a presença de elementos que podem ser alusivos à democracia liberal, de expressões do estado de bem-estar social e de ajustes à ordem capitalista.

Outro aspecto importante a considerar enquanto limite dessas transformações está no bojo das políticas educacionais da época. Por ter autonomia didática e pedagógica, a ETFSP é uma instituição que confere aos docentes a prerrogativa de planejar e executar o trabalho docente, seguindo normas e instruções. Certamente por isso, a guinada à esquerda existente no currículo passa pela autonomia dos professores. No entanto, cumpre salientar que, durante o período analisado, as reformas educacionais que ocorreram não estiveram alinhadas com a concepção de mundo materialista histórica e dialética.

Saviani (2011) ressalta que no desenvolvimento da lei n. 9.394/96, trata-se de mais uma “oportunidade perdida” para a criação de um robusto sistema nacional de educação. Esse processo ocorre à guisa da proeminência de grupos liberais nos debates em torno da LDB, representantes dos interesses privados. Para elucidar essa questão, Saviani expõe as contradições da ideologia liberal pertinentes a esse debate.

A concepção liberal de LDB apresenta contradições que são expressões das contradições da ideologia liberal. A começar pela distinção entre os objetivos proclamados na LDB de 1961, que permanecem nos debates para a LDB de 1996, e os objetivos reais da proposta. Os enunciados de inspiração liberal presentes na lei n. 4.024/61, na lei n. 5.692/71 e nos debates que resultam na lei n. 9.394/96 são, como aponta Saviani, incontestáveis.

Com efeito, quem ousaria negar que cabe à educação promover “a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade”?; que ela deveria garantir “o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem”?; que deva favorecer “o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade Internacional”?; que lhe cabe propiciar “o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum”? Algo semelhante cabe dizer do “preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”, da “preservação e expansão do patrimônio cultural” e da “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (SAVIANI, 2011, p. 214).

A retórica dos enunciados de inspiração liberal presentes em tais leis requer que para elucidar a distinção entre a concepção liberal de educação e uma concepção socialista seja necessário, a luz da história, que façamos uma análise da ideologia liberal em suas contradições. Daí a proposta em observar as distinções entre os objetivos proclamados, de cunho generalista e teórico, e os objetivos reais, manifestos nas práticas.

Os objetivos proclamados na ideologia liberal apresentam uma tendência a convergência de interesses, supondo ser sempre possível que os interesses entre os homens confirmem pelo bem coletivo. No entanto, os objetivos reais implicam na colisão entre esses distintos “e, por vezes, antagônicos, determinando um curso da ação de forças que controlam o processo”. Em outras palavras, por mais que os enunciados e os objetivos proclamados apontem para todo e qualquer cidadão, a decisão sobre quais os interesses que serão levados em conta na prática correspondem às forças da burguesia.

Essa estratégia estabelece uma cisão entre aparência e essência, sendo representadas, nesse caso, respectivamente, por objetivos proclamados e objetivos reais, de modo que os primeiros tendem a mascarar os segundos. Essa é “exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade das relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 215).

A cisão entre aparência e essência, desenvolve-se como uma condição da ideologia liberal, pois, como aponta Saviani, baseado nas ideias de Marx, trata-se do primeiro modo de produção em que as formas de dominação não podem coincidir de fato e de direito. Diferentemente dos modos de produção antecessores ao capitalista, como escravista e o feudal, em que os escravos e os servos eram, de fato e de direito, respectivamente, propriedades e submissos aos senhores, “na sociedade capitalista defrontam-se no mercado os proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital” (SAVIANI, 2011, p. 216-216).

Saviani aponta que a cisão entre aparência e essência é ao mesmo tempo a força e a fraqueza da ideologia liberal. É sua força, pois “converte-se em expressão universal”, de modo que interesses burgueses privados tornam-se hegemônicos. Mas também é sua fraqueza na medida em que seu “caráter universal é conquistado ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece enquanto tal, buscando justificar se a-historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 216).

Ao participar da V Conferência Brasileira De Educação (CBE), Saviani analisa três das muitas contradições na ideologia liberal pertinentes ao debate sobre a LDB, sobretudo no que diz respeito ao sistema nacional de educação. Tais contradições correspondem a: a) contradição entre homem e sociedade; b) contradição entre o homem e o trabalho; e c) a contradição entre o homem e a cultura.

A contradição entre o homem e a sociedade “contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato”. Os direitos do cidadão correspondem a direitos sociais que cada indivíduo possuirá em detrimento de outros” (SAVIANI, 2011, p. 216). Ou, nos dizeres de Marx,

O direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. A Liberdade é o direito a esta dissociação, o direito do indivíduo delimitado, limitado a si mesmo (MARX, 1969, p. 42).

Embora a ideologia liberal anuncie benesses provenientes de um pacto coletivo, a prática da realização de tal pacto se dá por meio da individualização como um método de criação de um homem político abstrato, um cidadão abstrato, que se realiza mais nas palavras do que na prática coletiva. Assim, a escola pública universal burguesa conduz as massas à cidadania apregoada pela ideologia liberal, mas não as conduz à emancipação política. Um sujeito do estado, um cidadão na perspectiva liberal é aquele que legitima o estado burguês em nome de uma ordem coletiva, mas tece suas relações com base nos fundamentos da organização social pelo mercado.

A contradição entre o homem e o trabalho, segundo Saviani, “contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador” (SAVIANI, 2011, p. 217). Esse processo se dá por meio da alienação do trabalho e da realização da mais valia, pois “o trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento da humanização da natureza que liberta a humanidade do jogo natural, se constitui, na sociedade burguesa, um elemento de degradação e escravização do trabalhador” (SAVIANI, 2011, p. 217). A degradação do trabalho enquanto atividade vital pela ideologia liberal expressa-se na educação, na distinção, tratado aqui nos capítulos anteriores, dos dois grandes campos educacionais: um para profissões relacionadas ao trabalho manual, destinado às massas; outro para profissões intelectuais, geralmente destinado às classes dirigentes.

A contradição entre o homem e a cultura é exposta por Saviani como o processo de alienação das formas mais desenvolvidas de produção cultural dos dominados. Em suma, tal contradição

contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em oposição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas apõem ao desenvolvimento cultural. (SAVIANI, 2011, p. 218).

A contradição entre homem e cultura também se dá no bojo das relações sociais de produção, pois em tais relações, os processos de fetichismo da mercadoria e alienação social do trabalho implicam o afastamento da classe trabalhadora de parte significativa das produções culturais mais elevadas historicamente produzidas.

Saviani sintetiza essas três contradições em sua proposta de superação da concepção liberal de educação na LDB. Trata-se, em linhas gerais, de uma proposta de sistema nacional de educação cuja educação de primeiro grau que objetive concretamente a “superação da contradição entre o homem e a natureza”, de modo a reconciliar indivíduo e cidadão, superando o cidadão abstrato rumo ao ser humano genérico.

A educação de segundo grau seria baseada na politecnicidade, caminho pelo qual ocorre a superação da contradição entre o homem e o trabalho “através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e para cada um dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 219). Para a educação superior, a proposta socialista de Saviani atribui a tarefa de “organização da cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural em sua manifestação mais elaborada todos os membros da sociedade independentemente do título de atividade profissional a que se dedica” (SAVIANI, 2011, p. 219). Essa seria a via de superação da contradição entre o homem e a cultura.

