

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.007

REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: CAPITALISMO, POLÍTICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Deane Taiara Soares Honório¹

Fernanda Karina Souto Maior de Melo²

RESUMO

O presente estudo analisa as reformas da educação brasileira a partir da relação entre a formação da classe trabalhadora e as dinâmicas do capitalismo, evidenciando como as políticas educacionais são formuladas e implementadas para atender às exigências do mercado de trabalho e à reprodução das desigualdades sociais. Com base em uma abordagem crítico-dialética, adota como referencial teórico autores como Karl Marx, Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, cujas contribuições possibilitam compreender a educação como instrumento de conformação da força de trabalho e sustentação da estrutura de dominação da classe capitalista. A pesquisa segue uma metodologia de abordagem qualitativa, apoiando-se nas pesquisas bibliográfica e documental, a partir de legislações educacionais, planos governamentais e produções acadêmicas sobre o tema e na análise de conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que, desde o século XX, a educação no Brasil tem operado sob a lógica do capital, funcionando como mecanismo de reprodução das

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, taiaradeane@gmail.com;

2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, fernanda.melo@cedu.ufal.br.

desigualdades. Consolidou-se um modelo dual que reserva à elite a formação acadêmica e, às classes populares, o ensino técnico. As reformas da Primeira República e da Era Vargas reforçaram esse projeto tecnocrático e autoritário, cujos traços ainda persistem, mantendo a educação como instrumento de controle social e subordinação aos interesses do capital. Essa dinâmica limita as possibilidades de ascensão da classe-que-vive-do-trabalho e perpetua as desigualdades estruturais no país. Diante desse cenário, torna-se urgente um debate aprofundado sobre políticas educacionais que promovam uma formação crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Educação, Classe trabalhadora, Capitalismo, Políticas educacionais, Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa as reformas educacionais no Brasil em sua relação com a formação da classe trabalhadora e as dinâmicas do sistema capitalista. A partir de uma perspectiva crítico-dialética, busca-se evidenciar como as políticas educacionais são concebidas em consonância com as demandas do mercado e a reprodução das desigualdades sociais. Assim, a educação é compreendida não apenas como processo de aquisição de conhecimento, mas como campo de disputas permeado por relações de poder e de classe.

A formação da classe trabalhadora, entendida como o conjunto de indivíduos que vivem da venda de sua força de trabalho, mantém-se um conceito central e atual, conforme destaca Antunes (2009) ao propor a noção de “classe-que-vive-do-trabalho”. No contexto capitalista, as reformas educacionais contribuem para a conformação dessa força de trabalho, priorizando competências técnicas e comportamentais voltadas às exigências do capital. Nesse sentido, coloca-se o desafio de compreender se tais reformas promovem a emancipação da classe trabalhadora ou reforçam a lógica do capital e das desigualdades estruturais.

As políticas educacionais, longe de serem neutras, refletem interesses e concepções determinadas por contextos históricos específicos. A vertente tecnocrática, ao definir normas e práticas de ensino distantes da realidade escolar, tende a limitar o potencial crítico e democrático da educação voltada à classe trabalhadora. Nesse cenário, o entendimento das transformações do capitalismo, da acumulação primitiva à fase financeira, revela como suas crises e contradições moldam as relações de trabalho e perpetuam desigualdades entre nações e classes sociais.

O objetivo geral deste artigo é analisar a articulação entre as reformas educacionais brasileiras e as dinâmicas do capitalismo, enfatizando o papel das reformas na formação e conformação da classe trabalhadora às exigências do mercado. Para alcançar esse objetivo, o artigo estrutura-se em cinco seções, além da introdução e das considerações finais. A

primeira, intitulada “Percurso Metodológico”, expõe a abordagem qualitativa adotada, fundamentada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, de caráter bibliográfico e documental, que analisa produções acadêmicas, legislações e planos governamentais relativos às reformas educacionais no Brasil. Essa combinação metodológica visa compreender os processos históricos, políticos e econômicos que configuram a educação pública e sua função na reprodução das relações sociais.

O referencial teórico organiza-se em três eixos. O primeiro, “Conceituando a Classe Trabalhadora e sua Relação com a Educação no Sistema Capitalista”, discute as concepções de classe trabalhadora em Marx, Engels e Antunes, destacando a educação como instrumento de dominação. O segundo, “Formação da Força de Produção sob a Lógica do Capital”, analisa as etapas do capitalismo e seus reflexos nas políticas educacionais, especialmente nos países periféricos, evidenciando a função da escola na formação de uma força de trabalho subordinada ao capital.

O terceiro, “Ensino Secundário em Disputa: Modernização, Controle e Exclusão na República Velha e no Estado Novo”, examina como a estrutura educacional brasileira historicamente reproduz desigualdades, separando elites e trabalhadores. Essa discussão será retomada na seção “Educação em Disputa: Resultados da Lógica Capitalista na Formação da Classe Trabalhadora Brasileira”, que analisa as reformas educacionais como mecanismos de controle social. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais achados e apontam perspectivas para pesquisas futuras.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, conforme os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), por ser mais adequada à investigação de fenômenos complexos das ciências humanas. Essa abordagem considera o ambiente natural como fonte direta de dados e reconhece o pesquisador como instrumento central na coleta e análise das informações. Valoriza a

compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, focando nos processos mais do que em resultados isolados. A construção de interpretações ocorre por meio da indução, permitindo que dados empíricos sejam analisados em sua singularidade e, posteriormente, articulados para revelar um entendimento mais amplo da realidade social. Essa perspectiva é essencial para a análise das reformas educacionais e sua relação com a formação da classe trabalhadora no contexto do capitalismo.

