

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A DUALIDADE
EDUCACIONAL NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E
PROFISSIONALIZAÇÃO**

VOLMIR SABBI

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A DUALIDADE
EDUCACIONAL NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E
PROFISSIONALIZAÇÃO**

VOLMIR SABBI

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A DUALIDADE
EDUCACIONAL NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E
PROFISSIONALIZAÇÃO**

Tese apresentada por VOLMIR SABBI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:
Prof. Dr.: MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO.

MARINGÁ
2014

S114p Sabbi, Volmir.
Políticas educacionais no Brasil: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização. -- Maringá: UEM, 2014.
237 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, PR, 2014.
Bibliografia: f. 217-237.

1. Ensino médio. 2. Dualidade educacional. 3. Ensino profissionalizante. 4. Escola unitária. I. Azevedo, Mario Luiz Neves de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370

VOLMIR SABBI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A DUALIDADE
EDUCACIONAL NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E
PROFISSIONALIZAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Paolo Nosella – UNINOVE – São Paulo-SP

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos – UNIOESTE – Cascavel-PR

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo – UEM

Prof^a. Dr^a. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho – UEM

Data de Aprovação: 15 abril 2014.

Dedico este trabalho à memória de meus pais, para quem o estudo dos filhos foi a razão de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá pela inestimável oportunidade de estudo oferecida.

Agradeço aos meus colegas professores do Curso de Engenharia Civil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, pela possibilidade de afastamento de minhas atividades docentes para a realização do curso.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo pelas valiosas reflexões, orientações teóricas e metodológicas.

Agradeço aos membros da Banca Examinadora pela contribuição teórica e pela crítica elucidativa.

Agradeço à minha família pelo apoio e compreensão.

SABBI, Volmir. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A DUALIDADE EDUCACIONAL NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO**. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2014.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a trazer elementos sobre a materialidade da histórica dualidade na educação em nível médio no Brasil. As sucessivas reformas educacionais brasileiras mostram a existência de uma escola humanista e científica para as classes dirigentes, enquanto que aos pobres, a escola disponível era a de formação para o trabalho, com o objetivo de disciplinar e formar os trabalhadores segundo as necessidades do sistema produtivo capitalista. A Lei n. 5.692/1971 foi importante na medida em que previa que a educação profissional de 2º. Grau fosse para todos. Essa determinação, porém, não foi aceita pelas escolas privadas que, apoiadas em sucessivos pareceres do Conselho Federal de Educação, continuaram a oferecer a seus alunos um ensino propedêutico. Nas escolas públicas, os resultados foram diversos. As escolas estaduais, com um número crescente de alunos, sem estrutura pedagógica e formação docente para o ensino profissionalizante, sofreram um processo de empobrecimento do seu conteúdo. As escolas federais conseguiram oferecer uma educação de qualidade unindo conteúdos de formação geral e profissional, porém, atendendo a um público reduzido. A reflexão do sentido dessa história e das possibilidades de construção de uma alternativa democrática para o ensino médio tem como referencial a proposta gramsciana de escola unitária. Antonio Gramsci (1891-1937) pensava a educação do trabalhador para a sua formação como dirigente, superando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual existente na sociedade. A pesquisa, bibliográfica e documental, analisa as experiências de educação profissional brasileira no século XX e a sua inter-relação, mediada pela legislação, com o ensino secundário. Uma proposta democrática e igualitária para o ensino médio exige que seja propiciada a todos uma educação de cultura geral, respeitando os interesses e as diferenças individuais dos alunos. A educação pública e de qualidade para todos pode ter o trabalho como princípio educativo, mas não deve ter caráter profissionalizante. A profissionalização deve ser protelada para o ensino superior.

Palavras-chave: Ensino médio. Dualidade educacional. Lei n. 5.692/1971. Ensino profissionalizante. Escola unitária.

SABBI, Volmir. **EDUCATIONAL POLICY IN BRAZIL: THE EDUCATIONAL DUALITY IN SCHOOLING AND PROFESSIONALIZATION PATHS**. 237f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2014.

ABSTRACT

The present paper proposes to bring elements about the materiality of historical duality in Brazil's educational level medium. The story of successive Brazilian educational reforms show the existence of a humanistic and scientific school for the ruling classes, while for the poor, the available school was for work's training, with the objective of discipline and mold workers according the needs of the capitalist production system. The Law n. 5.692/1971 was an important according as foresee as a professional education of high school was for everyone. This determination, however, was not accepted by private schools that, supported in successive opinions of Federal Council of Education, continued to offer for their students a propedeutic education. In public schools, the results were diverse. The state schools, with an increasing number of students, without pedagogical structure and teacher training for the vocational education, have undergone a process of impoverishment in their content. The federal schools were able to offer a quality education uniting content of general education and professional, yet attending a diminished public. The reflection of the sense of this story and the possibilities of construction a democratic alternative to the high school has as reference the Gramscian proposal for unitary school. Antonio Gramsci (1891-1937) thought the education of the worker for their formation as leader, overcoming the division between manual and intellectual labor existing in society. The research, bibliographical and documentary, analyzes the experiences of Brazilian professional education in XX century and their inter-relationship, mediated by the legislation, with a secondary education. A democratic and egalitarian propose for high school requires to be propitiated to everyone an education of general culture, respecting the interests and individual differences of students. The public and quality education for everyone could be the work as an educational principle, but don't have a professional character. The professionalization should be delayed for higher education.

Key words: High school. Educational duality. Law n. 5.692/1971. Professional education. Unity school.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	12
INTRODUÇÃO	13
1. A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL ATÉ 1961	22
1.1. AS PRIMEIRAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES	23
1.1.1. As escolas de ofícios na Europa	23
1.1.2. As primeiras escolas de ofícios no Brasil Imperial	27
1.2. O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA PRIMEIRA REPÚBLICA	33
1.2.1. O contexto político, econômico e social na Primeira República.....	33
1.2.2. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e as escolas ferroviárias	38
1.2.3. Os cursos noturnos para trabalhadores e a rede paulista de escolas profissionais	42
1.3. AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES (EAA).....	45
1.4. PROPOSTAS LEGISLATIVAS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL EM DEBATE NA PRIMEIRA REPÚBLICA	55
1.4.1. O projeto de Azevedo Sodré no DF	55
1.4.2. Projeto para ampliar a rede de EAA.....	56
1.4.3. Projeto Fidelis Reis	56
1.4.4. O projeto de Graccho Cardoso	59
1.5. AS IDEIAS EDUCACIONAIS EM DISPUTA NO DISTRITO FEDERAL NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930.....	60
1.5.1. As propostas educacionais de Fernando de Azevedo	63
1.5.2. As reformas de Francisco Campos e Anísio Teixeira em disputa no DF	69
1.6. A EVOLUÇÃO DA DUALIDADE ENTRE 1937 E 1961	78
2. O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL 1961 - 1997	86

2.1.	CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1960.....	86
2.2.	AS IDEIAS EDUCACIONAIS QUE RESULTARAM NA LEI n. 5.692/1971	90
2.2.1.	Os problemas educacionais e a demanda pelas reformas.....	90
2.2.2.	As ideias que embasaram as reformas.....	95
2.2.3.	A influência dos acordos MEC/USAID	103
2.3.	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA TODOS NA LEI n. 5.692/1971	112
2.3.1.	A construção de uma proposta de educação profissional para todos no 2º grau.....	114
2.3.2.	A tramitação e aprovação da Lei n. 5.692/1971.....	124
2.3.3.	A flexibilização do ensino profissional para todos	129
3.	OS CAMINHOS DO ENSINO MÉDIO E OS CONFLITOS EM TORNO DA DUALIDADE HISTÓRICA APÓS A LEI n. 5.692/1971	147
3.1.	OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DA REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS APÓS A LEI n. 5.692/1971.....	153
3.2.	O DEBATE SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1990	156
3.2.1.	Os debates sobre as reformas de ensino pós Constituição de 1988	157
3.2.2.	O debate legislativo em torno da nova LDB e do PL 1.603/1996.....	163
3.2.3.	As ideias educacionais nos documentos do Banco Mundial e do BID	169
3.3.	O RECRUDESCIMENTO DA DUALIDADE COM O DECRETO n. 2.208/1997	173
3.3.1.	A retomada da dualidade contida no Decreto n. 2.208/1997	173
3.3.2.	Os cursos de tecnologia como opção após a reforma	176
3.4.	A POSSIBILIDADE DE REARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E O PROFISSIONAL APÓS O DECRETO n. 5.154/2004.....	183
4.	A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE MARX E GRAMSCI PARA AS REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO	186
4.1.	A FORMAÇÃO OMNILATERAL PENSADA POR MARX E ENGELS.....	187

4.2. A ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI	190
4.3. UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA PARA O ENSINO MÉDIO.....	202
CONCLUSÃO	208
REFERÊNCIAS	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Horas mínimas dos cursos técnicos de acordo com o setor produtivo previstas no Parecer 45/1972.....	132
Tabela 02	Ensino médio. Matrículas por dependência administrativa (1971-1997).....	139
Tabela 03	Ensino médio. Matrículas por dependência administrativa (1997-2012).....	149
Tabela 04	Educação profissional. Matrículas por dependência administrativa (2002-2012).....	150
Tabela 05	Proporção de matrículas e de conclusão do ensino médio em relação à população na faixa etária de 15 a 17 anos.....	150
Tabela 06	Evolução da distribuição da população por nível de educação (%)......	151
Tabela 07	Resultado do ENEM 2012.....	184

INTRODUÇÃO

A educação brasileira de nível médio, diferentemente da educação fundamental e da superior, tem apresentado, historicamente, grande variabilidade na definição de objetivos e na caracterização de sua identidade. Enquanto o ensino fundamental tem apresentado, ao longo do tempo, uma finalidade bem definida: dar ao aluno uma formação básica de linguagem, ciências e humanidades, o ensino superior tem apresentado seu enfoque principal na formação profissional. No ensino médio, entretanto, “[...] não se tem clareza sobre a função educacional específica dessa fase escolar.” (NOSELLA, 1998, p. 107).

Um componente dessa indefinição está relacionado ao momento psicológico vivido pelo adolescente. “[...] o princípio pedagógico do adolescente, dos 14 aos 18 anos, consiste na busca da autonomia intelectual, moral e social. Trata-se do período de ‘indefinição’ ativa e dinâmica.” (NOSELLA, 2010b, p. 12). Diferente do ensino fundamental quando, baseado no respeito às regras impostas pela autoridade, a criança desperta interesse pelos resultados dos processos, no ensino médio a indefinição própria da adolescência exige da escola uma abordagem pedagógica diferente.

[...] o princípio pedagógico do ensino médio é essencialmente de ordem metodológica, pois mesmo os conteúdos já consolidados pela cultura geral precisam ser ensinados aos adolescentes como se eles os estivessem descobrindo ou “criando”. (NOSELLA, 2010b, p. 12).

O momento vivido pelo adolescente de busca de autonomia e espaço próprio na sociedade, associado ao seu ingresso no sistema produtivo, caracterizado pela separação entre trabalho manual e intelectual, resultou numa história de diferenciação da educação a ser oferecida aos alunos segundo sua classe social. Para as classes mais abastadas, uma formação secundária de base científica e humanista que as preparassem para a continuidade dos estudos no nível superior. Para o restante da população, a escola oferecida era apenas a

de caráter profissionalizante para atender às necessidades do mercado de trabalho. Para os filhos da classe trabalhadora as dificuldades se avolumavam em função de os mesmos não disporem das condições materiais e financeiras para que pudessem frequentar a escola e, também, porque precisavam ingressar precocemente na atividade produtiva para o seu sustento e o de sua família.

A separação entre os que precisavam trabalhar e os que podiam viver no ócio é uma marca histórica da sociedade ocidental.

A civilização ocidental, desde seus primórdios, foi marcada pela dicotomia entre o mundo da necessidade (negócios e guerra) e o mundo da liberdade (ócio e filosofia), os homens da ação e os da contemplação, os homens escravos e os livres, os incluídos (na cidadania) e os excluídos. (NOSELLA, 2011b, p. 244).

E essa marca se apresenta nos sistemas de formação dos diversos sujeitos sociais e, contemporaneamente, a dualidade se mostra mais evidente na educação de nível médio.