As contribuições de Saviani foram acolhidas no texto inicial apresentado à Câmara dos deputados pelo parlamentar Octávio Elísio, em dezembro de 1988. O relator do documento, o deputado Jorge Hage, exerceu longa atividade de audiência e acolhimento de propostas que resultou, em 1990, no que Saviani entende ser um substitutivo de caráter social-democrata. Dada a situação em torno dos debates, bem como o histórico de

elaboração de leis na educação, o substitutivo Jorge Hage é considerado por Saviani um avanço.

Ao retornar à comissão de educação, cultura e desporto, o substitutivo foi alterado novamente por um outro projeto, de autoria da deputada Ângela Amin, representante do bloco parlamentar de adesão ao governo Collor. Nesse substitutivo, abre-se mais espaço para interesses privados. Com poucas alterações, a base do substitutivo Ângela Amin foi aprovada na câmara federal.

No senado, gerou perplexidade a proposta de LDB do senador Darcy Ribeiro, um intelectual reconhecido por seu trabalho como etnólogo, por sua postura progressista e por seu envolvimento com pautas educacionais. A proposta de Darcy Ribeiro mostrou-se contraditória, agrupando os avanços de esforços anteriores a retrocessos, como a redução do ensino fundamental obrigatório para 5 anos, a institucionalização de cursos pré-vestibulares como parte do sistema educacional e a restauração dos exames de madureza (SAVIANI, 2011, p. 222-223). Os avanços outrora conquistados na tramitação foram transformados em “letras mortas” (SAVIANI, 2011, p. 223).

A opção de Ribeiro consiste na base da LDB aprovada na forma da lei n. 9.394/96, considerada “esvaziada, com enunciados inócuos e genéricos, uma “LDB minimalista”. Ao anunciar que pegamos uma grande oportunidade para mudar os rumos da educação nacional com base num sólido sistema nacional de educação, Saviani pontua:

Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. (SAVIANI, 2011, p. 227).

Nesse ponto de vista, apesar da apresentação de uma perspectiva socialista de educação, em que se considera o conjunto dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade como meio de produção para desenvolvimento de seres humanos genéricos, prevaleceram ideias e princípios que correspondem à concepção de mundo liberal, sob a forma do neoliberalismo. Iniciativas privadas no campo educacional ganharam novo fôlego, possibilitando a organização da educação brasileira sob formas históricas há muito tempo presentes: o acesso mercantil à educação continua a ser o critério que separa a classe trabalhadora dos conteúdos mais elaborados pela humanidade.

No que se refere à Escola Técnica Federal de São Paulo, ainda que seja uma instituição historicamente organizada e executada como piloto para as experiências educacionais na formação para o trabalho, é importante pontuar que ela é amplamente acessada e ocupada pelas camadas médias urbanas. Isso quer dizer que ainda que haja elementos distintivos, como infraestrutura adequada, professores com formação sólida e autonomia para lidar com a dotação orçamentária e com o trabalho pedagógico, trata-se de uma instituição escolar cuja cobertura e atendimento ao público é pouco expressiva diante dos desafios da educação brasileira.

A autonomia de gestão não ficou imune às transformações na estrutura legal a partir da LDB de 1996. O decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, não só distancia a formação técnica da formação intelectual, como determina tal distanciamento. Na instituição que substitui a ETFSP, o CEFET, os estudantes podiam realizar a formação técnica e o ensino médio na mesma instituição, mas na condição de cursos separados. Isso não significa um aumento da carga horária das disciplinas de ciências humanas desde o início e, quando ocorre tal aumento, o curso de ensino médio esbarra nos horários do ensino profissional.

Na prática, portanto, a noção de ensino médio baseada pelo princípio da politecnicia proposta por Saviani à Câmara Federal

foi se descaracterizando ao longo do processo restando dela, na lei, apenas o inciso IV do artigo 35 que proclama como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos...” reiterado pelo inciso I do parágrafo primeiro do artigo 36: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. (SAVIANI, 2011, p. 243).

Essa proposta já ocorrera em outras experiências mundo afora. Nosella (2016) aponta que Gramsci teria denunciado o fato de que algumas propostas em torno da escola única, baseada no princípio do trabalho, que tinha em seus enunciados a captura por projetos, utilizavam uma escola distinta daquela do saber desinteressado. Tratava-se de um saber interessado, sobretudo enquanto projeto de Estado no contexto de guerra e/ou para o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo.

Como consequência do processo que resulta na LDB relacionada à Constituição federal de 1988, tem-se um novo panorama na relação entre ensino profissional e ensino médio. O ensino profissional de nível médio, ao mesmo tempo que é dissociado do ensino médio propedêutico passa por uma estruturação a partir da qual, balizada pelo decreto n.

2.208/97, é notadamente marcado pela forte presença da iniciativa privada na educação, com cursos ofertados com pouco ou qualquer vínculo com a educação escolar formal, modificando o panorama da educação profissional no Brasil.

O exposto neste capítulo visou demonstrar como as políticas educacionais, sobretudo em seus conteúdos, influenciaram na organização curricular dos conteúdos escolares na ETFSP. Foi possível observar a presença autoritária da DSN, manifestada por uma espécie de doutrina da moral e do civismo, mesmo durante os anos em que o regime militar se encontrara em crise. Tão logo foi possível exercer autonomia didática e pedagógica que prerroga a disposição de autarquias educacionais, os conteúdos escolares selecionados indicam a sugestão de outras perspectivas, outras concepções de mundo, para além da hegemonicamente apregoada nos manuais da moral e do civismo.

As disciplinas de estudos sociais, marcadas nas décadas de 1960 e 1970 pelas concepções de mundo que fundamentam a base conservadora que governou o Brasil durante o referido período, passam a ter conteúdos contra-hegemônicos em face às ideologias dominantes. Esse movimento, se observado à luz dos processos políticos e econômicos, nos permite perceber que, de um lado, a forte vigilância anticomunista não significou a extinção das ideias que fundamentam o materialismo histórico-dialético; e de outro lado, as transformações dos conteúdos escolares a partir de 1985 não significa a extinção das ideias e valores que fundamentaram a doutrina da moral e do civismo.

Como pano de fundo, ainda que as ideias liberais utilizadas pela doutrina da moral e do civismo se centrassem, sobretudo, na defesa da liberdade abstrata e da propriedade privada, aspectos da doutrina liberal, sob a forma do neoliberalismo, que colidiam com o nacionalismo patriótico, permaneciam nas políticas educacionais e nos processos políticos que se tornaram patentes de parte estruturante da educação nacional. Esse processo impacta diretamente a educação profissional e o ensino médio no Brasil. Tal processo também se mostra semelhante quando se trata das doutrinas religiosas hegemônicas, também sob o imperativo dialético do processo em que o catolicismo tem seu domínio crescentemente ameaçado por religiões neopentecostais.

Considerando o período entre o fim da série histórica analisada e os tempos em que este trabalho é redigido, esses movimentos acima descritos são mais facilmente verificáveis. Esclareceremos num breve panorama a sequência desse movimento nas notas conclusivas.

7. À GUISA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1. Considerações finais: rupturas, permanências e retornos de concepções de mundo no debate educacional

Se considerarmos, destacadamente, a história da educação para o trabalho e para o ensino de ciências humanas, notamos que os caminhos se cruzam, sobretudo, diante das demandas econômicas dos interesses burgueses na produção industrial.

Do ponto de vista da classe trabalhadora, é patente que o ensino para o trabalho acompanha as formações para as relações sociais e produção, ao passo que o ensino de humanidades e de ciências humanas fazem parte da vida escolar dos jovens trabalhadores à guisa dos processos de educação pública republicana, voltados à produção industrial. Esse processo não foi, tampouco é, homogêneo.