A pesquisa bibliográfica será utilizada com o objetivo de aprofundar o referencial teórico que sustenta a discussão sobre capitalismo, políticas educacionais e a classe-que-vive-do-trabalho. De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica consiste em um procedimento metodológico sistemático que contribui para a produção de conhecimento científico. Foram consultados livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses que abordam os temas centrais do estudo. Essa estratégia permite não apenas o embasamento teórico da pesquisa, mas também a identificação de lacunas e controvérsias existentes na literatura, contribuindo para a construção de uma análise crítica e fundamentada.

De modo complementar, será empregada a pesquisa documental, que utiliza fontes primárias já existentes, como leis, relatórios oficiais, documentos institucionais e normativas educacionais. Esse tipo de investigação permite compreender a historicidade e a lógica das políticas públicas, oferecendo subsídios empíricos para a análise das condições concretas que moldam o processo educacional (Cellard, 2008).

Para o tratamento e análise dos dados coletados, será utilizada a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977). Trata-se de um conjunto de técnicas que permite examinar diversas formas de comunicação, identificando padrões, inferências e significados explícitos e implícitos nos textos. Essa abordagem possibilita organizar as informações em categorias temáticas, facilitando a interpretação dos dados à luz dos objetivos da pesquisa. A análise de conteúdo busca ultrapassar o nível superficial do discurso, revelando sentidos mais profundos vinculados a contextos sociais, políticos e históricos.

CONCEITUANDO A CLASSE TRABALHADORA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO NO SISTEMA CAPITALISTA

Classe trabalhadora é um conceito designado por Marx para denominar os seres sociais que vivem do trabalho. Alguns autores como Rifkin, J. (1995), Pakulski, J. e Waters, M. (1996), construíram estudos com a tentativa de suprimir a noção de classe trabalhadora, classe social e de trabalho. No entanto, para Antunes (2009), é preciso constituir atualidade ao termo, concebendo um novo modo de nomeá-lo. Nessa perspectiva, passa a chamá-lo de “classe-que-vive-do-trabalho” como um sinônimo do termo marxiano original: classe trabalhadora. Todos que vendem a sua força de trabalho se encaixam no grupo da classe trabalhadora, existindo um núcleo central concebido como trabalhadores produtivos.

Por sua vez, os trabalhadores produtivos contribuem pontualmente com o processo de valorização do capital e com a produção de mais-valia, por isso assumem a função central dentro da classe trabalhadora. Nesse sentido, há também o proletariado industrial que funciona como eixo principal dos trabalhadores produtivos e, por englobar o proletariado industrial, o trabalhador produtivo não está limitado apenas ao trabalho manual; envolve outras formas de trabalho que geram mais-valia (Antunes, 2009).

O grupo de trabalhadores cujo resultado do trabalho é um serviço, compreendido como algo utilizável por determinado grupo, seja ele público ou privado, integra a categoria dos trabalhadores improdutivos. Esse tipo de serviço não é concebido como uma peça que cria mais-valia e nem produz valor ao capital, pois o labor é desfrutado com sentido de uso e não com significado de permuta. Faz parte da categoria de trabalhadores improdutivos uma série de assalariados, tais como: os que atuam em bancos; prestam serviços públicos; atuam no setor de comércio, turismo e serviços, bem como os que exercem cargos em fábricas, entretanto não agregam valor.

Ainda assim, esses trabalhadores considerados improdutivos, por não conceberem a mais-valia na perspectiva original do termo, geram lucro e produzem riquezas, visto que a realização de suas tarefas é indispensável para o funcionamento de determinadas áreas na sociedade. Por exemplo, o funcionário de uma loja de roupas, que atende aos clientes vendendo as peças dessa empresa. Nesse caso, ele foi contratado para prestar esse serviço e recebe um salário em troca do seu tempo e serviço disponibilizados, beneficiando o dono do negócio que dispõe dos recursos. Assim, formam um conjunto de assalariados que tem crescido no capitalismo atual (Antunes, 2009).

Esses trabalhadores em serviços se estabelecem sobre a mesma lógica material e passam pelas mesmas circunstâncias, mas não produzem valor. No modo de produção capitalista, referem-se aos custos irrealizáveis e desnecessários do capital, mas são importantes para a sua manutenção. O que pode ser compreendido é que há, dentro da classe trabalhadora, sujeitos que realizam um trabalho que pode ser produtivo ou improdutivo. Desse modo,

[...] todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora, vista de modo ampliado, deve, em nosso entendimento, incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados. Isso não elide, repetimos, o papel de centralidade do trabalhador produtivo, do trabalho social coletivo, criador de valores de troca, do proletariado industrial moderno no conjunto da classe-que-vive-do-trabalho, o que nos parece por demais evidente quando a referência é dada pela formulação de Marx. Mas como há uma crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo e como a classe trabalhadora incorpora essas duas dimensões básicas do trabalho sob o capitalismo, essa noção ampliada nos parece fundamental para a compreensão do que é a classe trabalhadora hoje (Antunes, 2009, pp.102-103).