Nos períodos colonial e imperial brasileiro, educação secundária era ofertada em poucas localidades e seu público compunha-se, majoritariamente, pelos filhos da aristocracia ou dos estratos dirigentes da burguesia nacional, pois apenas essas classes podiam dispensar do trabalho seus filhos adolescentes. Esse ensino sofreu poucas alterações desde 1837, com a criação do Colégio Pedro II, até 1931, quando foi implantada a Reforma Francisco Campos. (NUNES, 1962, p. 14). O conteúdo abordado nessas escolas estava relacionado à cultura humanista visando ao aprofundamento do ensino trabalhado no nível primário ou a preparação para a formação superior. Para os pobres, o aprendizado era dirigido apenas à formação de artífices e ocorria durante a realização da própria atividade laboral.

No período republicano, o contexto produtivo e social resultante da implantação de indústrias, do aumento do mercado interno, do surgimento de novas técnicas de produção e do crescimento das aglomerações urbanas alterou significativamente a estrutura social do Brasil. Começaram a se avolumar como classes, a burguesia industrial e o proletariado. As demandas de formação de trabalhadores para o iniciante processo de industrialização nacional e o crescimento das populações nas cidades resultaram em um aumento crescente

da oferta de ensino médio nas modalidades secundária ou profissional, de acordo com a origem social da população.

A caracterização do ensino médio ou secundário variou ao longo da história brasileira. Até 1971, o ginásio (5º ao 8º ano) e o colegial (9º ao 11º ano) eram considerados como ensino de nível secundário e representavam o caminho de acesso ao ensino superior. A educação profissional era oferecida, inicialmente, sem a exigência de formação escolar. Posteriormente, com o aumento da necessidade de escolarização da população em função do processo de urbanização, a educação profissional foi oferecida em conjunto com o ensino primário¹ ou como educação pós-primária e não possibilitava o acesso ao ensino superior. Com a Lei n. 5.692/1971, o ginásio foi unido com o primário, formando o ensino de 1º grau que passou a ser de oferta obrigatória. A partir dessa lei, o ensino colegial passou a ser chamado de 2º Grau.

A educação profissional tinha, inicialmente, um caráter assistencialista e higienista, pois ofertava uma profissão artesanal e manufatureira para os filhos das camadas mais empobrecidas ou tinha a função de retirar das ruas os meninos considerados desordeiros ou pedintes. Posteriormente, essa educação assumiu uma função de formação de trabalhadores para atender às necessidades do processo produtivo. A dualidade educacional, configurada pelo caminho diferenciado, em função da origem social dos alunos, entre aqueles que teriam uma formação geral e poderiam continuar seus estudos no nível superior e aqueles que teriam uma formação profissional de caráter terminal, é o objeto principal deste estudo. A dualidade educacional não se apresenta de forma absoluta, pois o sistema capitalista tem entre seus pilares a ideia da democracia de acesso às riquezas e à cultura. Mesmo que dissimulada, é uma dualidade real e vigorosa, pois está ancorada na distribuição desigual das condições materiais.

A Lei n. 5.692/1971 estabeleceu o ensino profissionalizante compulsório, num movimento que se anunciava como disposto a romper com a dualidade histórica. Essa proposição se mostrou idealista, pois não considerou as condições reais de distribuição desigual das oportunidades escolares, construídas sob o sistema capitalista. As escolas privadas, apoiadas em sucessivos pareceres do Conselho Federal de Educação, contornaram essa

¹ Tornou-se oferta obrigatória na Constituição de 1934.

obrigatoriedade e não ofertaram a educação profissional para seus alunos no 2º grau. As escolas públicas ofertaram esse ensino profissionalizante até 1982, quando a Lei n. 7.044/1982 eliminou definitivamente a exigência de profissionalização no 2º grau. Nesse período, o efeito da profissionalização foi diverso entre as escolas estaduais e as federais. Enquanto as estaduais sofreram um empobrecimento de seu conteúdo escolar, em razão da falta de recursos, as federais conseguiram oferecer um ensino de qualidade, atendendo, porém, apenas a uma pequena parcela da população. No final da década de 1980 e início da década de 1990, com a redemocratização, houve um intenso debate nacional sobre o sistema de ensino médio a ser adotado. O sentido desse debate era pela busca da superação da dualidade histórica e de o trabalho participar do processo pedagógico como princípio educativo e não como formação profissional para o mercado de trabalho.

Na década de 1990 o governo federal, influenciado mais fortemente pelo ideário neoliberal e subserviente aos interesses capitalistas internacionais, promoveu uma reforma educacional que atropelou a proposta que vinha sendo democraticamente discutida no meio acadêmico. Essa reforma, feita pelo Decreto n. 2.208/1997, ao se alinhar às diretrizes elaboradas a partir dos países centrais, sob articulação dos bancos multilaterais de financiamento, representou um retrocesso na educação secundária, ao impedir a oferta unificada do ensino médio e profissionalizante. Em 2004, o governo federal promulgou o Decreto n. 5.154/2004 permitindo a retomada da oferta de ensino profissionalizante unido ao ensino médio. Apesar desta possibilidade, ainda não foi construída uma proposta pedagógica que efetivamente integre os conhecimentos científicos com o mundo do trabalho.

A reflexão teórica sobre a possibilidade de se integrar a educação e o trabalho no nível médio não pode prescindir da análise das ideias marxistas e gramscianas. A centralidade do trabalho na formação do homem em Marx e Engels e as ideias de Gramsci em torno de sua proposta de escola unitária serão centrais neste trabalho de análise sobre a histórica dualidade escolar, expressão da separação da sociedade em classes antagônicas. A separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, acentuada com a divisão pomenorizada

do trabalho no sistema capitalista, permeia as demais instituições da superestrutura da sociedade.

A racionalização própria da indústria capitalista moderna tende, ao ser movida pela lógica do capital, a eliminar as propriedades qualitativas do trabalhador, pela decomposição cada vez maior do processo de trabalho em operações parciais, operando-se uma ruptura entre o elemento que produz e o produto desse trabalho. Este é reduzido a um nível de especialização, que acentua a atividade mecanicamente repetida. E essa decomposição moderna do processo de trabalho, de inspiração taylorista, “penetra até a ‘alma’ do trabalhador”. (ANTUNES, 2000, p. 130).

A escola se apresenta como uma das principais instituições reforçadoras dos valores e princípios do sistema produtivo e da sociedade onde se insere. Função que Althusser (1992) denominou de *aparelho ideológico de Estado*. Gramsci, apesar de constatar o papel de reprodução da escola, vê a possibilidade de sua transformação para torná-la “[...] um significativo instrumento de elevação do nível cultural e moral das massas.” (MARTINS, 2000, p. 13). Mário Luiz Neves de Azevedo, utilizando o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, traz uma contribuição para a avaliação da educação escolar no processo de legitimação das desigualdades sociais.

O ensino institucionalizado (a educação escolar legitimada) faz parte do processo geral de incorporação de *habitus* e de aquisição de capital cultural, cujas qualidade e natureza são fundamentais para a ocupação, pelos sujeitos, dos espaços sociais no campo social de atuação. (AZEVEDO, M. L. N., 2013, p. 142-143).

A escola participa do processo de legitimação das desigualdades na medida em que reforça a pregação ideológica da existência de uma igualdade de oportunidades. Essa pregação serve para ocultar o verdadeiro controle, chamado por István Mészáros de controle sociometabólico, por meio do qual o sistema do capital se articula e se consolida como estrutura de comando singular em que “As oportunidades dos indivíduos sob tal sistema são determinados segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertençam estejam realmente *situados na estrutura hierárquica de comando do capital*.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 98, grifos no original).

Nesse contexto econômico, social e cultural, o presente trabalho se propõe a pesquisar a participação histórica da escola de nível médio no reforço das condições de formação e legitimação da divisão entre os que participam e os que não participam hegemonicamente da direção da sociedade. O objeto de estudo desta pesquisa é o ensino profissionalizante de nível médio e sua relação com a educação secundária brasileira no século XX. O problema de pesquisa é: como se apresenta a dualidade educacional nos vários períodos da história do ensino médio brasileiro, configurado pela existência de caminhos educacionais distintos em função da origem social dos alunos? A nossa tese é que a antecipação do ensino profissionalizante foi uma estratégia educacional dirigida aos estratos mais pobres da população, estratégia essa historicamente utilizada pela classe dominante para disciplinar e formar os trabalhadores segundo as necessidades do sistema produtivo capitalista.

A categoria de análise mais importante deste trabalho é a dualidade como característica definidora da organização do ensino médio na história brasileira. Essa dualidade se apresentou com formato variável no desenrolar histórico, porém mantendo a orientação geral de formação clássica e científica para os filhos das classes dominantes e educação orientada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, contribuindo, assim, para a cristalização da divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A principal referência teórica deste trabalho é o pensamento de Antonio Gramsci, pois foi este marxista italiano quem refletiu com maior profundidade filosófica, sobre a possibilidade de os trabalhadores terem uma formação que lhes permitisse ser dirigentes, em um contexto produtivo industrializado.

A aproximação entre trabalho e educação, apoiado no princípio marxista da centralidade do trabalho para a formação do homem impulsionou, a partir da década de 1980, no Brasil, um intenso debate em torno de uma proposta pedagógica para o ensino médio que tinha como referência a possibilidade de se utilizar o trabalho como princípio educativo. A derrota legislativa dessa proposta, na década de 1990, em um momento político nacional de revigoração das ideias neoliberais, esmoreceu o debate. É no atual contexto político de abertura para o debate de uma proposta para o ensino médio, que se insere este trabalho,

balizado, também, em diversos outros autores, como Mario Manacorda e Paolo Nosella.

A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, se propôs a analisar as sucessivas estruturas educacionais do ensino médio profissionalizante e as legislações que orientaram suas diversas alterações.

Para ilustrar minha posição no contexto educacional, no que Bourdieu (2004, p. 23), ao discutir o conceito de campo científico, chamou de “[...] estrutura das relações objetivas entre os agentes”, que determina a posição que os mesmos ocupam nessa estrutura e orienta suas tomadas de posição, apontarei minha relação com a educação profissionalizante para que melhor se compreenda o meu engajamento na temática. Para Bourdieu (2004, p. 23-24)

[...] só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista etc) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa neste campo, se sabemos “de onde ele fala.”.

Minha inserção na educação profissional de nível médio relaciona-se à atuação profissional e à formação acadêmica. Como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) participei nos últimos 21 anos dos processos de debate acadêmico e implantação dos sucessivos formatos de ensino profissionalizante nas instituições federais de educação profissionalizante. Como aluno de uma escola estadual profissionalizante, entre 1981 e 1983, experimentei a parte mais deficitária da Lei n. 5.692/1971. Como professor, participei de seu melhor fruto que foi a experiência dos cursos técnicos profissionalizantes da rede federal. Também na condição docente participei ativamente, no âmbito da minha Instituição, dos debates sobre os rumos dos cursos técnicos. A graduação em engenharia civil e o mestrado em educação, realizados em universidades públicas, trouxeram-me a contribuição de campos teóricos distintos para a reflexão a respeito da prática pedagógica e da análise histórica da educação profissionalizante.

No Capítulo 1 estão as raízes históricas da educação profissional e a história das primeiras instituições educacionais, dirigidas às populações mais carentes. As primeiras instituições, voltadas à formação de artesãos, tinham um caráter assistencialista e não estavam atreladas à educação formal. Em 1909 o

governo federal criou as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), uma escola em cada capital, que seriam o embrião das escolas técnicas federais, instituições centrais na estrutura da educação profissional de nível médio do governo federal. Na década de 1920 e 1930 intensificou-se o debate em torno do melhor modelo de ensino técnico. No Distrito Federal e em São Paulo, diversas propostas, em torno de grandes teóricos como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, disputam a hegemonia a partir de experiências formativas e de reformas educacionais. As EAAs fazem o debate da sua orientação pedagógica a partir de lideranças das unidades do Paraná e do Rio Grande do Sul. São apresentadas nesse capítulo, também, várias propostas legislativas que demonstram a tônica do debate a respeito dos rumos que deveriam ser tomados pela educação profissionalizante de nível médio.