Ainda que estejam parcialmente inseridas no conjunto das políticas de Estado, as iniciativas educacionais para o trabalho têm presença relevante das forças privatistas. Destas, as expressões burguesas estiveram em evidência ao longo do século XX. Manfredi (2016) demonstra que ao menos nas últimas seis décadas do século passado a presença dos interesses industriais se manifestaram por meio das entidades do “Sistema S”, consideradas pilotos na execução de novas práticas de educação profissional.

No que se refere às iniciativas estatais, as escolas mantidas e vinculadas ao governo federal assumem a alcunha de serem a ponta de execução e implementação das políticas educacionais. Cabe pontuar que desde a fundação das ETFs, em 1959, essas instituições são dotadas de autonomia técnica, financeira, didática, pedagógica e administrativa. Dada tal autonomia, as possibilidades de ofertar ensino propedêutico regular aos estudantes se materializou. Com isso a ETFSP foi reconhecida como uma instituição de qualidade o que fez aumentar sua procura.

No entanto, cabe salientar que a cobertura da oferta mostrou-se longe do suficiente. Tal fato significa que a ETFSP incorreu num caráter excludente, recebendo, em grande proporção, jovens das camadas médias paulistana. Ainda que atualmente, sob o modelo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), a cobertura tenha sido ampliada, esta não atinge 2% da população da unidade escolar habilitada aos cursos do ensino médio integrado.

A autonomia que as escolas técnicas do governo federal possuíam desde 1959 foi sitiada ao longo do regime civil-militar brasileiro (1964-1985). Tão logo esse regime se estabeleceu, a educação para o trabalho foi assumidamente considerada setor estratégico

para o projeto Brasil Grande Potência. Criado pela ESG sob liderança do general Golbery Couto e Silva, o projeto contou com apoio das burguesias industriais nacional e estrangeira e do governo estadunidense por meio da USAID.

O projeto de reformas das consciências por meio do ensino teve como medida a retirada de disciplinas de ciências humanas de cunho crítico – filosofia e sociologia foram os principais alvos – e a inserção de EMC e OSPB, sendo esta última destinada ao ensino superior, a fim de dar curso aos estudos de problemas brasileiros. Tais disciplinas consistiam em veículos para a transmissão de valores morais e ideológicos da DSN.

Na ETFSP, que recebeu pujante investimento em sua adequação ao regime (D'ANGELO, 2007), foi possível identificar o forte alinhamento ao regime nas medidas regulatórias mencionadas nos capítulos anteriores, como no parecer n. 853/71, que fixou o núcleo comum para os currículos de 1º e de 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude dos conteúdos, e o parecer n. 94/71 que deu as orientações para a educação moral e cívica, considerada central na organização curricular da educação de primeiro, segundo e terceiro graus.

Além dos dispositivos legais que impuseram as disciplinas da DSN no currículo escolar, cumpre ressaltar o papel fiscalizador que a CNMC tinha na educação, desde sua localização no MEC até os canais presentes nas comunidades escolares. Apesar da forte presença dos ideais da moral e do civismo na educação, as ideias e ideologias que compreendem outras concepções de mundo não estiveram inexistentes. A censura não significou a extinção de ideias contra-hegemônicas, o que reforça a presente tese de que a veiculação de ideias tem na interação humana sua salvaguarda. No entanto, a superestrutura do regime militar colheu e ainda colhe frutos no debate político brasileiro.

A LDB de 1961 continha em suas diretrizes gerais enunciados liberais, como apontou Saviani (2011). Nas resoluções concernentes às disciplinas escolares, as menções a pedagogos da escola nova remetem ao ideário liberal, no entanto o paradigma de reprodução do capital em transição para a acumulação flexível indica que a noção de flexibilidade e de adaptabilidade iriam além da adequação à ideologia da segurança nacional. Um exemplo disso é a indicação dada no parecer n. 853/71 que flexibiliza a carga horária do núcleo comum, de acordo com as necessidades de formação dos estudantes. Isso significa que a carga horária poderia ser reduzida se isso fosse interessante ao estudante que estivesse se inserindo no mercado de trabalho.

Enquanto a estrutura institucional da moral e do civismo esteve ativa na educação brasileira, os currículos escolares estiveram estreitamente alinhados aos propósitos da DSN. No entanto, ideias contra-hegemônicas continuaram a existir e a serem veiculadas em círculos alternados. Mesmo que não tenha ocorrido tal circulação em proporção relevante, os portadores das ideias contra-hegemônicas desistiram conforme suas possibilidades. Por isso, com a derrocada desse sistema de vigilância sobre os conteúdos escolares, ideias contra-hegemônicas, como as de cunho socialista, comunista e social-democrata voltam a ser veiculadas.

Embora tenha ocorrido o crescimento de ideias, teorias, valores e discursos anticapitalistas e reformistas, é fato que, em termos de políticas estruturantes, essas ideias pouco chegaram a tal patamar. Concluimos, assim, que a relação entre o escopo das políticas educacionais e as ideias veiculadas nos planos de ensino se estreita conforme o emprego de força dos agentes que controlam a primeira sobre a segunda.

A introjeção de concepções do mundo, de ideias e ideologias contra-hegemônicas nos planos de ensino não representam uma alteração significativa no âmbito das políticas educacionais. Isso não quer dizer que a inserção de uma concepção de alternativa à ordem vigente seja inócua enquanto posição tomada na disputa por mentes e corações entre as concepções de mundo. Isso porque a aula é o momento em que se abrem, no cotidiano, as possibilidades de superação da imediaticidade da vida cotidiana, da possibilidade de superação da individualidade em si alienada (DUARTE, 2013).

Também é importante pontuar que, ontologicamente, o momento predominante da catarse para o ser social está na interação que ocorre a partir dos reflexos da práxis social como nos recorda Lukács (1966; 1967; 2018). Isso quer dizer que o desenvolvimento da concepção de mundo dos estudantes se forma no ato de aprender, interagir e apropriar-se dos reflexos obtidos nas aulas e nas interações com outros indivíduos e com o conhecimento.

O plano de ensino é, em termos ontológicos, uma objetivação humana de caráter teleológico, pois o ato de planejar o trabalho educativo implica vislumbrar o resultado da ação planejada em seu horizonte. Nesse sentido, a seleção curricular de conteúdos escolares representa um conjunto de escolhas que remetem a uma ou a algumas concepções de mundo. A escolha feita pelos docentes por expor as fragilidades, problemas e questões polêmicas inerentes ao modo de produção capitalista indica uma posição teleológica a partir

da qual se espera que os estudantes tenham novas concepções sobre o mundo do qual fazem parte.

Ainda que a seleção de conteúdos sejam um dos diversos momentos em que se veiculam concepções de mundo, cumpre destacar a importância do papel que tal processo possui. A autonomia da instituição e dos profissionais responsáveis por esse processo é fundamental para que a escola seja um local de boa exploração das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas. A superação do estado de correlação de forças na sociedade civil e na sociedade política passa pelo fortalecimento ideológico daqueles que estão nas bases do processo, como nos aponta Gramsci (1978). Assim, em outros termos, é importante que a classe trabalhadora se reconheça enquanto tal.

No caso da ETFSP, as mudanças na estrutura das políticas educacionais ao longo dos anos 1990 impactaram tanto a educação profissional quanto a educação geral. De um lado, o ensino médio integrado sofre um desmonte (D'ANGELO, 2007) de sua estrutura legal. De outro lado, as disciplinas da moral e do civismo deixam de ser obrigatórias. Como efeito, a política educacional para o trabalho promove cursos profissionalizantes de curta duração para a camada menos favorecida, disponível para tal modalidade. O decreto n. 2.208/97 reestabeleceu a distinção entre educação para o trabalho e educação intelectual.