De acordo com esse pensamento, a classe trabalhadora é contemplada no conjunto de trabalhadores assalariados, ainda que parte deles não dê resultados valorativos para o sistema capitalista. No entanto, o trabalhador produtivo continua assumindo caráter central, tal como o

de formulador do proletariado industrial, do trabalho social e instituidor do valor de câmbio. Marx e Engels utilizavam o termo proletariado para designar aqueles que produziam diretamente mais-valia e passavam pela experiência da incorporação do trabalho pelo capital.

Ou seja, de acordo com Engels, entende-se “por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver” (Marx; Engels, 2014, p.39). A partir da percepção construída pelo teórico, ao colocá-la na conjuntura contemporânea, vê-se uma nova configuração de classe trabalhadora, englobando sujeitos que trocam sua mão de obra por salários.

Assim, são da classe trabalhadora aqueles que prestam atividades de serviço e comércio, o proletariado industrial, os trabalhadores rurais, os terceirizados, os informais, os precarizados, os temporários, o subproletariado moderno e os desempregados que compõem o time dos excluídos dos postos de trabalho. A reestruturação produtiva ocorre por meio da flexibilização do trabalho, aliada às inovações tecnológicas, em que um só funcionário passa a desempenhar a função de vários outros, acometendo o desemprego estrutural (Antunes, 2009). Ao compreender quem são os sujeitos que contemplam esta classe, é necessário pensar os que não devem integrá-la. Desse modo,

[...] a classe trabalhadora hoje exclui naturalmente, os gestores do capital, seus altos funcionários, que detêm papel de controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital no interior das empresas e que recebem rendimentos elevados (Bernardo, 2009) ou ainda aqueles que, de posse de um capital acumulado, vivem da especulação e dos juros. Exclui também, em nosso entendimento, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária (Antunes, 2009, p.104).

A partir dessa ótica, aqueles que possuem recursos, controle e poses não necessitam vender sua potência de trabalho; pelo contrário, são os que compram a força de trabalho, os que possuem os instrumentos de produção e ditam as ordens. Assim, estão distantes da classe-que-vi-

ve-do-trabalho, formando outra classe, a chamada classe dominante. O conhecimento do que é a classe trabalhadora faz parte do caminho que torna possível o entendimento de como se forma a classe trabalhadora, além de ser importante perpassar a trajetória de fundação do capitalismo e suas crises, modificadoras das concepções de educação. Entre os questionamentos feitos pelos teóricos em suas discussões encontra-se a indagação:

[...]vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações nas quais educais vossos filhos, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade através das escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a influência (*die Einwirkung*) da sociedade sobre a educação; procuram apenas transformar o seu caráter, arrancando a educação da influência da classe dominante (Marx, Engels, 2014, p.62, grifo do autor).

Desse modo, não é possível desarticular a formação da classe trabalhadora dos processos educativos postos na sociedade. Nesse sentido, usa-se a dinâmica escolarizante para desenvolver conhecimentos e percepções alinhadas aos desejos exorbitantes da classe que domina, perpassando toda sociedade, alienando e escondendo o real interesse, para construir um exército de pessoas submissas e sujeitas. De acordo com Martins (1994), a política educacional não possui uma forma única de se materializar, não há um espaço definido para ela se fixar, pelo contrário, sua existência está atrelada a um contexto histórico específico. Ao ser encontrada a intenção de uma política educacional significa que foi encontrada a concepção de uma ou de muitas outras políticas educacionais, pois não há uma única finalidade.

Desse modo, o objetivo de uma política educacional pode ser identificado com facilidade ou pode ser dissimulado, encoberto, de modo que seu sentido não seja entendido a menos que haja uma análise mais aprofundada. Com isso, “conhecendo-se a intenção de uma política educacional, poderá ser compreendido um outro aspecto que a envolve – o poder” (Martins, 1994, p.18). A criação de toda política educacional requer

o exercício do poder para sua consolidação. Para tanto, a sua concretização depende da força desse poder que determina o processo pedagógico e este, por sua vez, tem como compromisso atender a um público, seja ele uma comunidade ou um grupo. Essa constituição da política educacional pode ser participativa, recebendo a colaboração dos professores, dos estudantes e da comunidade, que juntos pensarão a finalidade dessa educação, assim como, pode ser autoritária, com uma pequena parcela da população, a que detém de poder, instituindo as bases da educação para a maioria que não pode interferir (Martins, 1994).

A política educacional que tem sido oferecida a classe trabalhadora é a da vertente tecnocrática, que é aquela em que seus criadores não atuam diretamente no ensino, mas na formulação de normas para o sistema de ensino público, e suas pretensões não estão evidentes para a sociedade. A palavra tecnocracia é compreendida em seu significado como “o poder de saber dos técnicos”, ou seja, são pessoas que atuam na representação do Estado como detentoras do conhecimento. Nesse modelo, ao ser elaborada verticalmente, a política educacional é reduzida a uma técnica, com o intuito de representar e comandar a realidade, separando-a em partes para conseguir regulá-la. Dessa forma, “a tecnocracia na esfera educacional sempre tem um perfil antidemocrático, já que continuamente reserva para si o monopólio das virtudes necessárias para a direção da educação” (Martins, 1994, p.20).