O capítulo 2 apresenta o processo de construção, fundamentação ideológica e política e os desdobramentos relacionados à Lei n. 5.692/1971. Essa legislação estabeleceu que deveria haver a mesma estrutura de ensino médio para todos. Essa disposição legal, entretanto, foi rapidamente flexibilizada, pois contrariava os interesses da burguesia, que estava associada ao poder militar. Foram analisadas as ideias que fundamentaram a reforma educacional, o processo de debate legislativo e os encaminhamentos no sentido de flexibilizar a obrigatoriedade do ensino profissionalizante para todos.

O capítulo 3 apresenta a experiência pedagógica dos cursos técnicos oferecidos nas escolas técnicas federais, mostrando uma prática exitosa de aproximação entre educação e trabalho na formação técnica de nível médio. Mostra que, justamente, os fatores que o distinguiram foram os que motivaram o desmonte, feito por um governo de orientação ideológica neoliberal. O Decreto n. 2.208/1997, ao mesmo tempo em que impedia a continuidade da educação propedêutica unida com a profissionalizante, deixava em aberto qual o modelo de educação profissionalizante, concomitante ou pós-médio, poderia ser adotado pela instituição educacional.

O capítulo 4 traz para o debate as ideias educacionais de Marx e Gramsci como elementos teóricos para fundamentar o debate a respeito da possibilidade de construção de uma escola que aproxime mais a educação e o trabalho em uma proposição que tensione a sociedade em direção de uma educação mais

igualitária. A partir das ideias de Marx e de Gramsci, com a contribuição teórica de outros autores da mesma vertente teórica, como Manacorda e Nosella, se apresenta um caminho de reflexão pedagógica que retome a proposta de formação integral para todos, de cultura geral, com vistas à superação da dualidade histórica desse nível de ensino.

As considerações finais contidas na conclusão fazem uma retomada sintética da trajetória histórica da educação profissionalizante brasileira. Apresentam, também, algumas reflexões sobre a possibilidade de se construir uma proposta de educação de nível médio que seja mais igualitária e faculte ao trabalhador uma formação que permita seu pleno desenvolvimento.

1. A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL ATÉ 1961

A proposta deste capítulo é apresentar as principais ideias educacionais relacionadas ao ensino profissionalizante em disputa na história da educação brasileira até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Esse recorte se propõe a contextualizar a origem da educação profissional no mundo e no Brasil e as primeiras experiências e debates em torno da educação profissionalizante nacional e sua relação com o setor produtivo e com o restante da estrutura escolar. Na década de 1960, em função da industrialização e da urbanização, aumentou muito a pressão da sociedade por uma reforma no sistema escolar e universitário visando a ampliação da oferta de vagas.

Serão apresentadas as primeiras ações de educação profissional dirigidas às crianças órfãs e abandonadas, numa ação de caráter assistencialista, higienista e de formação sob a ética do trabalho. A alteração da estrutura econômica, política e social decorrente do início da industrialização no Brasil e da Proclamação da República trouxe reflexos profundos na expectativa do papel a ser desempenhado pelo Estado na formação dos seus cidadãos. A organização de sistemas educacionais para formar a classe trabalhadora, necessária à crescente indústria em expansão, resultou em uma pluralidade de sistemas escolares com ideias educacionais em disputa. Disputas essas que se fortaleciam ou enfraqueciam em razão da experiência de sua própria implantação ou das alterações políticas nacionais e estaduais.

A razão orientadora dessa busca histórica é a necessidade de apreensão das ideias educacionais a respeito do papel a ser desempenhado pela educação profissional em disputa. A formação de operários pelo treinamento de crianças pobres e a ação pedagógica de asilos e liceus, representou a contribuição da escola na sustentação de uma sociedade estruturada na divisão entre o trabalho braçal e o intelectual. Desde o início da colonização, com o ensino de ofícios aos indígenas pelos jesuítas

[...] já começava a delinear-se o que seria a tendência dominante na educação brasileira: o ensino e a prática de ofícios manuais eram destinados aos índios e órfãos, ou seja, aos estratos subordinados da sociedade, e o ensino de humanidades, dirigido aos filhos de proprietários, visando à formação de uma elite dirigente segundo os padrões de ensino da metrópole. (BRYAN, 2008, p. 12).

Além da historicamente presente dualidade, a história da educação média brasileira caracteriza-se por uma variação de sua finalidade em função do público a ser atendido e, também, por uma inconstância na articulação com os demais níveis educacionais. Essa desarticulação pode ser atribuída, em parte, ao fato desse nível de ensino não se apresentar como central nos sucessivos debates que consubstanciavam as sucessivas legislações educacionais. A partir do final da década de 1920, com o reconhecimento da importância da educação na construção do Estado republicano e com o início do desenvolvimento industrial no Brasil, a questão da formação do ensino médio profissionalizante como uma opção de formação da classe trabalhadora passa a assumir importância no debate educacional brasileiro.

Para se compreender a função do ensino profissionalizante e seu contexto social no período republicano, é necessário apresentar a origem dessa modalidade de ensino na Europa e no Brasil Imperial.

1.1. AS PRIMEIRAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES

A educação profissional brasileira balizou suas primeiras atividades nas experiências das escolas de ofícios européias. A educação profissional era promovida principalmente por organizações religiosas, com um caráter assistencialista e piedoso e era destinada às crianças pobres.

1.1.1. As escolas de ofícios na Europa

O aprendizado para o trabalho nos tempos das corporações de ofícios acontecia diretamente no local da produção.

O *aprendiz*, que se iniciava no noviciado entre 12 e 15 anos de idade, passava a morar na oficina ou na residência do mestre – que eram frequentemente juntas – e era submetido à vigilância, à disciplina e aos castigos físicos do mestre. (GAMA, 1986, p. 86).

As primeiras experiências de educação para as atividades laborais executadas por instituições tiveram sua base na atividade religiosa em função da necessidade de se ajudar as crianças sem perspectivas de vida. O apoio a essas crianças em situação de risco, dada a sua condição econômica e social, era vista como uma tarefa digna de um cristão. Também era uma estratégia de preservação da segurança nas cidades em crescimento na medida em que oferecia uma alternativa à delinquência.

A partir do século XVII, foram organizadas na Europa ordens religiosas especialmente dedicadas em manter casas para o recolhimento de menores pobres, aos quais se ensinavam ofícios artesanais e manufatureiros. Dentre essas iniciativas, destacaram-se as do padre católico francês João Batista de La Salle, que fundou, de 1679 em diante, uma série de escolas paróquias gratuitas para crianças pobres. (CUNHA, 2005, p. 48).

A origem aristocrática de La Salle facilitou-lhe a obtenção de recursos para sua obra que trouxe, inclusive, importantes inovações pedagógicas como o ensino em vernáculo – em função das dificuldades de se ensinar em latim aos pobres – e o ensino coletivo – que consistia na prática de o professor dirigir-se a todos os alunos em voz alta. Mais tarde, La Salle abriu uma classe especial aos domingos destinada à escolarização dos operários com menos de 20 anos. Todos recebiam ensino religioso. Em 1705, a ordem religiosa fundada por La Salle foi procurada por

[...] famílias da pequena burguesia a fim de que organizasse uma escola especial para seus filhos, ao mesmo tempo distante das escolas secundárias jesuíticas frequentadas pela nobreza e das escolas profissionais dos trabalhadores. (CUNHA, 2005, p. 49).

Foi fundada uma escola em regime de internato com ênfase no comércio e nas finanças. “Esse internato ganhou notoriedade adicional pela eficiência com que conseguiu transformar jovens de comportamento rebelde em piedosos e ordeiros adultos” (CUNHA, 2005, p. 49).

Pouco tempo após a iniciativa de La Salle na França, iniciativa semelhante foi adotada por um pastor luterano alemão August Hermann Francke, um dos principais promotores do movimento pietista². Francke fundou, em 1695, a “escola dos maltrapilhos”, destinada a abrigar crianças pobres. Nessa escola, além do ensino primário e religioso, havia oficinas de tornearia, polimento de vidros e horta. Os alunos eram constantemente levados às fábricas para um período de trabalho. Francke buscava, com o trabalho dos alunos, ajudar a sustentar a escola e formar o caráter dentro da ética pietista “[...] que dizia ser o trabalho duro e continuado o caminho da salvação.” (CUNHA, 2005, p. 48).

Na Itália da terceira década do século XIX, o padre João Bosco criou a obra salesiana – inspirada em La Salle – que “[...] deu expressão pedagógica ainda mais completa à educação profissional das crianças das classes trabalhadoras.” (CUNHA, 2005, p. 49). O contexto político da Itália, nesse período, era dos mais conturbados, quando insurreições populares começaram a demolir a ordem política existente na península. Esse movimento revolucionário, composto de elementos liberais e socialistas, tinha em comum o sentimento anticlerical. Para as lideranças eclesiásticas “Em termos ideológicos mais amplos, havia dois inimigos a serem combatidos com o trabalho educativo e o trabalho produtivo: o liberalismo e o socialismo.” (CUNHA, 2005, p. 51).

A desorganização da produção agrícola e industrial em diversas regiões, resultante da concorrência com a forte economia do norte, forçou grandes contingentes de trabalhadores do sul da Itália a migrar para o norte ou para as Américas. Essa reunião do proletariado em grandes cidades industrializadas se, por um lado, oferecia a força de trabalho barata para a produção, por outro lado, propiciava a organização dos trabalhadores, enquanto classe, na forma de atuação sindical ou na contestação da própria ordem vigente. Diante desse quadro, o padre João Bosco criou as escolas salesianas como uma estratégia para

² Segundo a visão protestante, “O pietismo alemão denota um movimento surgido na Igreja Luterana na segunda metade do século XVII, que teve como uma de suas características mais evidentes a reação contra um cristianismo que sob muitos aspectos se tornara vazio, tendo uma prática dissociada da genuína doutrina bíblica. O alvo do pietismo era o retorno à teologia viva dos apóstolos e da Reforma, com forte ênfase na pregação do Evangelho, acompanhada de um testemunho cristão condizente.” (COSTA, 1999, p. 3).

[...] melhorar as condições de vida dos trabalhadores, concebendo a miséria como uma situação que devia acabar porque produzia vícios morais, fontes, por sua vez, de efeitos negativos em termos religiosos e temporais. Em outras palavras, a miséria deveria ser combatida por ser geradora de pecados, como o desrespeito à autoridade (a subversão) e o roubo (o não-reconhecimento da propriedade privada). (CUNHA, 2005, p. 50).

Utilizando de suas boas relações com o Vaticano e com a burocracia eclesiástica, Bosco conseguiu expandir a obra salesiana por muitos países. Na Itália foi criada, em 1841, a primeira instituição de Bosco para os meninos pobres. No asilo, onde se ensinava o catecismo e as primeiras letras, os meninos tornavam-se aprendizes de ofícios, passando o dia nas fábricas e canteiros de obras. Esse contato com o mundo adulto, no entanto, expunha os alunos aos vícios, o que levou Bosco a criar as oficinas no próprio asilo. “Em 1853 foram criadas as oficinas de alfaiataria, sapataria, marcenaria, encadernação, tipografia, mecânica e outras.” (CUNHA, 2005, p. 50).

A posição reacionária da Igreja diante da disputa ideológica entre o capitalismo e o socialismo que conturbava a sociedade europeia em fins do século XIX, foi claramente exposta na Encíclica *Rerum Novarum*, exarada em 1891 de Leão XIII, que trata da questão social. Das várias passagens deste documento, a que trata das “desastrosas consequências da solução socialista”, apresentada abaixo, é representativa da posição clerical.

Mas, além da injustiça do seu sistema, vêem-se bem todas as suas funestas consequências, a perturbação em todas as classes da sociedade, uma odiosa e insuportável servidão para todos os cidadãos, porta aberta a todas as invejas, a todos os descontentamentos, a todas as discórdias; o talento e a habilidade privados dos seus estímulos, e, como consequência necessária, as riquezas estancadas na sua fonte; enfim, em lugar dessa igualdade tão sonhada, a igualdade na nudez, na indigência e na miséria. (n. 22 apud CUNHA, 2005, p. 51).

A pedagogia salesiana de Bosco tinha dois pontos em comum com a de La Salle: 1) o trabalho disciplinado era formador do caráter, o principal indutor do combate ao vício, pois induzia o desejado desgaste físico à atenção concentrada e à disciplina; 2) a tendência de unir educação e trabalho na mesma instituição. (CUNHA, 2005, p. 52-53).