No plano pedagógico, as ideias correspondentes ao neotecnicismo, baseadas na noção de competências e habilidades, buscam condicionar as consciências para o mundo do trabalho em constante transformação. Transformações essas cuja velocidade supera o processo de compreensão das mesmas.

Na prática, as mudanças ocorridas nas políticas de educação profissional e para o ensino médio reforçam a tendência dualista, em que a profissionalização é entendida como preparação para os conjuntos de processos de trabalho, distintos da educação geral propedêutica. Nessa representação, a profissionalização corresponde a um processo à parte da formação intelectual, com vistas para a empregabilidade. Saviani (2010) apresenta esse panorama da seguinte maneira:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalhos definidos no mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivos no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser

entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: aí economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais exclusivas do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. Eles por quê a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão da teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo. (SAVIANI, 2010, p. 430).

A concepção de um neotecnicista, portanto, assume que a exclusão é uma categoria inevitável, pois na atual ordem econômica do capitalismo não há espaço para todos. Como consequência desse processo, a busca por condições materiais de existência dignas torna-se responsabilidade dos próprios indivíduos, sendo o resultado dessa condição o indicador de validade dessa concepção. Saviani ainda destaca que de acordo com os preceitos do neotecnicismo “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2010, p. 439). Os resultados, na educação, são avaliados pelo Estado, como prevê a LDBEN de 1996, com o sistema nacional de avaliação.

Vinculado ao paradigma do neotecnicismo, está o conceito da qualidade total. Este se baseia nas premissas do modelo toyotista de produção industrial, a saber, a flexibilidade e o atendimento às exigências específicas. Para Saviani (SAVIANI, 2010, p. 439-440), o conceito de qualidade total se expressa por dois vetores: um externo – “a satisfação total do cliente” e outro interno aos indivíduos, qual seja, capturar para o capital a subjetividade dos trabalhadores ao induzi-los a “vestir a camisa”, o que “implica a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente a atingir seu grau máximo de eficiência e produtividade da empresa” (SAVIANI, 2010, p. 440).

O conceito de qualidade total desloca-se do âmbito da empresa para as escolas, de modo que, no plano discursivo, quem ensina é considerado um prestador de serviços e quem aprende é posto como cliente. “No entanto, o sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são os produtos que os estabelecimentos fornecem a seus clientes” (SAVIANI, 2010, p. 440).

No âmbito das políticas educacionais, novos atores ganham força, sobretudo a partir dos anos 1990. Tratam-se dos representantes da burguesia – os neoliberais – para anunciar a posição de especialistas em educação, notadamente nas figuras dos institutos sob a forma

de organização sem fins lucrativos mantidas por grupos empresariais (FREITAS, 2018). São esses grupos que buscam, por meio de suas ações de consultorias, proposições a instâncias decisórias das políticas, mover o processo do neotecnicismo das empresas para as escolas.

As dificuldades que muitos estabelecimentos escolares encontram para satisfazer os padrões de qualidade postulados por tais grupos se manifesta nos resultados da avaliação e, como solução para o problema, prontamente se oferecem modelos de reformas em que a escola passaria a ter uma gestão empresarial, pois esta é sinônimo de eficiência e qualidade.

Eles [neoliberais] não pensam em reposicionar a gestão estatal, mas em eliminá-la, instaurando um mercado empreendedor na área. Seu propósito é destruir a “educação pública de gestão pública” e não apenas redefini-la – pelo menos como objetivo final. Os neoliberalistas querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor. (FREITAS, 2018, p. 40).

Esses movimentos de reformas são semelhantes ao denunciado por Gentili (2002) quando expõe os fundamentos do pensamento neoliberal e pavimenta as resoluções e reformas que são anunciadas como consensuais, especialmente o consenso de Washington (1990). Segundo o autor, trata-se de um “jogo simulado”, em que pactos estabelecidos entre atores do estrato dominante (empresários, homens de fé, intelectuais reconvertidos, entre outras figuras) aliados a forças estrangeiras convidam a opinião pública a pactuar, sem questionar, pois, caso o façam, são considerados antidemocráticos.

Nas bases da educação nacional, o direito à educação desde o ano zero de idade tem sua efetivação dificultada por diversos fatores, sendo as questões econômicas postas em maior relevo. A proposta que fundamenta o decreto 2.208/97 é a de aproximar a formação técnica profissional às demandas do mercado de trabalho e às necessidades do jovem trabalhador. Este decreto vigora entre 1997 e 2004, quando é revogado pelo Decreto n. 5154, de 23 de julho de 2004.

Sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, frentes de trabalho são criadas para discutir reformas educacionais que visam modificar os efeitos negativos das reformas anteriores. O Decreto n. 5154/04 modifica a regulamentação dos dispositivos da LDB sobre a educação profissional. Posteriormente, no governo Dilma Rousseff, foi lançado o Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014, que amplia as premissas da educação profissional,

incluindo, no artigo 2º, incisos III e IV, respectivamente, “a centralidade do trabalho como princípio educativo” e “a indissociabilidade entre teoria e prática” (BRASIL, 2014).

Essa alteração se fundamenta no *Documento Base Para A Educação Profissional Técnica de Nível Médio* (BRASIL, 2007), de autoria de Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos. O texto integra os trabalhos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no Ministério da Educação. Nesse documento, buscou-se estabelecer as bases filosóficas, educativas e práticas da educação profissional técnica que as políticas do setor viriam a ter.

No item 3 do documento, que trata de concepções e princípios, os autores propõem uma concepção de integração para justificar o porquê do ensino técnico integrado ao ensino médio. Tal integração, por sua vez, deve passar por uma concepção de ser humano, que deve ser omnilateral, ou seja, que integre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura na vida humana. O ato de integrar corresponde “ao sentido da completude, da compreensão das partes em seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (BRASIL, 2007, p. 41).

Nesse sentido, a educação integrada consiste na inseparabilidade da educação geral da educação profissional “seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (BRASIL, 2007, p. 41), superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando trabalhadores capazes de atuar como cidadãos e como dirigentes (BRASIL, 2007, p. 41).

Para se alcançar a educação integrada, o texto sugere, com base nos estudos de Ramos (2005) dois pressupostos: 1) conceber os seres humanos como seres históricos e sociais; e 2) compreender que a realidade concreta é uma totalidade,²⁷ síntese de múltiplas relações (BRASIL, 2007, p. 41-42). O ato de apreensão da realidade concreta exige, segundo os autores do documento, “um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa, através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta” (BRASIL, 2007, p. 41).

²⁷ Nos termos de Kosik (1969, p. 35-36): “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade”.

No trabalho pedagógico, “o método de exposição deve estabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias” (BRASIL, 2007, p. 41). O trabalho é reconhecido no documento em sua dimensão ontológica, sendo concebido “como ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (Ibidem, p. 43).

A ciência é reconhecida como “parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas na realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas” (Ibidem, p. 44). Os autores apontam que a partir das revoluções industriais, a relação entre ciência e tecnologia desenvolve duas características, a saber: i) o desenvolvimento dessa relação à guisa da produção industrial; e ii) a ideia de que tecnologia é uma extensão das capacidades humanas e de que tal extensão se dá pela busca por satisfazer as necessidades humanas (BRASIL, 2007, p. 44).