FORMAÇÃO DA FORÇA DE PRODUÇÃO SOB A LÓGICA DO CAPITAL

Esta subseção discute o controle do capitalismo e seu papel no condicionamento da riqueza mundial, uma vez que, segundo Machado (2018), as nações centrais são responsáveis por definir tanto a dinâmica da economia global quanto os processos de (des)identificação das nações periféricas, historicamente marcadas por construções socioeconômicas

e ideológicas. Compreender os elementos que estruturam o desenvolvimento desigual e o próprio capitalismo torna-se, portanto, essencial.

A análise das fases do capitalismo e de seus mecanismos de expansão permite dimensionar os impactos desse sistema, cuja lógica de acumulação contínua aprofunda as desigualdades e intensifica a precarização da vida da classe trabalhadora. O capitalismo surge com a acumulação primitiva, estruturando-se, desde os séculos XVI e XVIII, no controle dos processos produtivos, da circulação de mercadorias e da administração do trabalho (Machado, 2018). O estágio comercial, impulsionado pela burguesia, possibilita sua ascensão ao poder, não apenas econômico, mas também político e cultural, consolidando sua hegemonia social.

A acumulação primitiva fortalece as forças produtivas, marcando a transição do feudalismo ao capitalismo. Este processo, que se estende por aproximadamente três séculos, é caracterizado por avanços, guerras, disputas e instabilidades. As revoluções burguesas dos séculos XVII, XVIII e XIX consolidam esse processo, deslocando progressivamente o poder da nobreza feudal para a classe burguesa, que se estabelece como dominante. Simultaneamente, ocorre a transição da acumulação mercantil para a acumulação industrial, centralizando o capital na produção fabril.

A expansão mundial do capitalismo é favorecida pelas grandes navegações, que ampliam mercados, barateiam a força de trabalho e intensificam a exploração dos recursos naturais, especialmente a partir da colonização das Américas. A espoliação colonial constitui um eixo fundamental da expansão capitalista, embora este processo tenha ocorrido de forma lenta e com ritmos desiguais, evidenciando uma dialética assimétrica (Fontes, 2010). Nesse sentido, “no decorrer dos últimos cinco séculos, o capitalismo expandiu-se em cada país e em cada continente através de suas fases: comercial, industrial e financeira, sem, contudo, seguir impreterivelmente essa ordem” (Machado, 2018, p. 116). O desenvolvimento do capital, portanto, é intrinsecamente desigual.

As fases do capitalismo não se instauram de maneira homogênea nos diferentes territórios, mas obedecem a uma lógica que posiciona as

nações de forma hierárquica na divisão internacional do trabalho e da produção. Ao assumir o controle dos meios de produção e das matérias-primas, o capitalismo impõe suas formas de organização econômica, subordinando as demais economias aos seus padrões produtivos e de acumulação. Segundo Machado (2018), cada período histórico adapta-se às novas relações de produção e às categorias resultantes de suas condições objetivas.

Dessa forma, até mesmo ações vinculadas a modos de produção anteriores ao capitalismo acabam por superar determinadas etapas, articulando suas próprias desigualdades internas às externas, o que desencadeia convulsões sociais responsáveis por profundas transformações nas estruturas societárias. Sob a influência do capitalismo, as esferas territoriais (nação, região e Estado) reorganizam-se conforme as dinâmicas impostas por esse modelo.

De acordo com Machado (2018), sociedades que ainda não alcançaram o capitalismo, embora o tenham como meta, não necessariamente percorrem as mesmas etapas históricas vivenciadas pelos países já industrializados. Muitas vezes, essas nações transitam diretamente da acumulação primitiva para as condições de produção, sem seguir a sequência histórica tradicional. Esse movimento depende das particularidades sociais e do lugar que cada país ocupa na divisão internacional do trabalho, fatores que condicionam tanto suas especificidades quanto suas formas de inserção na lógica global.

Essa dinâmica evidencia a “singularidade geral do capital”, uma totalidade que integra dimensões políticas, econômicas e intelectuais, estruturada pelas interconexões das sociedades capitalistas no mundo. Essa singularidade, no entanto, se materializa por meio de múltiplas singularidades nacionais, que coexistem no mesmo tempo histórico, ainda que se desenvolvam de forma descontínua e não linear. Dessa forma, os países centrais tornam-se referência para aqueles de desenvolvimento retardatário, que buscam apropriar-se dos avanços materiais e ideológicos do capitalismo (Machado, 2018).

Contudo, isso não significa uma reprodução mecânica dos mesmos passos. No século XX, a Rússia, apesar de seu atraso político e ideológico, formou um proletariado de vanguarda, capaz de superar etapas que outras nações sequer haviam alcançado. No caso do Brasil, seu desenvolvimento econômico não se deu de forma autônoma, mas resultou da fusão de contradições internas articuladas às dinâmicas do capitalismo mundial. O país foi profundamente influenciado por processos externos, sobretudo na transição de uma economia agrária para uma economia capitalista, moldada pelas polarizações induzidas pelo capital global (Machado, 2018).