1.1.2. As primeiras escolas de ofícios no Brasil Imperial

No Brasil, a criação de instituições para abrigar e formar meninos desassistidos, para o trabalho útil à sociedade, teve início com a chegada da família real, que deu início a uma maior inserção do Brasil no contexto mundial.

Em 1809, apenas um ano depois da chegada da família real ao Brasil, o Príncipe Regente e futuro rei Dom João, criou o Colégio das Fábricas, no porto do Rio de Janeiro, “para formação de artífices e aprendizes” e que parece ser “a primeira intervenção governamental em direção à profissionalização de jovens”. (MEC, 2000, p. 67-68). Segundo o decreto de criação, de 23/03/1809, os artífices seriam pagos com o valor da venda dos produtos ali fabricados. (MÜLLER, 2010, p. 3).

Esses “jovens” referem-se às crianças desassistidas e aos filhos dos pobres que, inclusive, seriam pagos com o valor da venda dos produtos ali fabricados. A estratégia de venda da produção resultante da prática pedagógica realizada nas instituições de ensino profissionalizante foi característica de diversas escolas criadas no Brasil e no mundo. A exemplo do que ocorria em outras partes do mundo, a escola de artífices tinha uma função assistencialista de apoio a crianças que não apresentavam perspectivas de integração na sociedade.

Uma das primeiras instituições a oferecer o ensino de ofícios foi o Orfanato Casa Pia de São José, criado em Salvador, em 1819. Este orfanato enviava seus internos para o aprendizado no trem da Capitania, oficinas em que se fabricavam e consertavam os armamentos do Exército. Entre 1840 e 1865, foram criadas dez Casas de Educandos Artífices em diversas capitais de províncias, sendo a primeira a do Pará em 1840³. “Os menores internados nesta instituição deveriam ser os abandonados, vadios e mendigos.” (QUELUZ, 2000, p. 25). Cunha nos esclareceu o porque.

³ Gama (1986, p. 163-166), baseado no trabalho de Maria Cecília F. Lourenço e outras fontes, apresenta uma sequência cronológica de ações de instituições do ensino técnico no Brasil no período de 1614 a 1940.

A vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, tecelões, confeitores e em vários outros ofícios afugentava os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo. (CUNHA, 2005, p. 3).

A persistência do escravismo no Brasil foi apontada, também, por diversos autores citados por Gama (1986, p. 147-149), como um fator de grande importância para a desvalorização dos trabalhos manuais e, conseqüentemente, para a formação técnica.

Com as restrições crescentes à escravidão iniciadas com a proibição do tráfico negreiro em 1850, ampliadas com a Lei do Ventre Livre de 1871 e concluídas com a extinção legal da escravidão em 1888, “[...] o problema que se apresentava para as classes dominantes do Brasil da segunda metade do século XIX era como fazer trabalhar quem já não era mais escravo.” (CUNHA, 2005, p. 36).

O contexto social e econômico das cidades brasileiras em meados do século XIX era muito diferente do europeu. Enquanto as nações européias mais desenvolvidas viviam a plena era de expansão capitalista (HOBBSAWM, 2007), o Brasil ainda vivia uma economia colonial baseada na produção agrícola para a exportação. (PRADO JUNIOR, 1969).

As instituições educacionais tiveram, na maior parte da história, sua razão de existência voltada às necessidades de formar as elites dirigentes. Elites que conduziam a sociedade utilizando as igrejas e a administração do Estado ou do comércio. A alfabetização das massas surgiu como resultante dos princípios da Revolução Francesa. No Brasil, a educação das massas ganhou vigor político com o advento dos ideais republicanos e aprofundou-se com a necessidade de formação escolar para a elevação das pessoas à condição de cidadãos.

Fonseca (1961) salienta que a cultura do Império é aristocrática porque visava à formação de elites e abandonava a educação da grande massa popular. O ensino primário limitava-se ao ensino da leitura, escrita e cálculo elementar, enquanto o ensino superior destinava-se a uma pequena parcela da população, formando doutores e bacharéis que ocupavam os principais postos da administração, da política e do magistério. "Havia-se, assim, operado uma verdadeira separação em classes. De um lado, uma

minoria de homens altamente instruídos, vivendo uma vida intelectual intensa e divorciada das duras realidades nacionais, e de outro, enorme massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes" (SILVEIRA, 2006).

A partir de meados do século XIX o crescimento populacional das cidades gerou a necessidade de um reordenamento do espaço urbano ainda caracterizado por ruas estreitas, escuras e sujas. Foram implantadas melhorias dos serviços e das estruturas urbanas como: rede de esgotos, iluminação pública a gás, trilhos para bondes e trens, políticas de higiene e saúde pública.

O processo crescente de urbanização, ocorrido nas principais capitais de Províncias do Império do Brasil durante o século XIX, não estava associado, como nos países europeus, ao desenvolvimento das grandes indústrias, movimentadas pelo capitalismo industrial e financeiro. De maneira muito peculiar, as cidades oitocentistas brasileiras, antigas sedes da administração colonial portuguesa, conservaram as suas tradicionais funções burocráticas, comerciais e portuárias. (SCHUELER, 1999, p. 1).

Em uma sociedade escravocrata, em que a maioria da população vivia no limiar da pobreza, crianças trabalhadoras, pobres e mendigas perambulavam e, muitas vezes, habitavam com suas famílias as ruas. Nesse quadro, a presença das crianças nas ruas era associada, nos relatórios de polícia e do Ministério da Justiça, às imagens da sujeira, desordem, pobreza e viciosidade do espaço urbano. A educação das crianças pobres se apresentava como um dos projetos de reforma insistentemente discutido, pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial, como uma estratégia para salvar essas crianças do vício e do crime, civilizando a população. Uma das formas de atuação do Estado para a educação dessas crianças foi com a construção de asilos, casas de educandos artífices e colégios.

Com o crescimento das cidades, novas atividades e novos serviços foram sendo estabelecidos, o que acarretou um significativo desenvolvimento da produção artesanal e manufatureira. Fábricas de charutos, bebidas, tecidos, cigarros, móveis, sabão, calçados etc, proliferavam nos principais centros urbanos. (SCHUELER, 1999, p. 2).

Quando havia demanda manufatureira que fosse do interesse do Estado em suprir como, por exemplo, os arsenais da marinha, a força estatal impunha aos homens livres mais pobres a obrigatoriedade de sua transformação em operários. Essa imposição era operada pelos militares e pelos juizes também aos abandonados e desvalidos em geral. Para contribuir com essa formação compulsória foram criadas Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais entre 1840 e 1875. A mais importante dessas casas foi o Asilo de Meninos Desvalidos, criado em 1875, no Rio de Janeiro pelo Ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira. Em 1894 esse Asilo passou a se chamar de Instituto Profissional e em 1910 assumiu a denominação atual de Instituto João Alfredo, em homenagem ao seu fundador. Nesse Asilo, meninos entre 6 e 12 anos, pobres e mendigos, eram encaminhados pela autoridade policial para receberem instrução primária e de ofícios. (SOARES, 1981, p. 73-75). “O destino dos asilados, os ‘filhos de pais pobres’, continuaria a ser o trabalho manual, perpetuando-se assim a reprodução das desigualdades e das hierarquias existentes na sociedade imperial, em que o trabalho intelectual era privilégio dos mais ricos.” (SCHUELER, 1999, p. 4).

Além dessas instituições estatais, que formavam operários a partir da população miserável, houve, também, no período imperial brasileiro, instituições privadas destinadas ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres. Essas entidades privadas, formadas por cotas, com subsídios governamentais, criaram o Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, em 1858, e mais oito desses estabelecimentos, em diversas províncias. (CUNHA, 2005, p. 4). O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, fundado por profissionais liberais, cafeicultores e empresários, com o objetivo de formar artesãos e trabalhadores para as oficinas o comércio e a lavoura, teve um desenvolvimento diferenciado dos seus congêneres em função do crescimento⁴ e da diversificação da produção industrial-manufatureira que acontecia em São Paulo. (CUNHA, 2005, p. 120-121).

⁴ São Paulo passou de quinta cidade do país em população, com 65 mil habitantes em 1890, para segunda cidade, com 240 mil em 1900. (CUNHA, 2005, p. 8).

A ideologia que fundamentava o ensino de ofícios, tanto para as ações estatais como para as privadas, afirmava que a generalização desse tipo de ensino voltado aos trabalhadores livres era condição para:

a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem pública, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de trabalho qualificada, motivada e ordeira; d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. (CUNHA, 2005, p. 4).

A oferta de ensino de ofícios estava ligada à necessidade de formação de força de trabalho em termos técnicos e disciplinares e ao controle ideológico e de segurança contra ideias revolucionárias. A educação, na sua acepção mais geral, era oferecida à população apenas na medida em que esses interesses fossem atendidos.

A fama desfrutada pela obra salesiana, de transformar crianças pobres e órfãs em trabalhadores tecnicamente qualificados e imbuídos de uma disciplina rigorosa, despertou o interesse da Igreja Católica e do governo brasileiro em trazer esse modelo de ensino para o Brasil. Em 1877 o bispo do Rio de Janeiro, Pedro Maria de Lacerda, com o apoio do Imperador, solicitou ao próprio João Bosco a instalação de escolas dessa ordem religiosa no Brasil. Em 1883, os salesianos fundaram em Niterói, Província do Rio de Janeiro, o Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa. O Liceu teve apoio da Diocese, de benfeitores pertencentes à nobreza, ao comércio e à alta burocracia do Império. Foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios de mecânica, de marcenaria, de alfaiataria, de sapataria e de tipografia. (CUNHA, 2005, p. 53).

Em 1886, os salesianos, com apoio da nobreza e do governo, fundaram em São Paulo o Liceu Coração de Jesus, que se tornou o mais importante de todos os estabelecimentos salesianos. (CUNHA, 2005, p. 53-55). Segundo Cunha, houve fortes críticas, de republicanos e maçons, ao apoio que o governo prestou ao Liceu, pois essa medida acentuaria o controle clerical sobre ensino paulista, que já tinha ordens religiosas no controle do ensino secundário. Ao fim do século XIX, os salesianos já tinham inaugurado escolas em diversas cidades do país e em 1904 já dispunham de dezesseis estabelecimentos de ensino no

Brasil dos quais catorze eram profissionalizantes, o que os destacava das outras ordens religiosas pela sua atuação no ensino profissional. (CUNHA, 2005, p. 54).

Para sustentar suas instituições, além das contribuições governamentais e doações privadas, as oficinas produziam produtos para a venda. A soma dessas rendas, porém, não eram suficientes para sustentar as escolas profissionais. Para complementar a renda da instituição, os salesianos ofereciam, também, o ensino secundário e comercial aos jovens oriundos das camadas médias. Nas escolas salesianas havia duas seções de ensino paralelas: educação geral e profissional, com pedagogias diferentes. Essa dualidade educacional na mesma instituição se mostraria inviável, pois “[...] a pressão da demanda das famílias abastadas por ensino secundário exclusivo e de boa qualidade para seus filhos fez que o ensino secundário se hipertrofiasse.” (CUNHA, 2005, p. 55). O acesso ao ensino superior dos concluintes dos liceus salesianos sem a necessidade de realização dos “exames de estudos preparatórios”, propiciado pelo Código Epiácio Pessoa (BRASIL, 1901, Art. 361-384), que equiparou os estabelecimentos privados de ensino secundário ao Ginásio Nacional, aumentou ainda mais a valorização da educação secundária em detrimento da profissional.

A partir de 1910, o ensino profissional nas escolas salesianas entrou em decadência em função da prioridade dada pelos padres ao ensino secundário e comercial, de maior aceitação no país naquele momento. Para os salesianos a oferta do ensino secundário para a burguesia trazia maior viabilidade e, ainda, ampliava sua influência na educação das camadas mais influentes da sociedade brasileira.

[...] por essa época, a burguesia já havia definido o ensino secundário como integrante da educação corrente de seus jovens, perspectiva visada, também, pelos setores de renda mais elevada das ainda acanhadas camadas médias. O resultado foi, assim, a adaptação da obra salesiana às condições sociais e econômicas do Brasil, abandonando-se progressivamente a direção traçada na Itália. Assim, em vez da formação do proletariado visando impedir a influência do anarquismo, do socialismo e do comunismo nessa classe, prevaleceu a formação intelectual e moral das próprias classes dirigentes. (CUNHA, 2005, p. 59).