A boa compreensão do que é cultura por parte dos autores dos textos remete à concepção gramsciana, em que ela vista como “a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada” (BRASIL, 2007, p. 44). Ao considerar o trabalho como princípio educativo, os autores pontuam que o ser humano é um produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Assim, os seres humanos são sujeitos de sua história, de sua realidade e, portanto, de sua cultura.

Em face ao paradigma da profissionalização, uma concepção integrada entre trabalho, ciência e cultura deve se opor à simples subsunção da formação profissional ao mercado de trabalho. “Antes ela [a formação] incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” (BRASIL, 2007, p. 45). Para tanto, a educação integrada deve conceber o trabalho como categoria ontológica e histórica: ontológica como práxis humana, “pela qual o ser humano produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros seres humanos, produzindo, assim, conhecimento”; e histórica, sob a forma histórica do capitalismo, “se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, como forma específica de produção da existência humana” (BRASIL, 2007, p. 46).

Ontologicamente, o trabalho se realiza como princípio educativo no ensino médio quando “proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (BRASIL, 2007, p. 46). Historicamente, “o trabalho é o princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (BRASIL, 2007, p. 46).

Em suma, busca-se, no documento base, a formação profissional politécnica. O texto concebe a noção de politecnia expressa por Saviani (2003, p. 140) “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Os autores reconhecem dificuldades na realização de uma educação plenamente politécnica com base nas condições materiais atuais da sociedade brasileira, sobretudo da classe trabalhadora, cujo quadro de pobreza e desigualdade econômica impele a inserção de muitos jovens no mercado de trabalho, inviabilizando a formação. Nesse sentido, os autores pontuam

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. Essa solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato de os jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, é viável porque “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, *apud* BRASIL, 2007, p. 24).

As ponderações dos autores do documento-base remetem a discussões sobre as ideias marxistas no campo da educação quanto ao seu caráter revolucionário. É possível uma pedagogia revolucionária se as condições concretas do modo de produção capitalista prevalecem? Quanto a esse assunto, entendemos que autores do campo marxista da

educação, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Saviani (2012) não desconsideram os limites que uma educação integrada tem quando o horizonte é a politecnia.

Os autores, na realidade, consideram esses limites e, partem do concreto empírico – as condições limitantes do capitalismo no Brasil – para uma análise das possibilidades que o ensino integrado possibilita em termos de aproximações com a politecnia para se chegar a uma realidade concreta teleologicamente, ou seja, subsidiando a classe trabalhadora dos conhecimentos mais desenvolvidos das ciências, das artes, da filosofia e da cultura.

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção (Saviani, 1997). Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

Com isso também não se pretende dizer que o ensino médio integrado seja um caminho inequívoco *a priori*, que uma vez que o objetivo não haverá empecilhos para sua realização. Isso porque, em muitos casos, as condições socioeconômicas concretas acabam por dificultar as possibilidades dos estudantes para realizar esse processo. No entanto, cumpre ressaltar dois aspectos que Saviani (2012a; 2012b) traz e se complementam em nosso argumento. O primeiro deles é o de que o conhecimento sistematizado, “que é produzido historicamente integra o conjunto dos meios de produção” (SAVIANI, 2012b, p. 80). Ao considerar o conhecimento como parte dos meios de produção, Saviani salienta o caráter ontológico do trabalho intelectual, pois com ele o indivíduo promove sua autocriação e, dialeticamente, age no curso de suas relações sociais.

O segundo aspecto tem relação com o primeiro e com a problemática posta. Saviani coloca na agenda de uma educação revolucionária a condição de que os estudantes da classe trabalhadora – os dominados – devem dominar as objetivações mais desenvolvidas como

forma de se colocar em condições de superar a opressão de classe. Nesse processo, os conteúdos clássicos são fundamentais para o empoderamento dos estudantes da classe trabalhadora. Diz o autor, quando critica o caráter aligeirado da Lei n. 5.692/71:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que no interior da escola nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui um instrumento indispensável para a participação política das massas. Seus membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, denunciar isso da seguinte forma: *o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam*. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2012a, p. 55, grifos meus).

Como apontado no capítulo que tratou da concepção de mundo, a seleção de conteúdos escolares deve priorizar os saberes mais desenvolvidos ao longo da história. Nesse sentido, o critério para seleção de conteúdos deve ter a noção de clássico, no sentido de que a validade de tal conhecimento é ratificada por sua permanente relevância ao longo dos tempos.

Os princípios apresentados no documento base para a educação profissional técnica são os mesmos que defendemos como horizonte para a educação da classe trabalhadora. Na esteira desse processo, outras alterações foram importantes no sentido de valorizar o ensino e a aprendizagem em ciências humanas. Em especial, destacam-se os retornos das disciplinas de filosofia e sociologia como obrigatórias para todos os anos do ensino médio por meio da lei n. 11.864, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008a), que alterou o inciso IV do artigo 36 da LDB de 1996. Tais modificações foram novamente alteradas com a reforma do ensino médio, Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

É com base nesses princípios que foi desenvolvido o projeto contido na lei número 11892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REDEFEPT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECTs) (BRASIL, 2008b). Os IFECTs são instituições que correspondem à transformação e/ou integração com os Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFET). Estas instituições foram criadas, integradas ou transformadas a partir das Escolas Técnicas Federais.

A REDEFEPT é composta por instituições autárquicas, dotadas de autonomia didática, pedagógica, técnica, financeira e administrativa. Regulamentadas pela Secretaria de educação profissional e tecnológica, estas instituições passaram por um período de estruturação e implementação com dotação orçamentária, em muitas vezes, superior às demais redes públicas de ensino.

Como ocorreu em outras experiências de instituições federais de governos anteriores, a rede é considerada eixo importante de implementações da linha governamental estratégica para a educação brasileira do setor. No entanto, algumas questões que serão levantadas, mas não serão aprofundadas neste trabalho, nos guiam à conclusão deste e, ao mesmo tempo, ao porquê da realização do mesmo.

A primeira delas diz respeito às dificuldades e aos desafios com que o atual estágio da REDEFEPT se depara. Apesar da autonomia dos IFECTs, há de se considerar que a liberdade para a execução de currículos que se aproximem da noção de politecnicidade tem que ser o limite a partir de outros dispositivos do conjunto das políticas educacionais. Nas políticas curriculares, os trabalhos para a redefinição do setor tiveram início em 2006, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mais especificamente por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) (MALANCHEN, 2016). O processo se deu por uma longa série de seminários e grupos de discussões, reproduzindo uma vasta coletânea de materiais para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Em *Cultura, conhecimento e currículo* (2016), Malanchen analisa os materiais e os processos da elaboração das DCN e conclui que prevalecem as ideias e teorias que direcionaram os currículos para o respeito à diversidade cultural e ao culturalismo de ideias. Segundo a autora, os fundamentos teóricos que embasaram os materiais que resultaram nas DCN remetem às teorias do multiculturalismo e do relativismo cultural, tendências aliadas com o conjunto das teorias do pós-modernismo.

O pós-modernismo é, como aponta Malanchen, um termo polissêmico. Trata-se de uma concepção de mundo segundo a qual a modernidade estaria superada em sua estrutura, dinâmica e relações sociais, culturais, econômicas etc. Nesse sentido, o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo revela que axiomas e outras estruturas na realidade são, então, construções subjetivas humanas, abrindo, assim, margem para a suspensão e a discussão sobre a validade desses elementos.

As teorias do pós-modernismo apontam para a superação dos paradigmas que remetem à modernidade. Entre essas teorias encontram-se as teorias do multiculturalismo. Nas teorias curriculares do multiculturalismo, por exemplo, Malanchen identifica grupos de ideias-chaves dos discursos que procuram valorizar a diversidade cultural. A autora destaca três grupos de ideias.