O capitalismo, ao buscar ampliar continuamente sua lógica, apropriou-se de tudo o que possa favorecer sua expansão, incluindo as grandes propriedades rurais, estruturadas historicamente para a produção de commodities voltadas ao mercado externo. A essa lógica soma-se o interesse das economias nacionais em crescer a partir da exploração de seus próprios recursos, adaptando-os às exigências do mercado global. Tais processos demonstram que o desenvolvimento de muitos países ocorre tanto por meio de saltos históricos quanto pela articulação de bases contraditórias, o que reafirma uma perspectiva dialética. Além disso, rompe-se com a ideia etapista, segundo a qual todas as nações deveriam trilhar exatamente os mesmos caminhos históricos, uma vez que a realidade social, econômica, política e cultural demonstra que o desenvolvimento ocorre de maneira desigual e combinada.

Nesse contexto, a lógica capitalista, fundamentada na exploração intensiva do trabalho, que produz mais valor do que recebe, e no seu caráter excludente e expansionista, torna-se estruturalmente irrefreável. Machado (2018) observa que, à medida que o capitalismo se desenvolve, sua estrutura se modifica, ampliando tanto a exploração da força de trabalho quanto a degradação ambiental, elementos essenciais para sustentar seu impulso expansionista. Para Marx (1996b), todo modo de produção possui fases periódicas marcadas pela relação constante entre consumo e produção, em que um gera a necessidade do outro. Esse ciclo não se

limita à criação de bens, mas envolve também sua constante reprodução. Nesse processo, as crises cíclicas surgem como expressão das contradições inerentes ao capitalismo, sendo, portanto, elementos estruturais de sua própria dinâmica (Machado, 2018).

As crises, longe de ameaçar sua existência, tornam-se mecanismos de reinvenção, nos quais o sistema se reestrutura, buscando contornar suas contradições, embora, paradoxalmente, acabe por aprofundá-las. Com base nesse entendimento, torna-se possível compreender como o capitalismo se manifesta na realidade nacional. A análise permite identificar as origens de determinados comportamentos sociais, bem como os mecanismos que produzem e reproduzem a riqueza e a pobreza no mundo. Cada território constroi sua própria forma de capitalismo a partir das desigualdades sociais, que se moldam conforme as condições específicas de cada nação. Desse modo, são as articulações entre condições universais e particulares que configuram historicamente as relações socioeconômicas em cada contexto (Machado, 2018).

Machado (2018) acrescenta que esse processo se sintetiza de forma variável, podendo avançar, regredir ou estagnar, dependendo das condições objetivas de cada sociedade. Essas condições determinam o desenvolvimento das forças produtivas e estruturam a organização social, tendo como base a relação do ser social com a natureza, mediada pelo trabalho. É esse trabalho que, a partir das necessidades previamente idealizadas, gera as condições históricas para possíveis saltos ontológicos. Essa concepção de trabalho, fundamentada na ontologia marxiana, compreende-o como mediação entre o ser humano e a natureza, na qual o indivíduo transforma a matéria natural para satisfazer suas necessidades (Marx, 1996a).

Nesse processo, o ser humano mobiliza suas capacidades físicas e intelectuais, braços, pernas, cabeça e mãos, para modificar a natureza em benefício próprio. No entanto, essa lógica se contrapõe frontalmente à dinâmica do capitalismo, na qual uma classe detém os meios de produção e explora outra, que vende sua força de trabalho para sobreviver.

Essa classe trabalhadora, embora produza os bens de consumo, não tem acesso pleno a eles, uma vez que o salário recebido não é suficiente para adquirir os próprios produtos que gera, os quais são apropriados pelo capital. Nesse sentido, são os processos históricos gerais, articulados às condições específicas, que possibilitam saltos nas relações de trabalho e, conseqüentemente, transformações estruturais nas sociedades que vivenciam tais processos (Machado, 2018).

Essas contradições, sustentadas pela lógica do capital, reproduzem-se no contexto brasileiro, perpetuando desigualdades não apenas econômicas, mas também sociais, de gênero, étnicas e religiosas. Por meio de seus instrumentos de dominação, o capitalismo restringe o acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia e trabalho, aprofundando as assimetrias que estruturam a sociedade. Nesta pesquisa, elege-se a educação como objeto de análise, entendendo-a, conforme Frigotto (2010), como parte constitutiva das relações sociais e, portanto, um campo historicamente marcado por disputas.

Nesse sentido, busca-se compreender como o ambiente escolar, seu currículo e seus processos educativos estão diretamente articulados às demais esferas da vida social e aos interesses de classe. A relação entre sociedade, processo produtivo, trabalho e educação reflete a formação dos sujeitos, suas práticas e condutas no interior da coletividade. Como destacam Mészáros (1981) e Frigotto (2010), essas conexões, estruturadas pelas relações de propriedade e pelos mecanismos de produção do capital, não se estabelecem de forma espontânea, mas são mediadas por instituições como a escola. Assim, o sistema educacional cumpre a função de formar sujeitos não apenas no âmbito técnico, mas também social e ideológico, atendendo às demandas do capital e às exigências do processo produtivo.