A redução da atividade educacional profissionalizante pelas organizações religiosas coincidiu como uma maior participação do poder público nessa modalidade de ensino.

1.2. O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA PRIMEIRA REPÚBLICA

1.2.1. O contexto político, econômico e social na Primeira República

“A República foi proclamada por um golpe de Estado, no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, como Rui Barbosa; positivistas, como o coronel Benjamin Constant; e monarquistas ressentidos, como o marechal Deodoro da Fonseca.” (CUNHA, 2005, p. 5). Os conflitos entre positivistas e liberais na elaboração da nova Constituição preservaram o federalismo, principal interesse da burguesia cafeeira, como orientação do novo regime. A autonomia dos estados no federalismo estava garantida pelas constituições próprias dos estados, pela eleição de seus governantes, pelas suas forças policiais autônomas, pela possibilidade de contrair empréstimos externos diretamente e pela possibilidade de legislar sobre importantes matérias como a imigração.

Essa autonomia favoreceu as regiões mais ricas, como era o caso de São Paulo, cuja receita provinha em grande parte dos impostos sobre a exportação de café que chegou a contribuir com mais de 70% do valor total exportado. “O café deu origem, cronologicamente, a última das três grandes aristocracias do país, depois dos senhores de engenho e dos grandes mineradores, os fazendeiros de café se tornam a elite social brasileira” (PRADO JUNIOR, 1969, p. 165). Durante três quartos de século concentrou-se na lavoura cafeeira quase toda a riqueza do país. “Quase todos os maiores fatos econômicos, sociais e políticos do Brasil, desde meados do século passado [séc.XIX] até o terceiro decênio do atual [séc.XX], se desenrolam em função da lavoura cafeeira.” (PRADO JUNIOR, 1969, p. 165).

“Dentre os diversos legados do Império à República, tratando-se de ordenamento jurídico-político, estavam as penas severas de prisão para vadios e

mendigos. O direito ao não-trabalho somente era permitido a quem fosse rico.” (CUNHA, 2005, p. 36). A pressa em aprovar o Código Penal (Decreto n. 847/1890) que instituiu punições para vadiagem, aprovado antes mesmo da nova Constituição, demonstra esse elemento da política republicana de acirramento do controle político e social. Essa preocupação republicana aparece, também, em um relatório, de 1901, em que o Ministro da Justiça, se referindo ao Rio de Janeiro, afirma “O espetáculo que oferece esta cidade invadida por um número incalculável de menores vagabundos e viciosos, é realmente contristador.” (CUNHA, 2005, p. 36-37).

Esses menores deveriam ser, de acordo com o novo Código Penal, recolhidos compulsoriamente a estabelecimentos disciplinares industriais. Essa legislação penal era representativa dos interesses capitalistas associados ao ideário positivista que entendiam ser necessário controlar a população e impor a ordem pela ética do trabalho, criminalizando os refratários ao trabalho e os desempregados. (CUNHA, 2005, p. 37).

Partindo do estabelecimento de correlações entre a situação sócio-econômica e qualidades morais, comuns à economia política liberal e ao positivismo, as classes dominantes associaram a pobreza não apenas à carência de recursos, mas a uma maior permeabilidade aos vícios, ao desregramento moral, à indolência, à criminalidade. A única saída para a redenção moral das classes perigosas seria a venda de sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção. Para obter-se o saneamento moral da pobreza estruturavam-se políticas republicanas calcadas em uma série de práticas de disciplina e controle social. A construção da sociedade do trabalho também foi, portanto, a construção de uma sociedade disciplinar, que procurava adequar os indivíduos como cidadãos úteis para a concretização do projeto de civilização republicano. (QUELUZ, 2000, p. 18).

No início do período republicano brasileiro parecia haver entre as correntes ideológicas dominantes – positivistas, liberais e religiosos – um relativo consenso a respeito da necessidade de intervenção do poder público na organização de uma proposta pedagógica fundada no trabalho, como estratégia para retirar as crianças das ruas e dar-lhes uma ocupação produtiva.

São Paulo foi a cidade que mais cresceu no período inicial da República. De uma população de 65 mil habitantes em 1890, a cidade passou a ter 240 mil em 1900 (CUNHA, 2005, p. 8). A cidade era o elo entre a produção agrícola e o

porto de Santos e seu crescimento industrial resultou de dois fatores principais: a acumulação de capital na cafeicultura e a imigração estrangeira. No último decênio do Império a industrialização apresenta seus primeiros movimentos. Em 1889 o capital invertido na indústria se distribuía em diversos setores, “[...] sendo 60% na indústria têxtil, 15% na de alimentação, 10% na de produtos químicos e análogos, 4% na indústria madeireira, 3,5% na de vestuário e objetos de tocador, 3% na metalurgia.” (PRADO JUNIOR, 1969, p. 256). Em 1907, o primeiro censo das indústrias apresentava a sua distribuição geográfica: Distrito Federal mais Rio de Janeiro somavam 40%; São Paulo, 16%; e Rio Grande do Sul, 15%; nenhum dos outros estados alcançava 5%. (PRADO JUNIOR, 1969, p. 257). Em 1920, o Estado de São Paulo já era o maior produtor industrial, com 31% da produção nacional. (CUNHA, 2005, p. 8-9). Em relação à participação dos imigrantes na formação do operariado, os dados de 1893 mostram que 70% dos trabalhadores nas fábricas paulistas eram estrangeiros, enquanto que no Rio de Janeiro essa proporção era da ordem de 39% em 1890. (CUNHA, 2005, p. 8-9).

A produção industrial que tinha como seus produtos principais o tecido, os alimentos, as bebidas e o vestuário, se diversifica a partir de 1920 com a produção de cimento e aço, fortemente incentivados pelo governo. A interrupção de importações de manufaturados, resultante da Primeira Guerra Mundial, induziu a transformação de oficinas reparadoras em fábricas de máquinas e equipamentos, até então importados. A Guerra “[...] dará um primeiro impulso sério à exploração e aproveitamento industrial do minério [de ferro] brasileiro.” (PRADO JUNIOR, 1969, p. 265).

A formação profissional, como elemento de impulso da industrialização, desenvolveu-se em São Paulo no início do século XX por aí existirem de forma acentuada:

- 1) capital acumulado na cafeicultura de exportação, disposto a transferir-se para a manufatura e a indústria; 2) capacidade empresarial, isto é, mentalidade burguesa voltada para a acumulação de capital; 3) mercado consumidor para produtos fabris, formado não só pela burguesia, como, também, pelas camadas médias e pelos trabalhadores assalariados; 4) um contingente de trabalhadores (notadamente os imigrantes e seus descendentes) dispostos a se transferirem da agricultura para a manufatura e a indústria, como

operários e até como empreendedores; 5) oferta de energia elétrica para suprir as empresas de força motriz. (CUNHA, 2005, p. 115).

Entre 1917 e 1920 ocorreram greves de grandes proporções nas maiores cidades do país, especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro⁵. O aumento do custo de vida e a onda revolucionária na Europa contribuíram para esse clima de contestação proletária no Brasil. A crescente organização das classes trabalhadoras e o aumento de sua participação política eram vistas pelas classes dominantes como resultado da ação dos trabalhadores imigrantes que seriam responsáveis pela “inoculação de ideias exóticas” nos trabalhadores brasileiros. A estratégia capitalista para combater essa mobilização trabalhadora foi a repressão, a expulsão de lideranças dos trabalhadores estrangeiros e a educação profissionalizante dos brasileiros. (CUNHA, 2005, p. 13-14).

A educação profissionalizante era oferecida em conjunto com a educação primária ou posterior a ela. A crescente industrialização e o desenvolvimento dos processos produtivos fez surgir a necessidade de oferecer, também, em cursos noturnos ou dominicais, uma formação escolar básica aos operários que já estavam trabalhando. As instituições surgidas para essa tarefa eram basicamente estatais ou com a participação de setores industriais ou de serviços, que precisavam da qualificação operária.

Para as classes dominantes paulistas, a educação escolar, sobretudo o ensino primário e o profissional deveriam desempenhar o papel de moralizar e ajustar o trabalhador às novas condições da produção – o assalariamento e a fábrica. Nessas classes, entretanto, não havia consenso sobre quais os tipos e níveis de ensino deveriam ser prioritários na destinação de recursos públicos. Uma parcela defendia o investimento na formação das elites com o incentivo aos cursos secundários e superiores. Outros defendiam que esses recursos fossem investidos prioritariamente na educação primária e profissional, de modo a evitar os riscos do socialismo e a luta de classes. (CUNHA, 2005, p. 118).

Desse contexto educacional participavam, de forma articulada, duas instituições educacionais de projeção social: a Escola Politécnica de São Paulo,

⁵ Para este período, Bóris Fausto (1983, p. 162-163) registrou, em sua publicação *Trabalho urbano e conflito social*, a ocorrência de mais de 200 greves apenas em São Paulo e no Rio de Janeiro.

instituição pública, criada em 1894; e o Liceu de Artes e Ofícios, instituição privada, mas fortemente subsidiada pelo erário público. Ambas as instituições tiveram uma relação de complementaridade nas ações pedagógicas e nas suas estratégias diretivas. A Politécnica, criada para a elite paulista, dirigia o Liceu, criado para os trabalhadores. A história do Liceu liga-se mais fortemente ao da Politécnica com a gestão, de 1895 a 1928, do engenheiro-arquiteto Ramos de Azevedo, que ocupou, também, o cargo de diretor da Politécnica. Roberto Mange⁶ contribuiu com essa aproximação na medida em que foi professor da Politécnica e criador do curso de Mecânica Prática no Liceu. (RIBEIRO, M. A. R., 2005, p. 211).

A direção de ambas as instituições era ocupada por lideranças políticas e empresariais que viam na educação técnica o instrumento de desenvolvimento e industrialização de São Paulo. Essa proximidade com o setor produtivo e com a Politécnica propiciou ao Liceu de São Paulo um desenvolvimento diferenciado em relação aos demais liceus brasileiros. “A ideologia dos fundadores [da Politécnica] constituía um misto de industrialismo, positivismo, federalismo e liberalismo.” (CUNHA, 2005, p. 122). A função disciplinadora do ensino profissional apresentava uma importância similar à formação técnica. Antônio Francisco de Paula Souza⁷ afirmou em seu discurso na sessão de instalação da Escola Politécnica de São Paulo em 15 fev. 1894⁸, que como resultado de um ensino técnico generalizado, teríamos “[...] o hábito do método, o cumprimento do dever, a previdência calma e refletida, o espírito de ordem” (SOUZA In: D’ALESSANDRO, 1943, p. 60). O discurso do Secretário do Interior de São Paulo, Cesário Motta Júnior, na mesma sessão, foi representativo da função disciplinadora política que deveria ter a educação profissional.

⁶ Engenheiro formado na Suíça, professor da Escola Politécnica de São Paulo, teve uma posição de liderança no ensino profissional brasileiro. Foi um dos entrevistados de grande influência no Relatório que Fernando de Azevedo fez, em 1928, sobre o ensino profissional. Foi diretor do SENAI de São Paulo, onde exerceu profunda influência. (CUNHA, 2005, p. 132).

Bryan (2008, p. 26) também aponta a grande ascendência que tinha Mange sobre empresários e altos burocratas paulistas como Roberto Simonsen e Armando de Salles Oliveira.

⁷ Paula Souza foi um dos fundadores da Politécnica e seu primeiro diretor (D’ALESSANDRO, 1943, p. 20). Em sua homenagem, a atual rede paulista de escolas técnicas chama-se Centro Paula Souza.

⁸ A íntegra do discurso está publicado em D’ALESSANDRO, 1943, p. 58 – 60).

[...] nas convulsões políticas e sociais deste fim de século ninguém pode prever o dia de amanhã; novas doutrinas levantam-se em debate contra as velhas; as crenças subdividem-se; as igrejas vão perdendo autoridade moral para enlaçar as consciências; aos governos falta, em geral, a força para dominar os instintos individuais das massas inconscientes; o salário disputa com o capital e a anarquia interpõe-se como instrumento cego, nivelador, terrífico como a tormenta, feroz como o ódio, cruel como a inveja, voraz como a fome!