O primeiro grupo, nega a objetividade e a racionalidade “tanto no pensamento sobre a realidade como nas ações concretas” (MALANCHEN, 2016, p. 82). Para tal grupo, “a realidade é constituída de fragmentos, e as relações do ser humano com o mundo são fortuitas” (MALANCHEN, 2016, p. 82). Esse pensamento inviabiliza, segundo a autora, a elaboração de projetos e estratégias de ação coletiva no enfrentamento da lógica do capital.

O segundo grupo de ideias concebe os sujeitos como “destituídos de um núcleo estruturante de sua personalidade, indivíduos formados por ‘estilos’ tão descartáveis quanto as roupas ou os aparatos tecnológicos” (MALANCHEN, 2016, p. 82). Esse conjunto de ideias sobre as identidades individuais ou coletivas as coloca como contingentes limitadas no tempo e no espaço (MALANCHEN, 2016, p. 82).

Por fim o terceiro grupo de ideias rejeita a categoria alienação, de modo que “não há mais do que se alienar e não há distinção entre consciências críticas e alienadas” (MALANCHEN, 2016, p. 83). Em seu lugar, o que se valoriza é a liberdade de expressão e a valorização da diversidade. Não se trata mais, como afirma Duarte (*apud* MALANCHEN) da superação do fetichismo da individualidade, mas é a total rendição à individualidade alienada.

Em suma,

O multiculturalismo inserido na ideologia do pós-modernismo adotou o relativismo como valor absoluto e se recusa a admitir a objetividade do conhecimento. A relevância estaria toda na maneira como os sujeitos interpretam os fenômenos sociais ou naturais e no modo como expressam suas interpretações. (MALANCHEN, 2016, p. 84).

As propostas curriculares baseadas na relação do pós-modernismo com as teorias multiculturalistas se objetivam, em grande medida, em propostas interdisciplinares e por projetos. Trata-se de expressões que retiram os conteúdos clássicos do eixo central das propostas curriculares, “reforçando o ensino com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito” (MALANCHEN, 2016, p. 196).

Diante desse panorama, há uma severa incompatibilidade entre as concepções de mundo pós-modernas, presentes nas DCN para o ensino médio e o trabalho como princípio educativo, contido nos princípios da educação profissional técnica de nível médio. Isso porque o trabalho como princípio educativo deve ser aplicado como princípio segundo a DCNEPTNM e não deve ser relativizado, ao contrário do que preconiza a DCNEM, tornando, assim, essa integração inviável.

A segunda dificuldade que os IFECTs enfrentam se dá no âmbito estruturante das políticas educacionais. Com os rumos que as políticas educacionais tomaram a partir das reformas na última década, a fragilidade dessa integração tende a se agravar. Após a deposição de Dilma Rousseff em 2016 e a assunção do cargo de presidente da República por Michel Temer, um conjunto de reformas em diversas áreas das políticas públicas foi aprovado. Dentre elas, destacamos aqui a reforma do ensino médio, por meio da lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A lei reduz a carga horária de disciplinas propedêuticas de 2400 horas para 1800 horas ao longo do ensino médio, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir daí a lei prorroga a flexibilidade para os sistemas de ensino articularem os conteúdos em itinerários formativos, que são cinco: a) linguagens, códigos e suas tecnologias, b) matemática e suas tecnologias, c) ciências da natureza e suas tecnologias, d) ciências humanas e sociais aplicadas, e) formação técnica e profissional. Os itinerários formativos têm carga horária de 1200 horas, totalizando 3000 horas de ensino médio, o que leva à necessidade de profundas reformas infraestruturais nos estabelecimentos escolares.

Cumprir destacar que a nova configuração do ensino médio acaba por reduzir a obrigatoriedade das disciplinas do núcleo comum, asseverando a divisão e a fragmentação do saber historicamente sistematizado. Nesse sentido, tais mudanças, somadas à incoerência existente entre as concepções pós-modernas de currículo das DCNEM com a concepção de trabalho como princípio educativo nas políticas de EPT, correspondem a uma dificuldade a se enfrentar no âmbito dos IFECTs.

Um outro desafio a enfrentar no âmbito dos IFECTs tem relação mais estreita com os resultados obtidos neste trabalho. O conservadorismo, que fora derrotado em parte após o fim do regime militar, não encerrou sua luta por fazer prevalecer suas concepções de mundo na sociedade, impactando, também, o debate educacional. Na esteira da crise política que resultou no golpe de 2016, mobilizações de extrema direita se inserem no

debate público, resgatando narrativas e concepções nostálgicas do período do regime militar.

Transformações nos padrões tecnológicos de comunicação, notadamente com o advento das mídias sociais virtuais no ambiente da internet, possibilitaram canais de comunicação com trocas sem quaisquer regulamentações, deixando tênues as fronteiras entre o verdadeiro e o falso conteúdo, entre fatos e opiniões, entre a tolerância e a intolerância. Esse processo, aliado à prisão e à inviabilização da principal força política a ser compartilhado pela extrema direita – Luís Inácio Lula da Silva – tornaram viáveis a eleição de Jair Messias Bolsonaro, eleito presidente do Brasil em 2018.

Entusiasta do regime militar e das doutrinas que suplantam as ações ideológicas da moral e do civismo, Bolsonaro e seus aliados travaram batalhas em diversos âmbitos do aparato estatal federal de educação, considerado um reduto da esquerda pelos dirigentes do executivo federal à época. Não nos aprofundaremos numa análise extensa sobre o governo Bolsonaro, tampouco em sua relação com a educação. Contudo, cabe pontuar brevemente um aspecto sobre as ações de Bolsonaro junto a seus quatro ministros da educação, ou melhor, a concepção de educação do MEC sob a gestão do governo Bolsonaro e o seu respectivo projeto societário de educação.

A principal marca que o governo Bolsonaro objetivou deixar na educação foi a implantação de um sistema nacional de escolas cívico-militares. O Programa nacional das escolas cívico-militares (PECIM) foi criado por meio do decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019. Trata-se de um programa que institui a adoção do modelo de estado pelo MEC de escola cívico-militar às escolas públicas com baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com “quadro de vulnerabilidade social”. A adesão é feita pelas secretarias estaduais e municipais de educação que optam por tal caminho para a escola com esse perfil.

O projeto consistia na aplicação do modelo de escola cívico-militares previsto nas diretrizes do programa (BRASIL, 2021). O processo de implantação nas instituições escolares contava com recursos financeiros às escolas que aderissem, com uma gestão que tivesse um diretor, que pode ser civil ou militar, e um oficial militar de gestão escolar, semelhante à figura do vice-diretor. A gestão educacional contaria com a supervisão de um oficial militar para garantir que os preceitos da cartilha cívico-militar fossem respeitados no cotidiano escolar.

O projeto prevê a adesão de 54 escolas por ano de 2020 a 2023, totalizando 216 unidades escolares sobre o modelo cívico-militar. O argumento que fundamenta a relevância desse modelo está nos mesmos índices do IDEB, que indicam que as escolas cívico-militares estão entre as melhores escolas públicas do país, segundo o mesmo índice. O PECIM foi apoiado por setores adesistas ao governo Bolsonaro, sobretudo aqueles que compunham a chamada “ala ideológica” do campo político em questão.

Com discursos que encampavam uma luta “contra a doutrinação de esquerda nas escolas”, movimentos como o Escola Sem Partido, influenciadores digitais, jornalistas e políticos do espectro da direita entoavam coros de que as escolas cívico-militares seriam uma alternativa viável a tal doutrinação.