Para as classes dominantes, historicamente, a educação da classe trabalhadora é estruturada de modo a capacitá-la tecnicamente e, ao mesmo tempo, submetê-la social e ideologicamente, garantindo sua integração subordinada ao processo de produção (Frigotto, 2010). Dessa

forma, a educação opera como instrumento a serviço do capital, legitimando e reproduzindo a ordem social vigente, o que explica as disputas em torno das políticas públicas educacionais. Essa dinâmica conecta-se diretamente às análises anteriores sobre o capitalismo, que, como discutido por Machado (2018) e Marx (1996a; 1996b), estrutura-se a partir da apropriação da força de trabalho e da produção desigual entre nações, reproduzindo suas contradições tanto no âmbito econômico quanto social.

No Brasil, esse movimento se expressa nas reformas educacionais que, ao longo da história, têm sido orientadas por interesses vinculados à manutenção da ordem capitalista. O Estado atua de forma a moldar a educação de acordo com os imperativos econômicos, contribuindo para a consolidação de um modelo de desenvolvimento centrado na acumulação de riqueza por uma minoria, em detrimento da maioria, que permanece submetida às condições de exploração e pobreza.

ENSINO SECUNDÁRIO EM DISPUTA: MODERNIZAÇÃO, CONTROLE E EXCLUSÃO NA REPÚBLICA VELHA E NO ESTADO NOVO

A Primeira República Brasileira foi instaurada em 1889, com a queda da monarquia e a promulgação da Constituição de 1891, que instituiu o regime presidencialista e representativo (Brasil, 1891). O período, conhecido como República Oligárquica ou República do Café com Leite, foi marcado pela concentração do poder nas elites de Minas Gerais e São Paulo, que controlavam a escolha dos governantes (Aranha, 1996). Apesar de sua origem não popular, resultado de um movimento militar apoiado por setores da economia cafeeira descontentes com a monarquia, a República promoveu avanços institucionais, como o fim do Poder Moderador, do voto censitário, dos títulos de nobreza e uma relativa descentralização do poder (Ghiraldelli Jr., 2001).

A Constituição de 1891 também estabeleceu, nos artigos 34, 35 e 72, a competência do Congresso em legislar sobre o ensino superior e determinou que o ensino público fosse laico (Brasil, 1891). Com o fim da Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos consolidaram-se como potência hegemônica, influenciando o Brasil cultural e economicamente. O país passou a adotar valores do “estilo de vida americano”, inclusive na esfera educacional, incorporando ideias que estimularam o “otimismo pedagógico” e o “entusiasmo pela educação”, movimentos que demandavam, respectivamente, qualidade e expansão do ensino (Ghiraldelli Jr., 2001).

O processo de industrialização e urbanização foi acompanhado pela chegada de imigrantes europeus e pela substituição do trabalho escravizado por assalariado. Novas infraestruturas, como ferrovias e redes telegráficas, foram implantadas, e ideias democráticas internacionais passaram a circular. Entre 1917 e 1920, surgiram movimentos de contestação liderados por sindicatos anarquistas. Em 1922, foram fundados o Partido Comunista do Brasil e o movimento tenentista, expressando o descontentamento com a República oligárquica (Aranha, 1996; Ghiraldelli Jr., 2001). A crise de 1929, originada pela quebra da Bolsa de Nova York, atingiu o setor cafeeiro brasileiro, mas impulsionou a industrialização interna. A instabilidade favoreceu a ascensão de Getúlio Vargas, que, com apoio militar, depôs o presidente Washington Luís e assumiu o Governo Provisório em 1930 (Costa, 2016).

O Governo Vargas (1930–1945), conhecido como Era Vargas, dividiu-se em três fases: Governo Provisório (1930–1934), Governo Constitucional (1934–1937) e Estado Novo (1937–1945). De caráter centralizador e autoritário, o primeiro período promoveu a expansão industrial e o controle estatal dos sindicatos e da opinião pública, com censura e repressão política (Aranha, 1996). Nesse contexto, a educação ganhou centralidade nas propostas de “reconstrução nacional”.

Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos como primeiro titular (1930–1932), seguido por Washington

Pires (1932–1934) e Gustavo Capanema (1934–1945). Sob Campos, foram implementadas reformas estruturais no ensino por meio de decretos como: nº 19.850 e nº 19.851 (criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino superior); nº 19.890 e nº 21.241 (reorganização do ensino secundário); e nº 20.158 (regulamentação do ensino comercial) (Aranha, 1996; Ghiraldelli Jr., 2001).

A reforma do ensino secundário estruturou-se em duas etapas: uma fundamental, de cinco anos, com currículo seriado, e uma complementar, de dois anos, voltada à preparação para o ensino superior. O Colégio Pedro II foi consolidado como modelo nacional, e o ingresso nesse nível passou a ser condicionado a exame seletivo. Além disso, definiram-se normas para a formação e atuação docente. No ensino profissional, priorizou-se o curso comercial em detrimento do industrial, refletindo as demandas econômicas da época.

Essa separação entre ensino secundário e técnico acentuou o caráter excludente e elitista do sistema (Aranha, 1996). Em 1932, iniciou-se a elaboração do anteprojeto da nova Constituição, conduzida por duas comissões: uma presidida por Anísio Teixeira e outra liderada por Fernando de Azevedo. A Constituição de 1934 incorporou avanços significativos, como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a previsão de sua ampliação para os níveis seguintes, a liberdade de cátedra e a vinculação de recursos públicos, 10% da União e municípios, e 20% dos estados e do Distrito Federal, para a educação (Ghiraldelli Jr., 2001).