Os embates que se deram no velho mundo não de repercutir entre nós. A vós, como a todos os operários do pensamento, compete impedir as suas devastações. (MOTTA JÚNIOR In: D'ALESSANDRO, 1943, p. 56-57).

A formação dos operários segundo a ideologia da classe dominante era vista como mais uma das frentes no combate à permanência mundial do “espectro do comunismo” (MARX; ENGELS, 1977) que havia rondado a velha Europa no século XIX.

Dentre os sistemas de educação profissionalizantes existentes no Estado de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, podemos distinguir dois agrupamentos: um deles, de controle ou parceria com o setor privado, organizado em torno do Liceu de Artes e Ofícios e das escolas ferroviárias; o outro, público, representado pelos cursos noturnos para operários e pela rede de escolas profissionais oficiais do Estado de São Paulo. Além da distinção de gestão desses sistemas, havia, também, uma diferença na orientação pedagógica que é representativo dos dilemas e embates que acompanha, com designações variáveis, a educação profissionalizante no seu desenvolvimento histórico: a oposição entre os conceitos de oficina-escola e escola-oficina.

1.2.2. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e as escolas ferroviárias

No Liceu, a pedagogia da oficina-escola “[...] formava o operário no próprio trabalho para o mercado, de modo que um aprendiz ia dominando as tarefas do seu ofício à medida que auxiliava um operário na produção.” (CUNHA, 2005, p. 119). Nesse modelo, a educação geral era trabalhada com o aprendiz apenas na medida em que era necessária ao aprendizado do ofício. Na rede estadual de escolas profissionais, onde o conceito pedagógico orientador era o da escola-

oficina, os conhecimentos científicos eram trabalhados simultaneamente no currículo sem submeter-se, porém, à oficina. Esta deveria familiarizar o aprendiz com o trabalho num ritmo que não era o da produção efetiva. (CUNHA, 2005, p. 119).

O Liceu, fundado por figuras ligadas ao grande capital cafeeiro, apesar de ser dirigido por uma entidade privada, era sustentado basicamente com recursos públicos. “No triênio 1906-1908, o Liceu recebeu 284 contos de verbas estaduais, 21 contos municipais e apenas 15 contos da contribuição dos sócios da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, a entidade mantenedora.” (CUNHA, 2005, p. 123). O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo teve entre os seus primeiros mestres das oficinas uma participação importante de membros da maçonaria. (CUNHA, 2005, p. 124).

A pedagogia da oficina-escola consistia na admissão do aluno como aprendiz na oficina onde “[...] era colocado ao lado de um operário adulto a quem começava por auxiliar, terminando por tornar-se um ‘operário efetivo’ como ele.” (CUNHA, 2005, p. 124). Nesse trabalho, os aprendizes recebiam um salário que era crescente na medida do seu desempenho. As oficinas do Liceu eram organizadas como verdadeiros estabelecimentos industriais, destinados a gerar produtos ou serviços comercializáveis. Essa proximidade com o setor produtivo resultou em uma grande procura por seus cursos e uma alta frequência dos alunos às atividades escolares e às oficinas. Entre os alunos que procuravam o Liceu, destacavam-se os filhos de imigrantes italianos motivados pelos ofícios manufatureiros como estratégia de ascensão social. Essa concepção pedagógica da oficina-escola tinha defensores externos como Monteiro Lobato que demonstrou sua admiração pela oficina-escola em numerosos artigos publicados na imprensa. (CUNHA, 2005, p. 125).

Essa metodologia de ensino da oficina-escola adotada pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo era, no entanto, vista com restrições por estudos de autoridades educacionais. O diretor de Remodelação do Ensino Profissional, cargo do âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio⁹, João

⁹ Nessa época, a educação ainda estava subordinada a este Ministério. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública ocorreu em 1930 com a chegada de Getúlio Vargas ao poder. (CUNHA, 2005, p. 73).

Luderitz, em seu Relatório em 1925, revelou rejeição ao conceito de oficina-escola. Mesmo reconhecendo que

Dos liceus de artes e ofícios, salvou-se o de São Paulo, com a adoção da intensa industrialização de suas oficinas, que de escolares, de início, na acepção lata do termo, passaram a ser depois, exclusivamente de interesse fabril, mantendo apenas o ensino primário noturno para os aprendizes. (LUDERITZ apud CUNHA, 2005, p. 129).

Mesmo admitindo que o Liceu paulista tivesse se tornado uma empresa industrial sem rival na América do Sul, Luderitz, perguntando-se da possibilidade de o mesmo servir como modelo para o país, conclui negativamente por três razões: 1) por não terem as demais capitais do país o mercado que São Paulo dispunha; 2) o método da aprendizagem espontânea – aprendizado no auxílio do operário durante o processo produtivo – era muito lento; e, principalmente, “3) porque a educação geral nele ministrada era incompleta do ponto de vista técnico, uma vez que não constava no seu currículo o ensino dos rudimentos das ciências elementares e da tecnologia das profissões.” (LUDERITZ apud CUNHA, 2005, p. 129). Luderitz defendia que o ideal de escola profissional, para o Brasil, “[...] seria organizá-las como verdadeira empresa industrial, produzindo para o mercado, como o Liceu, mas que, também, seguisse um programa de estudos preestabelecidos, com especial ênfase à educação geral” (LUDERITZ apud CUNHA, 2005, p. 129). Essa foi, também, a recomendação, contida em seu Relatório, para as escolas de aprendizes artífices da rede federal que já existia desde 1909.

Com a tomada do poder por Getúlio Vargas e seu grupo político, em 1930, foi nomeado o interventor Armando de Salles Oliveira para o Estado de São Paulo. Oliveira, membro fundador do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), determinou ao diretor do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, Ricardo Severo, a realização de uma reforma em sintonia com os princípios da Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor. A teoria da Organização Racional do Trabalho (ORT), de ampla aceitação na administração industrial da época, inclusive na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), propunha a aplicação de princípios científicos na produção, pelo estudo rigoroso

de tempos e movimentos e de cada material utilizado no processo, organizando a produção, fragmentando-a e simplificando o trabalho. A reforma promovida, em 1934, pelo diretor do Liceu, Ricardo Severo, foi representativa das mudanças educacionais seguindo os princípios da organização racional do trabalho. O objetivo dessa reforma era reduzir o tempo de formação, formando o operário especializado e disciplinado. (CUNHA, 2005, p. 130).

As experiências de educação profissional realizadas em São Paulo por entidades privadas com subsídios públicos foram compostas também pelas atividades das escolas ferroviárias. Uma iniciativa para a formação de trabalhadores para as empresas ferroviárias do Estado teve início, em 1924, com a Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. O curso com quatro anos de duração era ministrado no Liceu com a realização dos estágios práticos nas oficinas da *São Paulo Railway*, na capital paulista. Do ponto de vista pedagógico, duas inovações teriam sido introduzidas por Roberto Mange, diretor e idealizador do curso. Em algumas escolas da rede estadual de escolas profissionais desenvolveram-se, também, em cooperação com as empresas ferroviárias, os cursos ferroviários, dirigidos pelo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP). (CUNHA, 2005, p. 131-132).

Uma das inovações foi a utilização de séries metódicas de aprendizagem¹⁰, baseadas nos princípios tayloristas, que se apresentavam como uma evolução do conceito de oficina-escola e vieram a substituir os padrões artesanais de aprendizagem de ofícios. Essas séries consistiam na decomposição das tarefas em operações simples, compreendendo quatro fases: estudo, demonstração, execução pelo educando e avaliação. Os conhecimentos de caráter geral, científicos e tecnológicos, eram ministrados na medida da execução das tarefas práticas. (CUNHA, 2005, p. 132). Completando as séries metódicas, foi adotado o método do educador belga Omer Buyse para o ensino do desenho. Neste método, em vez de partir-se dos conceitos abstratos, como reta e ponto, para se construir a geometria, iniciava-se o ensino na direção oposta: a partir dos desenhos das peças industriais, identificavam os elementos

¹⁰ As séries metódicas foram desenvolvidas por Victor Della Vos na Escola Técnica Imperial de Moscou, a partir de 1875, para enfrentar a necessidade de formação de grande quantidade de trabalhadores qualificados para apoiar a expansão das ferrovias na Rússia. (CUNHA, 2005, p. 132).

geométricos. (CUNHA, 2005, p. 134). Em vez do ideal para o material, ensinava-se do material para a sua representação.

A outra inovação foi a utilização de testes psicológicos para a seleção e orientação dos candidatos aos diversos cursos. Esses exames serviriam, também, em conjunto com a utilização de fichas datiloscópicas, para evitar a contratação de “agitadores” e para evitar a reentrada de trabalhadores despedidos por razões políticas. (CUNHA, 2005, p. 133). Para Fonseca, porém, a utilização desses exames psicotécnicos representou “[...] uma verdadeira revolução no espírito que presidia ao encaminhamento de jovens para o ensino profissional” (FONSECA, 1961, p. 452-453), pois, até então, o critério era a indicação de os “[...] mais pobres, os mais humildes, os desprotegidos da fortuna, sem a mais leve consideração às qualidades pessoais de cada adolescente.” (FONSECA, 1961, p. 452-453). O fato é que, a partir da segunda década do século XX, em função da alteração da estrutura produtiva nacional em início de industrialização, há uma alteração na expectativa da sociedade em relação aos objetivos principais da educação profissional: de função assistencialista para formação de trabalhadores para o processo fabril.

O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo ainda funciona como instituição privada sem fins lucrativos na cidade de São Paulo onde oferece cursos de ensino médio e cursos profissionalizantes. (LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DE SÃO PAULO, 2014).

1.2.3. Os cursos noturnos para trabalhadores e a rede paulista de escolas profissionais

Os cursos noturnos para a educação de jovens operários iniciou no governo paulista em 1892, com a reforma do ensino público (Lei n. 88/1892) em sintonia com os ideais republicanos. Em 1907 havia 22 desses cursos em funcionamento. Com orientação pedagógica de inculcação da ética puritana do trabalho e da moral burguesa (CUNHA, 2005, p. 141), em afinidade com o que Max Weber (2000, p. 123, p. 130-131), chamou de “espírito do capitalismo”. Ajustados à sociedade industrial, esses cursos funcionavam com professores da

rede estadual em acomodações oferecidas pelas empresas. O número expressivo de alunos atendidos demonstra a sua importância educacional.

Em 1917, era ministrado ensino às crianças e jovens operários oriundos da classe operária em 139 cursos noturnos, 47 na capital e 92 no interior, que atendiam a 7.763 alunos. Em 1920, os cursos noturnos eram 130 na capital e 1.453 no interior do estado, somando 51.056 alunos, de ambos os sexos (CUNHA, 2005, p. 141).

Em 1910, ao mesmo tempo em que o governo federal criava a rede de EAA, o governo paulista criou (Leis n. 1.214 e n. 1.245) a sua própria rede de escolas profissionais como resposta às demandas por formação de trabalhadores para a indústria paulista em início de crescimento. Para o governo paulista,

[...] as escolas profissionais tinham por objetivo atingir uma população específica: os filhos de trabalhadores que iam “seguir a profissão de seus pais” e constituíam “uma fonte de inesgotável atividade e energia alimentando as forças vivas de nosso Estado” (Relatório Apresentado ao Sr. Presidente do Estado pelo Secretário dos Negócios do Interior, 1912, p. 65)” (MORAES; ALVES, 2002, p. 17).

Em 1933 já haviam dez dessas escolas situadas na capital e no interior do Estado. (CUNHA, 2005, p. 142-149).

Diferente do Liceu de Artes e Ofícios e das escolas ferroviárias, a rede estadual de escolas profissionais tinha, na relação entre educação e trabalho, o balizamento pedagógico da escola-oficina. Na Escola Profissional Masculina, a primeira e maior dessas escolas implantadas, “[...] visava-se à *educação integral do trabalhador*, evitando-se a especialização num ofício limitado. O aluno deveria passar por todas as oficinas.” (CUNHA, 2005, p. 144, grifos no original). O curso tinha três anos de duração, compreendendo conteúdos teóricos e práticos.