As campanhas de combate à doutrinação nas escolas têm como alvo principal os professores de humanidades, em especial os professores de ciências humanas. Nesse sentido, não é forçoso afirmar que as ciências humanas têm seus espaços disputados sob expedientes semelhantes aos do regime militar, com monitoramento, cerceamento da liberdade de cátedra, denúncias e difamações de professores, entre outras ações. A diferença em relação aos tempos do regime civil militar é que, atualmente, ainda temos mecanismos do estado democrático de direito que permitem aos cidadãos e aos docentes resistirem a essa forma de barbárie. As experiências históricas do último século nos mostraram que as instâncias do estado de direito não são um porto seguro para tal resistência, embora sejam a expressão da negação do autoritarismo.

A título de contextualização, é fundamental indicar que estas últimas notas da presente tese são escritas meses após uma tentativa de golpe de estado, que, embora tenha falhado, numa demonstração de funcionamento e legitimidade da carta de 1988 e das instituições da República, indica um atentado a essa legitimidade. São atos de uma peça com performances que ocorrem sob bandeiras semelhantes – talvez até iguais – às levantadas em defesa da ideologia da segurança nacional, como o anticomunismo, o civismo patriótico e o conservadorismo. Tais performances ocorrem no âmbito da educação com perseguições, difamações e ataques a professores.

Entendemos que é pela defesa da transmissão do que há de mais desenvolvido dentre os saberes – os conteúdos clássicos –, amparados pela história em suas formas mais desenvolvidas de objetivação do saber, que devemos seguir lutando contra o obscurantismo beligerante que se apresenta à grande parte da classe trabalhadora como opção aos problemas em grande medida criados pelas classes dominantes.

Nesse sentido, a seleção de conteúdos deve ser um ponto importante que precede os momentos preponderantes – as aulas e os estudos. Para tal, é necessário que a historicidade das objetivações humanas e o compromisso de possibilitar aos dominados dominarem o que os dominantes dominam estejam em nosso horizonte. A classe trabalhadora só se libertará das amarras que a subjuga ao conhecer o que enfrenta. Eis o principal objetivo da seleção de conteúdos ante o obscurantismo, o autoritarismo e a alienação, tal qual expusemos ao longo de todo este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABREU, V. K.; INÁCIO FILHO, G. A educação moral e cívica – doutrina, disciplina e prática educativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.24, p. 125 –134, dez. 2006
- ALVES, D. H. R. A disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros, a DSN e a tradição católica: as bases axiológicas para a juventude universitária (1969-1974). **X Encontro Estadual de História Anpuh/Bahia**. Vitória da Conquista: Universidade do Estado da Bahia, 2020. 11 p.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.
- ANTUNES, J. A dialética do valor em O Capital de Karl Marx. **Revista Intuitio**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, pp. 184-198, nov. 2012.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- APPLE, M. W. O modelo sistêmico de gestão e a ideologia do controle. In: APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 151-171.
- APPLE, Michael W. Para além da reprodução ideológica. In: APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 209-222.
- ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal-RN, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARON. R. Augusto Comte. In: ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Ensino superior) pp.69-128.
- BARCELOS, J. M. V. O pensamento militar no Projeto Brasil Grande Potência. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 73, p. 171-196, jan./abr. 2020
- BATISTA, E. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. In: GEPAL. **III Simpósio: Lutas Sociais na América Latina "Trabalhadore(a)s em movimento: constituição de um novo proletariado?"**. Londrina, 2008. p. 1-12. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf>
- BATISTA, E. L. Educação profissional no Brasil: análise do projeto burguês para a formação de trabalhadores nos primórdios do século XX. In: BATISTA, E. L; MULLER, M. T (Org.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Editora Alínea, 2013. pp. 155-180.
- BECKER, G. S. **Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. 3 ed. New York: Columbia University Press, 1994.
- BERGSON, H. **As duas fontes da moral e da religião**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. Tese de livre docência. 379 p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAGHINI, K. M. Z. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. Dissertação de mestrado. 172 p.

BRASIL. (1969a) **Ato Complementar nº 75, de 20 de outubro de 1969.** Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/ACP%2075-1969?OpenDocument. acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. (1971d) Conselho Federal de Educação. **Resolução n.8, de 1 de dezembro de 1971.** Fixa o núcleo -comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?format=pdf&lang=pt>>.

BRASIL. **Decreto – Lei 8.529, de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do ensino Primário. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=decreto+lei+8.529%2F1946&s=legislacao.htm>>. Acesso em 10 maio de 2010.

BRASIL. Decreto – **Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do ensino Normal. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em 10 maio de 2010.

BRASIL. Decreto – **Lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/decreto8621_1946.htm> Acesso em 10 maio de 2010.

BRASIL. Decreto – **Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 20 de Agosto de 1946, 125º da Independência e 58º da República. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/leiorganica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46.htm>>. Acesso em 10 maio de 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: CONFEA, 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.073 de 24 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-norma-pe.html> >. Acesso em: 29. out. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. (1969b) **Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília:

Presidência da República, 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20jan. 2022.

BRASIL. (1969d) **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. (1969c) **Decreto-lei nº769, de 27 de agosto de 1969**. Revoga o art. 17 e altera a redação dos arts. 19 (alínea "f") e 30 da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0796.htm. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaactualizada-pl.html>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. DF: Senado Federal, [2020]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/545368/publicacao/15714523>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. (1971b) **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. DF: Presidência da República, [2020]. Diário Oficial da União: Seção 1 – 12 ago. 1971, p. 6377.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109760/lei-6545-78>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. (1971c) **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em. 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 1994. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109758/lei-8948-94>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. (1971d) Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 853/71**, aprovado em 12 de nov. de 1971b. Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://bityli.com/sbOTQWSvz>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. (1971a) **Parecer nº 94**, do CFE, de 4 de fevereiro de 1971. Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1º e 2º Graus. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002412.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. In: **Revista do Serviço Público**. Brasília: ano 47, vol. 120, nº 1 jan-abril 1996. pp. 7-40.

BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o estado e o mercado: o público não-estatal. In Bresser-Pereira, L.C. e Nuria Cunill Grau, orgs., **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999: 15-48.

BRUM, A. J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013. 632 p.

CABRAL, A.; SILVA, C. L. M; SILVA, L. F. L. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. IN. **Revista Principia. IFPB**, João Pessoa, Dezembro, n. 32, p. 35-41, 2016.

CARDOSO, M. M. R. **Catarse e educação**: contribuições de Gramsci e o significado na pedagogia histórico-crítica. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

CARVALHO, M. A. M. de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizizes e Artífices (1909-1930)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017. Tese de doutorado. 304f.

CEVASCO, M. E. Diálogos pertinentes: marxismo e cultura, In: CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003 p. 99-118.

CHERVEL, A.. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. v. 2, 1990, 177-229.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M-M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CIAVATTA, M.; SILVEIRA, Z. S. da. **Celso Suckow da Fonseca**. –Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 164 p. (Coleção Educadores)

COMTE, A. Curso de filosofia positiva In: COMTE, A. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores)

CUNHA, D. Os Fundamentos Jurídicos e Filosóficos do Autoritarismo Realeano. **Revista DADOS**, Rio de Janeiro, v. 65, n.2,: e20200296, 2022

CUNHA, L.A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP. Brasília: FLACSO, 2000.

DA SILVA, C. M.; BARTHOLO, M. E. C. A educação moral e Cívica na construção de ser brasileiro: Um indivíduo obediente, cristão e anticomunista. **Revista Mosaico**. 2017 Jan./Jun.; 08 (1): 23-31.