Esse avanço, porém, foi interrompido em 1937, quando Vargas instaurou o Estado Novo por meio de um golpe, dissolvendo o Congresso e impondo uma nova Constituição, elaborada por Francisco Campos. Esse novo ordenamento suprimiu os avanços democráticos e instituiu um modelo educacional dualista, no qual o ensino profissional pré-vocacional foi destinado às classes populares, enquanto o ensino propedêutico permaneceu acessível apenas aos que podiam custeá-lo (Brasil, 1937; Ghiraldelli Jr., 2001).

O artigo 130 da Carta de 1937 reforçou essa lógica ao determinar que os que pudessem pagar pelo ensino financiassem, indiretamente, a instrução dos mais pobres, o que aprofundou a seletividade do sistema e aliviou o Estado de sua responsabilidade na universalização da educação (Ghiraldelli Jr., 2001). Paralelamente, Francisco Campos, enquanto Ministro da Justiça, liderou reformas que ampliaram o controle estatal sobre os direitos individuais, como os Códigos de Processo Civil (1939), Penal (1940), de Processo Penal (1941) e o anteprojeto do novo Código Civil, além da Lei Orgânica do Ministério Público Federal (Saviani, 2013).

Na mesma direção, as reformas educacionais conduzidas por Gustavo Capanema, no Ministério da Educação e Saúde, implementaram as Leis Orgânicas do Ensino, que redefiniram a estrutura da educação brasileira. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sob direção de Lourenço Filho, com a função de orientar tecnicamente as políticas educacionais. Também foi instituída a Universidade do Brasil, concebida como modelo para o ensino superior nacional (Saviani, 2013).

Entre 1942 e 1946, Capanema promulgou oito decretos-lei que reorganizaram os diferentes níveis e modalidades de ensino: a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) (Decreto-lei nº 4.048/1942), as Leis Orgânicas do Ensino Industrial (nº 4.073/1942), Secundário (nº 4.244/1942), Comercial (nº 6.141/1943), Primário (nº 8.529/1946) e Normal (nº 8.530/1946), além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (nº 8.621/1946) e da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (nº 9.613/1946) (Saviani, 2013).

O Decreto-lei nº 4.244/1942, foco desta análise, reorganizou o ensino secundário – equivalente ao atual Ensino Médio –, dividindo-o em curso ginásial (quatro anos) e colegial (três anos), ministrados em instituições distintas (Brasil, 1942). O colegial subdividia-se nos cursos clássico, voltado às letras e à filosofia, e científico, orientado às ciências exatas e naturais. Paralelamente, o ensino técnico foi organizado nas modalidades industrial, comercial, agrícola e normal, funcionando de forma paralela ao ensino secundário propedêutico.

Essa estrutura reforçava o modelo dual, que destinava o ensino técnico à formação da classe trabalhadora, enquanto o ensino secundário preparava as elites para o acesso ao ensino superior. As reformas educacionais desse período apresentavam caráter centralizador, burocrático, dualista e corporativista. O dualismo se refletia na separação entre a formação das elites, destinadas ao ensino superior, e a da classe trabalhadora, voltada aos ofícios técnicos e manuais. Enquanto o ensino secundário proporcionava uma formação humanística e intelectual, o ensino profissional atendia às demandas do mercado (Saviani, 2013).

De acordo com Aranha (1996), a Lei Orgânica do Ensino Secundário tinha como objetivos formar a personalidade integral, fortalecer a consciência patriótica e humanística e preparar os estudantes para o ensino superior. Esse mesmo diploma legal também expressava, no artigo 25, o propósito de formar as “individualidades condutoras”, reforçando o projeto de formação de lideranças alinhadas aos interesses do Estado.

O Decreto-lei nº 4.073/1942 (Brasil, 1942), que regulamentava o ensino industrial, limitava o acesso ao ensino superior apenas aos concluintes dos cursos técnicos, e exclusivamente em áreas correlatas. Essa estrutura restringia a mobilidade social das classes populares, que, após o ensino primário, eram direcionadas à formação profissional, enquanto os filhos das elites seguiam para os cursos ginásial e colegial, livres da necessidade imediata de inserção no mercado de trabalho.

No contexto da industrialização, embora a escola acadêmica mantivesse seu prestígio, ela não supria plenamente as exigências tecnológicas emergentes. Isso levou setores das camadas médias a buscar a formação técnica oferecida pelas escolas públicas, como alternativa ao ensino mantido por empresas e pelo próprio Estado. Apesar de influenciada por princípios escolanovistas, a reforma contrariava ideais como a coeducação e a igualdade de oportunidades. A manutenção da separação entre educação masculina e feminina, somada aos exames seletivos, reforçava o caráter excludente do sistema (Aranha, 1996).

Nesse cenário, o SENAI (Decreto-lei nº 4.048/1942) e o SENAC (Decreto-lei nº 8.621/1946) passaram a ofertar cursos de formação inicial e continuada, destinados à classe trabalhadora. Apesar de ampliarem o acesso, esses cursos consolidavam o modelo dual de ensino, no qual os filhos das elites percorriam uma trajetória longa e acadêmica, enquanto os trabalhadores eram direcionados a percursos curtos e práticos. Assim, a escola cumpria seu papel na reprodução das desigualdades econômicas, sociais e culturais (Aranha, 1996).