Para o diretor Aprígio Gonzaga¹¹, a rejeição da especialização na escola era uma resistência ao que considerava o “determinismo industrial”, o “cativeiro do homem à fábrica”. Para ele, seria vergonhoso que o Estado predestinasse os jovens a determinadas tarefas limitadas. Se inevitável, que isso fosse feito pelas próprias fábricas, nunca pelas escolas oficiais. (CUNHA, 2005, p. 144).

¹¹ Aprígio Gonzaga foi diretor da Escola Profissional Masculina desde sua criação, em 1911, até 1934.

Pode ser percebida a forma como essa orientação pedagógica se configurou tomando-se como exemplo o planejamento das atividades desenvolvidas na oficina de marcenaria. “De acordo com o plano de ensino, nossos alunos desenham a planta do móvel, preparam a madeira, constroem, entalham e torneiam. Desse modo, ele será na arte, como na sociedade, um homem independente.” (GONZAGA, 1918 apud MORAES; ALVES, 2002, p. 60). Nessa escola, o método pedagógico de referência era o *Slojd* em que o desenho assumia papel privilegiado por representar uma ordem codificada e disciplinadora do pensamento¹². Essa concepção educacional, conhecida por “Escola do Trabalho” ou “Escola Ativa”, constantemente referenciada por Gonzaga em seus relatórios ao governo, “[...] considera o trabalho manual como principal meio educativo na escola para disciplinar moralmente o educando e desenvolver-lhe o amor pelo trabalho.” (MORAES; ALVES, 2002, p. 221).

O diretor da Escola Profissional Masculina defendeu a proposta de educação integral do trabalhador visando uma “formação moral” característica da função disciplinadora do trabalho assentada no “[...] obreiro educado e consciente de seus deveres e direitos, unido ao patrão, no trabalho comum, será a base do progresso e da prosperidade em que assentará a Pátria a grandeza de suas instituições.” (GONZAGA apud CUNHA, 2005, p. 145). Moraes e Alves (2002, p. 72) destacam a grande influência do ideário liberal na organização da educação profissional, na medida em que esse ideário era orientador do processo de industrialização que se desenvolvia em São Paulo na década de 1910. A influência na concepção da proposta educacional era, em muitos casos, simultânea com a contribuição material. A título de exemplo, pode-se citar que o terreno onde foi construída a escola profissional de Amparo foi doado pela maçonaria em 1910. Em Campinas, os recursos para a compra do terreno e construção do edifício da escola foram doados por um cafeicultor. (MORAES; ALVES, 2002, p. 98).

Em relação ao perfil dos alunos que frequentavam os dez estabelecimentos da rede estadual paulista de ensino profissional, pode-se ter uma ideia do mesmo, a partir da pesquisa de Buffa e Nosella a respeito da Escola

¹² Método desenvolvido pelo austríaco Axel Mikkelsen e implementado por Georg Kerschensteiner nas escolas profissionais de Munique.

Profissional de São Carlos (BUFFA; NOSELLA, 1998). Esta escola, inaugurada em 1932, tinha como a maioria de seus alunos filhos de pequenos e médios comerciantes pequenos e médios, operários, lavradores, funcionários públicos e ferroviários. (BUFFA; NOSELLA, 1998, p. 93-95).

Em síntese, os alunos e alunas da Escola Profissional/Industrial não eram propriamente pobres e desvalidos. Como vimos, eram filhos de trabalhadores manuais, em sua maioria. Havia alguns (poucos) alunos filhos de profissionais liberais e de proprietários. [...]. A clientela, naturalmente, procurava uma profissão, não necessariamente cultura. Essa profissionalização era feita com seriedade e disciplina e por isso seus professores esforçavam-se para demonstrar que essa escola não era inferior à acadêmica. (BUFFA; NOSELLA, 1998, p. 99).

Em relação aos alunos atendidos por essa escola, Buffa e Nosella (1998, p. 91) apontam que parte dos alunos das primeiras turmas a frequentavam como uma opção de continuidade de seus estudos em nível pós-primário, pois não haviam sido aprovados nos exames de admissão ao ginásio ou ao primeiro ciclo da escola normal.

Atualmente a rede paulista de escolas profissionalizantes está reunida sob a direção do Centro Paula Souza, autarquia ligada ao governo estadual. O Centro Paula Souza administra 213 Escolas Técnicas (ETECs) e 59 Faculdades de Tecnologia (FATECs) estaduais em 158 municípios paulistas. As ETECs atendem a cerca de 216 mil estudantes nos ensinos técnico e médio em cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços. Nas FATECs, mais de 64 mil alunos estão matriculados nos 61 cursos de graduação tecnológica. (CENTRO PAULA SOUZA, 2012, p. 1).

1.3. AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES (EAA)

Em 1909, o Presidente da República Nilo Peçanha, pelo Decreto n. 7.566/1909, criou a rede de escolas de Aprendizes Artífices destinada ao ensino profissional primário gratuito “Em cada uma das capitais dos Estados da Republica” (BRASIL, 1909, Art. 1º). Até o final de 1910 foram estabelecidas

dezenove escolas, além das escolas já existentes em Campos e em Porto Alegre. Em Campos e Porto Alegre, as escolas já existentes receberam subsídios e foram transformadas em EAA do Rio de Janeiro e EAA do Rio Grande do Sul¹³. Ao término do primeiro ano de funcionamento (1911) essas escolas tinham 2.391 alunos matriculados¹⁴. As justificativas para a criação dessas escolas são:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;
que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;
que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909).

Dentre as justificativas, mantiveram-se vigorosas por longo tempo, nas instituições sucessoras das EAAs, aquelas relacionadas à função social de atendimento aos “desprovidos da fortuna” preparando-os para as atividades laborais e disciplinando as massas visando afastá-las da “escola do vício e do crime”. Essas escolas, que, naquele momento, eram destinadas ao ensino profissional de nível primário, representaram o embrião da rede federal de ensino técnico médio e superior existente hoje no Brasil.

A criação das EAAs foi considerada por Luiz Antônio Cunha como “[...] a mais importante iniciativa republicana em matéria de ensino profissional.” (CUNHA, 2005, p. 14). A criação das EAAs é, também, um marco na medida em que constitui, “[...] provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional”, pois “[...] tratava-se de um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma autoridade administrativa e pedagógica.” (CUNHA, 2005, p. 66). A motivação do Presidente Nilo Peçanha¹⁵

¹³ Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde denominado Instituto Parobé.

¹⁴ CUNHA (2005, p. 69) apresenta uma tabela com o número de alunos das EAAs, o número de estabelecimentos industriais e o número de operários em cada uma das cidades que recebeu uma EAA.

¹⁵ Nilo Peçanha foi, também, Grão-mestre da maçonaria e, nesta função, criou o Conselho Maçônico de Instrução em 1919. (CUNHA, 2005, p. 17-18)

para essa ação governamental estava relacionada, de acordo com diversos autores, a três projetos governamentais realizados: 1) as quatro escolas profissionais criadas pelo próprio Nilo Peçanha, em 1906, quando foi Governador do Estado do Rio de Janeiro; 2) a proposta de criação de uma escola profissional em cada município brasileiro apresentada ao governo federal pelo Congresso de Instrução ocorrido no Rio de Janeiro em 1906 e; 3) o ensino profissional realizado no Rio de Janeiro Asilo de Meninos Desvalidos. (CUNHA, 2005, p. 64; QUELUZ, 2000, p. 29; SOARES, 1981, p. 69-77).

O caráter correccional presente nas justificativas apresentadas pelo Presidente Nilo Peçanha no Decreto de criação das EAAs estava presente, também, nestes três projetos inspiradores.

Foi para as “classes menos protegidas da fortuna” que foram criadas pelo governo do Estado do Rio de Janeiro as quatro escolas profissionais. Assim como foi para “recolher e educar” os menores que vagassem na mendicidade, que se criou em 1875, no Rio de Janeiro, o Asilo de Meninos Desvalidos. E entre as principais conclusões do “Congresso de Instrução” estava a necessidade da criação de “internatos de ensino prático industrial e agrícola para menores desamparados e viciosos”. (SOARES, 1981, p. 75).

Nas EAAs “[...] se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício” (BRASIL, 1909, Art. 2º). A formação profissional seria oferecida em paralelo com o ensino de nível primário, onde se ensinaria conteúdos “[...] de leitura e escrita, o de aritmética até regra de três, noções de geografia do Brasil e de gramática elementar da língua nacional.” (QUELUZ, 2000, p. 30). Nas oficinas não havia currículo mínimo, ficando a critério do diretor a escolha de conteúdos e métodos. O curso, com duração de quatro anos, era oferecido para alunos entre 12 e 16 anos. Na EAA do Paraná (EEA-PR), “[...] pela manhã, esses meninos recebiam conhecimentos elementares (primário) e, à tarde, aprendiam ofícios nas áreas de alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria.” (UTFPR, 2012).

Desde o início revelaram-se as dificuldades de implantação dessas instituições de ensino: os prédios e instalações inadequados; oficinas precárias e desorganizadas; professores e mestres despreparados para o ensino profissional;

frequência irregular dos alunos e índice de desistência elevado¹⁶. (QUELUZ, 2000, p. 31). A explicação para esse baixíssimo índice de conclusão do curso devia-se a diversos fatores: 1) necessidade de os jovens aprendizes trabalharem para ajudar no sustento de suas famílias; 2) oferta de trabalho pelas empresas locais que necessitavam de trabalhadores, mesmo que minimamente formados; 3) condições sociais e culturais precárias nas famílias dos alunos que não os motivava para a continuidade na sua formação; 4) precárias condições das instalações e de formação dos professores e mestres; 5) falta ou insuficiência de alimentação entre o turno matutino e vespertino; 6) maior incidência de doenças na população pobre; 7) violência física por parte dos professores. (LEITE, 2010, p. 18-19). Para ilustrar o nível de pobreza dos alunos das EAAs¹⁷ e os reflexos dessa condição no tratamento a eles dispensado, um trecho da publicação comemorativa dos 100 anos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é significativo.

Como a Escola de Aprendizes Artífices era destinada a crianças pobres, grande parte dos alunos não tinha sapatos. A esses meninos descalços era destinada outra violência na forma preconceituosa como os professores falavam de seus pés: “sapatos de cachorro”. (LEITE, 2010, p. 105).

Para tentar contornar esses fatores, as EAAs adotaram algumas estratégias: pagamento de diárias ou de participação no valor de venda da produção das oficinas; melhoria na alimentação; oferta de uniforme para melhorar a auto-estima e a imagem da instituição; interseção junto às famílias e aos empresários para tentar evitar a saída antecipada dos alunos para o mercado de trabalho.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, as EAAs

¹⁶ Relatórios da EEA-PR, do período entre 1910 e 1922, mostram uma frequência média de 67% e uma taxa de conclusão de curso média de apenas 0,7%. (QUELUZ, 2000, p. 50-51). Como elemento de comparação, a Escola Profissional de São Carlos em sua primeira década de funcionamento (de 1932 a 1940) teve, também, uma desistência muito grande, porém menor que a da EEA-PR. Na Escola de São Carlos, no período referido, de 822 alunos matriculados no diurno, 215 desistiram e 63 reprovaram; no noturno, de 785 alunos matriculados, 239 desistiram. (BUFFA; NOSELLA, 1998, p. 93-95).

¹⁷ Buffa e Nosella (1998, p. 91) detectam, também, a origem modesta dos alunos da Escola Profissional de São Carlos. A partir de uma foto de arquivo dos primeiros tempos da Escola, em que aparece uma turma de alunos reunidos, percebe-se que os mesmos estão modestamente vestidos e vários deles descalços.

[...] representavam um papel estratégico no esforço de controle social das classes proletárias, de disciplinarização e definição do papel do menor. Era também uma instituição difusora dos valores republicanos, especialmente da ética do trabalho. Procurava atuar como consolidadora da nacionalidade através do trabalho produtivo, formador de riquezas da nação e da integração dos elementos potenciais de desordem social, os menores desvalidos e os estrangeiros, devidamente docilizados. Desempenhavam também uma função econômica fundamental na constituição de corpos úteis e produtivos para a sociedade capitalista, além do preparo específico para o desempenho de ofícios e funções industriais. (QUELUZ, 2000, p. 32).