D'ANGELO, M. **Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação**. 2007. 357 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A fábrica do sujeito neoliberal In: DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. E-book. pp.316-371.

DILTHEY, W. **Teoría de las concepciones del mundo**. Madrid: Revista de Occidente, 1974. 145 p.

DORTIER, J. F. (Dir.). **Uma história das ciências humanas**. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico crítica. Campinas: **Pro-Posições**, v. 30, 2019.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N.; FERREIRA, B.; MALANCHEN, J.; MÜLLER, H. **A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 38 -57, abr. 2011. pp.38-57.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; E. C. M. DUARTE, 2020. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Coleção tópicos).

ENGELS, F. **A Dialética da natureza**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Pensamento Crítico, v.8) 240 p.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. 1 reimpressão. São Paulo: Edusp., 2006.

FILGUEIRAS, J. M. **A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993**. 2006. 222f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. RJ: Composto e Impresso no Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional, 1961.

FONSECA, S. M. O “ensino profissional” no Brasil Colônia: a propósito de três planos de estudos e ensino – Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: BATISTA, Eraldo; MÜLLER, Meire (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. pp.17-38

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ª ed. rev. 1ª reimpressão. — São Paulo: Centauro, 2005. 238 p.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, N. 40, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e Profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, Eraldo; MÜLLER, Meire (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. pp.39-58

GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Itajaí: 2003, v. 3, n. 3, p. 393-405.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica** - anuário do GT Trabalho e Educação da ANPed. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3 ed. Vozes: Petrópolis, 2002

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: estudo sobre política educacional (1964-1985)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 1990. 444 f.

GIANNASI, C. A. **A doutrina de Segurança Nacional e o "Milagre Econômico" (1969-1973)**. Tese (Doutorado em História Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). São Paulo, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

GOES, M. 1964 - Os Acordos MEC-USAID: Em Direção aos "Anos de Chumbo". In: CUNHA, L. A.; GOES, M. **O golpe na educação**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. pp.32-35.

GOMES, H. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, Eraldo; MÜLLER, Meire (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. pp. 59-82

GRAMSCI, A. A organização da cultura. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982. pp. 117-160.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2 - os intelectuais e o princípio educativo. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história** (3a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Clássicos)

HELLER, A. **Cotidiano e História**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

IGLESIAS, Francisco. **Industrialização brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Editora. Brasiliense, 1987. (Coleção tudo é história)

IGNÁCIO, P. C. S. A acumulação flexível no Brasil e suas demandas de qualificação da força de trabalho. In: Batista, Eraldo Leme; Müller, Meire Terezinha(org.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2015. pp. 101-124

JACOMELI, M. R. M. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAMOUNIER, B. **Liberais e antiliberais: a luta ideológica do nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. (Livro Eletrônico) 115 p.

LAMOUNIER, B. (1978). O ISEB: notas à margem de um debate. **Discurso**, (9), 153-158. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1978.37850>

LIMEIRA, A. M.; SCHUEDEL, A. F. M. Ensino particular e controle estatal: a reforma couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.48-64, dez.2008

LIRA, A. T. N. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010. 367 f.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M (orgs.) **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

LUKÁCS, G. **Estética: La peculiaridad de lo estético**. Cuestiones preliminares y de principio. vol.1. Barcelona: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Tópicos)

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social - volume 14**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. 1457 p.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores associados, 2016.

- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco editorial, 2016. 476 p.
- MARCUSE, H. **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social**. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção O Mundo, Hoje v. 28)
- MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- MARQUES, H. J. **Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 220f.
- MARX, K. **A questão judaica**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.
- MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. Lisboa: Avante Edições, 1982b. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/index.htm>. Acesso em: 15 set. 2020.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. 2ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2008. Coleção a obra-prima de cada autor). 135 p.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MATOS, J. S. Memória e história do ensino das humanidades: do nascimento do conceito de disciplinas escolares à atual ciências humanas. Momento: **Diálogos Em Educação**, v. 25 n.2, p. 111-127, jul./dez. 2016
- MATOS, S. T. S. Primeiros conceitos de neoliberalismo. **Mediações**. Londrina: v. 13, n.1-2, p. 192-213, Jan/Jun. e Jul/Dez. 2008
- MORAES, M. C. M. de. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em Educação. Braga: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.
- MOURA, A. M. M. Trajetória da política ambiental federal no Brasil. In: MOURA, A. M. M. (Org.) **Governança ambiental no Brasil: instituições, atores e políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016. 352 p.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PEREIRA, S. **Centenário da Rede de Educação Profissional**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ, 2019. Disponível em: <https://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/reportagem/centenario-da-rede-de-educacao-profissional#:~:text=No%20mesmo%20ano%2C%20a%20lei,autonomia%20pedag%C3%B3gica%20e%20de%20gest%C3%A3o>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>.
- RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências. **Verbetes do Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio De Janeiro: FIOCRUZ, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>

ROMANELI, O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, J. D. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: autores associados, 2012a.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: autores associados, 2012b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. 474p. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1 n.1, pp. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: autores associados, 2004.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34 jan./abr., 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SETEC. **Histórico da EPT**. Portal do Ministério da Educação, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>>. Acesso em 23 abr. 2021.

SCHELBAUER, A. R. Lição de Coisas. **Glossário HistedBr**. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/licao-das-coisas>>. Acesso em: 18 jul.2022.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa [online]**. 2005, v. 31, n. 3, pp. 391-408. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300005>>.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. M. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. São Paulo: **Lua Nova**, v.48, 1999.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2012**, 2012, Caxias do Sul-RS. Anais do IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

TEIXEIRA, A. A Lei de Diretrizes e Bases — Depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 173, p.143-183, jan./abr. 1992.

TELES, A. X. **Educação Moral e Cívica**: introdução à cidadania. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2011. 420 p.

WILLIAMSON, J. What Washington means by policy reform. In: **Latin american adjustment: how much has happend?** Washington, D.C.: Institute for International Economics, 1990. Disponível em: piie.com/commentary/speeches-papers/what-washington-means-policy-reform. Acesso em: 20 out. 2022.

VAIDEGORN, J. **As moedas falsas**: educação, moral e cívica. Mestrado em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1987.

VELOSO, R. S. **Teia de vida: política, modernismo e “mineiridade” na crítica de Francisco Iglésias**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários/PPGL, 2019. 83 f.

ANEXOS

Os anexos estão disponíveis nos respectivos links abaixo:

ANEXO I	<u>Informações gerais, currículos e programas (1971)</u>
ANEXO II	<u>Planejamento educacional ETFSP (1972)</u>
ANEXO III	<u>Planos de ensino de estudos sociais – 1977</u>
ANEXO IV	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1979</u>
ANEXO V	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1980</u>
ANEXO VI	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1981</u>
ANEXO VII	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1982</u>
ANEXO VIII	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1983</u>
ANEXO IX	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1984</u>
ANEXO X	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1985</u>
ANEXO XI	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1986</u>
ANEXO XII	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1987</u>
ANEXO XIII	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1988</u>
ANEXO XIV	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1989</u>
ANEXO XV	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1990</u>
ANEXO XVI	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1991</u>
ANEXO XVII	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1992</u>
ANEXO XVIII	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1993</u>
ANEXO XIX	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1994</u>
ANEXO XX	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1995</u>
ANEXO XXI	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1996</u>
ANEXO XXII	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1997</u>
ANEXO XXIII	<u>Planos de ensino de estudos sociais - 1998</u>