EDUCAÇÃO EM DISPUTA: RESULTADOS DA LÓGICA CAPITALISTA NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA

Com base nos marcos teóricos e históricos apresentados, esta seção analisa os efeitos das reformas educacionais na conformação da classe trabalhadora brasileira, com ênfase na estruturação do ensino secundário durante a República Velha e o Estado Novo. A articulação entre o conceito de classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2009) e a lógica de produção capitalista permite compreender a educação como instrumento de controle social, disciplinamento e reprodução das desigualdades de classe.

O conceito marxiano de classe trabalhadora abrange todos os que, desprovidos dos meios de produção, vendem sua força de trabalho para sobreviver. Ainda que centrada nos trabalhadores produtivos, essa classe inclui setores improdutivos que sustentam as formas de sociabilidade capitalistas. Sua constituição e reprodução vinculam-se aos processos educativos, moldados pelas condições materiais e ideológicas da classe dominante. Assim, a educação assume caráter ambíguo: pode promover consciência e emancipação, mas historicamente tem servido à adaptação da força de trabalho às exigências do capital (Marx; Engels, 2014; Mészáros, 1981; Frigotto, 2010).

No Brasil, o desenvolvimento capitalista tardio e dependente atribuiu à educação papel central na formação de uma força de trabalho ajustada às diferentes fases da industrialização. Desde a Primeira República, polí-

ticas educacionais sob o discurso modernizante mantiveram a lógica de dominação de classe. O chamado “otimismo pedagógico” não resultou em democratização do acesso, e, durante o governo Vargas, as reformas conduzidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema consolidaram um modelo dual: ensino secundário para as elites e formação técnico-profissional para as classes populares.

A Constituição de 1934 e, posteriormente, a de 1937 institucionalizaram esse sistema seletivo, reforçado pelas Leis Orgânicas do Ensino e pela criação do SENAI e do SENAC, que moldaram a mão de obra às demandas industriais. Assim, a estrutura educacional brasileira consolidou-se sob a lógica da funcionalidade econômica e da estratificação social, destinando trajetórias escolares distintas conforme a posição de classe.

A análise histórica evidencia que as reformas educacionais foram formuladas em consonância com os imperativos do capital e as estratégias de reprodução da ordem social. O ensino secundário, ao reservar à elite uma formação voltada ao poder e à classe trabalhadora uma educação instrumental, reafirma o caráter ideológico da escola como espaço de disputa e dominação simbólica (Marx; Engels, 2014; Martins, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que a educação brasileira, desde o início do século XX, tem sido estruturada sob a lógica do capital, atuando sistematicamente como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e de controle da classe trabalhadora. No período da Primeira República e da Era Vargas, consolidou-se um modelo educacional dual que historicamente reservou à elite o acesso à formação propedêutica e ao ensino superior, enquanto direcionava as camadas populares ao ensino técnico-profissional, voltado prioritariamente à inserção imediata no mercado de trabalho. Essa separação estrutural reafirmou a hierarquia social e limitou a mobilidade da classe-que-vive-do-trabalho.

As reformas conduzidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema institucionalizaram um modelo tecnocrático e autoritário, em que a escola se tornou um espaço de regulação social, subordinada às demandas do Estado e do capital por uma força de trabalho disciplinada e adaptável. Essa lógica da funcionalidade econômica e da estratificação social não se extinguiu, mas permanece no presente, marcada pela tecnocracia educacional e pela insistência em políticas que priorizam a produtividade e a competitividade em detrimento da formação humana integral.

Além disso, a educação segue operando como um instrumento de dominação, especialmente em contextos periféricos como o brasileiro. A trajetória educacional no Brasil revela a permanência de um projeto subordinado à lógica da acumulação capitalista, reforçando a dependência estrutural e a subordinação aos interesses do capital internacional. Essa subordinação é uma consequência do desenvolvimento desigual do capitalismo global, em que as nações centrais historicamente definiram a dinâmica da economia, impactando os processos socioeconômicos e a formação da força de produção nos países periféricos.

Diante da urgência em desvelar essa subordinação e reverter as desigualdades que limitam as possibilidades de ascensão da classe trabalhadora, o estudo confirma a escola como um campo de disputas. A formação crítica e emancipadora deve ser o horizonte de luta. Conforme a perspectiva crítico-dialética, faz-se necessário “desvincular a educação da hegemonia exercida pela classe dominante”, reconhecendo o potencial da educação para a consciência e a emancipação social. Para pesquisas futuras, sugere-se investigar como as políticas educacionais recentes têm reproduzido esses traços tecnocráticos e dualistas, articulando-os com a reestruturação produtiva e o desemprego estrutural contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.



tória da educação no brasil [1d47jx796m42] (idoc.pub). Acesso em: 15 out. 2022.

LIMA, T. C. S. DE .; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

MACHADO, Fabiano Duarte. **Processos de (re) significação do signo do ensino profissional:** ecos da escravidão na Educação Profissional Tecnológica no Brasil. Orientadora Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. 2018. 239f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.

MARTINS, Célia. **O Que é política educacional.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do partido comunista.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Tomo 1. São Paulo: Nova Cultura, 1996 a.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultura, 1996 b.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.