O Decreto n. 7.566/1909 estabeleceu que o ensino profissional deveria ser feito em “oficinas de trabalho manual ou mecânico” que seriam escolhidas, até o número de cinco, as “[...] que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais” (BRASIL, 1909, Art. 2º). Ao analisar quais as oficinas foram implantadas nas diversas EAAs, Cunha (2005, p. 71) percebe uma predominância nas “[...] oficinas voltadas para o artesanato de interesse local e poucas de emprego manufatureiro ou industrial. A maioria absoluta das escolas ensinava alfaiataria, sapataria e marcenaria.” Outros ofícios artesanais também eram ensinados nas diversas EAAs: carpintaria, ferraria, funilaria, selaria e encadernação. “Poucas foram a oficinas destinadas ao ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado como mecânica, tornearia e eletricidade.” (CUNHA, 2005, p. 71)¹⁸. A escolha das oficinas procura ajustar-se ao mercado de trabalho para os egressos, ensinando ofícios artesanais em cidades fora do eixo de industrialização representado por São Paulo.

A escolha das oficinas a serem implantadas, em atendimento às necessidades de formação de trabalhadores para o setor produtivo, estava relacionada ao método de ensino a ser trabalhado nas oficinas. Em São Paulo o debate ocorria em torno das propostas de oficina-escola versus escola-oficina. Nas EAAs o debate era o da formação de um artesão qualificado *versus* a formação de um operário qualificado para a modernidade industrial. Como atores de destaque nesse debate estavam Paulo Ildefonso, diretor da EAA-PR desde a

¹⁸ CUNHA (2005, p. 103-109) apresenta diversas tabelas mostrando para cada EAA: o número de matrículas em cada oficina, a taxa anual de frequência, a taxa anual de evasão e taxa anual de conclusão.

criação até a sua morte em 1928, e João Luderitz, diretor do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre, pertencente à Escola de Engenharia. Ildfonso, em razão dos avanços alcançados pelo seu método intuitivo na EAA-PR, foi convidado para reorganizar as EAAs do norte do país em 1916. (QUELUZ, 2000, p. 66). Luderitz, adotando a industrialização como eixo do seu método de ensino, “[...] logrou alcançar índices de produção industrial e de frequência bastante elevados para o padrão da época. Esses resultados transformaram o Instituto Técnico-Profissional em modelo para a educação técnica nacional.” (QUELUZ, 2000, p. 150). Essa projeção conduziu Luderitz, em 1920, ao cargo de Diretor de Remodelação do Ensino Profissional e, fruto de sua liderança na educação profissional, foi nomeado, em 1942, o primeiro diretor Departamento Nacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). (FALECEU..., 1953).

Paulo Ildfonso era formado na Escola Imperial de Belas Artes e tinha uma atuação docente ligada ao ensino de artes industriais. A sua posição legalista na Revolução Federalista, sua origem aristocrática, seu destaque como crítico cultural e seu trânsito junto ao empresariado paranaense renderam-lhe a indicação para dirigir a EAA-PR. (QUELUZ, 2000, p. 38-45). A proposta pedagógica assumida pela EAA-PR, sob a direção de Ildfonso, baseada no método intuitivo, que “[...] foi uma visão educacional característica da República, estando presente nas primeiras reformas educacionais de cunho liberal modernizante promovidas pelos republicanos.” (QUELUZ, 2000, p. 60). A opção pelo método intuitivo estava alinhada com o pensamento positivista e escolanovista, baseados em Pestalozzi, Claparède e Sampaio Dória. (QUELUZ, 2000, p. 74). Ildfonso justificou sua opção pelo método intuitivo pela superioridade pedagógica da cultura do espírito em relação ao saber mnemônico.

Tendo ainda em consideração que a superioridade da moderna pedagogia consiste essencialmente em antepor a cultura do espírito ao saber mnemônico, procurei, pois, criar um método aplicável a estes institutos, adotando o ensino intuitivo, racional e analítico, desenvolvendo o máximo de esforço por parte dos mestres, afirmando o valor das suas lições, aliviando o aluno da obrigação de decorar lições e preceitos cheios de palavras supérfluas e às vezes errôneas de que estão cheios os livros didáticos expostos ao comércio. (Esboços de Programas de Ensino das Escolas de Aprendizes Artífices do Paraná apud QUELUZ, 2000, p. 65).

A proposta de ensino intuitivo de Paulo Ildefonso tinha por intenção a aproximação entre o trabalho e a educação como uma forma de melhorar a compreensão dos alunos em relação aos conhecimentos da moderna ciência industrial.

[...] “aproximar os alunos das oficinas, e das oficinas o atrativo educacional das aulas” (Jornal do Comércio, 26/07/1917). Para ele, apenas com a integração entre teoria e prática, aulas e oficinas, a indústria brasileira poderia se desenvolver. Esta integração é que permite que “os mecânicos conheçam as rodas de suas máquinas, porque praticamente acompanham as leis que regem a mecânica” (Jornal do Comércio, 26/07/1917). Paulo Ildefonso esforçou-se para implementar no currículo técnico por ele proposto uma continuidade entre a sala de aula e as oficinas, [...] [para] conduzir o aluno “aos mais concretos conhecimentos, a constante indagação, para daí resultar a moderna, a imensa ciência industrial.” (Jornal do Comércio, 26/07/1917). (QUELUZ, 2000, p. 72).

Ildefonso defendia uma “[...] concepção tradicional de ensino técnico como o ensino de um honrado ofício artesanal, e não de um ‘rude’ trabalho industrial.” (QUELUZ, 2000, p. 198). E se contrapunha a Luderitz na medida em que “Seu objetivo ainda era o de formar artesãos qualificados, habilitados em seu ofício como um todo, independentemente das máquinas.” (QUELUZ, 2000, p. 198). A visão de Ildefonso, mesmo tendo uma posição coincidente com a de Luderitz em relação à defesa do método intuitivo, tinha a marca de sua visão artística e cultural de educação em que procurava “[...] valorizar o trabalho, em um momento em que este era posto em questão pelo desenraizamento que o processo de industrialização e urbanização começara a provocar no Brasil”. (QUELUZ, 2000, p. 199).

Luderitz, à frente do Instituto Técnico-Profissional, assumiu a ênfase na industrialização como eixo central de seu método de ensino, pois, para ele, o modelo da fábrica era o modelo da sociedade futura. (QUELUZ, 2000, p. 150). “Luderitz possuía o anseio racionalista de uniformizar procedimentos, sistematizar programas de ensino, aumentar a produtividade das oficinas, unificar a metodologia do ensino, industrializar as oficinas.” (QUELUZ, 2000, p. 198).

O modelo que Luderitz visualizava era a fábrica. Imbuído dessas tendências racionalistas, procurou a eficiência e a produtividade

como instrumento de habituar os aprendizes à sociedade da máquina e do trabalho. Defendia a velocidade, o controle do tempo, a racionalização dos gestos. As suas inovações pedagógicas procuravam preparar a organização do trabalho. (QUELUZ, 2000, p. 199).

O final da década de 1910 alertou o país para a necessidade de melhorar a formação técnica de operários brasileiros na medida em que o estancamento do fluxo migratório e a necessidade de substituição de importações decorrentes da Primeira Guerra Mundial explicitaram nossa dependência em termos de capacidade de produção industrial. Esse período de “[...] intensificação da luta de classes com a multiplicação das greves operárias” (QUELUZ, 2000, p. 152) gerou preocupações nas classes dominantes. Para a burguesia capitalista nacional, “O modelo ideal seria a fábrica e a ética a ser adotada, a do trabalho.” (QUELUZ, 2000, p. 152). Luderitz defendia que

[...] o processo de disciplinarização dos seus alunos deveria dar-se especialmente no contato com os ritmos e movimentos das máquinas. O modelo para a educação era a fábrica, e a escola técnica constituía-se em fonte disseminadora de um projeto industrialista nacional. Reafirmava-se a visão taylorista da necessidade de reorganização das oficinas, a partir do planejamento central do engenheiro, à procura da eficiência produtiva máxima. (QUELUZ, 2000, p. 211).

Nessa disputa pelo modelo pedagógico das escolas técnicas, o governo assumiu uma posição mais próxima da proposta de Luderitz, pela proposta de ensino profissional mais voltado à formação e disciplinarização do proletariado nacional para as necessidades da industrialização crescente. Em decorrência dessa visão, as EAAs têm um novo regulamento aprovado em 1918 em que a mensagem enviada ao Congresso pelo presidente Wenceslau Brás, justificando o novo regulamento evidencia essa nova orientação.

O problema do ensino técnico é para qualquer nação do mundo a própria questão do seu evoluir e da sua grandeza econômica. Em qualquer país, atualmente, toda obra política e civilizadora está presa a necessidade da criação das capacidades técnicas e da educação das aptidões pelo desenvolvimento e integralidade do ensino profissional. Da luta das competições vencem os povos especializados de acordo com as exigências da indústria moderna. (Relatório do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, 1918 apud QUELUZ, 2000, p. 156).

Seguindo essa orientação de valorização do ensino técnico como elemento do desenvolvimento industrial, em 1920 foi criada, no âmbito do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, transformada em 1921 em Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. A justificativa para a criação deste Serviço era a de que

O ensino profissional técnico é a base fundamental do progresso industrial dos povos; é preciso preparar na escola e nas oficinas o corpo de operários capazes da transformação das nossas matérias primas nas utilidades reclamadas pelo consumo público tirando também daí os guias adestrados no manejo das diversas indústrias, que assinalarão o grau evolutivo do nosso progresso. (Relatório do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, 1920, apud QUELUZ, 2000, p. 157).

A nomeação de Luderitz, em 1920, para a direção desse Serviço representou a opção pedagógica governamental pelas ideias de Luderitz, reconhecendo o valor de seu trabalho e indicando a direção a ser assumida pelo governo na temática do ensino profissional.

Deixava-se de lado a ênfase na salvação dos menores abandonados e delinquentes, ainda presente na política adotada em 1918, procurando estabelecer uma nova filosofia educacional, um novo modelo de escola técnica, voltada para o padrão de produtividade industrial e formação eficiente do operário qualificado nacional. (QUELUZ, 2000, p. 158).

Luderitz fazia um amplo diagnóstico a respeito da situação em que se encontravam as EAAs, levantando problemas e propondo encaminhamentos de solução para adequá-las à nova orientação da educação profissional como elemento de desenvolvimento industrial. Os principais problemas levantados por Luderitz foram: 1) os pais que não mantinham seus filhos na escola resultando em grande evasão; 2) os edifícios das escolas eram precários e faltavam equipamentos e ferramentas; 3) má formação de mestres e contramestres; 4) falta de qualificação profissional que permitisse aos egressos a ascensão profissional; 5) falta de integração entre as oficinas e a educação elementar. (QUELUZ, 2000, p. 158-159). Esse diagnóstico com as recomendações de resolução dos problemas detectados foi o principal trabalho realizado pelo

Serviço de Remodelação até 1925 e foi sintetizado em seu *Relatório apresentado ao Exmo Dr. Miguel Calmon Du Pin e da Almeida*. Esse trabalho foi a base do que viria ser a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, promulgada pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio em 1926. (QUELUZ, 2000, p. 159).

Com a Consolidação o Serviço [de Remodelação] procurava instituir sua visão de industrialização, que era a mesma já aplicada no Instituto Parobé. O que ocorreu foi um deslocamento do ensino profissional demonstrativo, com raízes na tradição artesanal, para uma maior ênfase no regime industrial de produção nas oficinas, permitindo ao aprendiz tornar-se não um artesão, mas um operário qualificado, moderno e eficiente, capaz de absorver em seu corpo e mente o ritmo industrial e as noções de tempo e produtividade necessários ao desempenho de suas funções. (QUELUZ, 2000, p. 176).

A partir das décadas de 1920 e 1930, o desenvolvimento industrial se acentuou no Brasil e “[...] a complexificação da maquinaria trazida, pelo processo de industrialização, passa a exigir mão de obra qualificada” (SILVEIRA, 2006). A rede de escolas técnicas passou por sucessivas alterações institucionais com o objetivo de melhor adequá-la às novas necessidades de formação de trabalhadores, resultante do processo de industrialização crescente.

A Lei n. 378, de 13 jan. 1937 (BRASIL, 1937a, Art. 37), transformou as EAAs em Liceus “[...] destinados ao ensino profissional, em todos os ramos e graus.” A EAA-PR, como as suas congêneres, sofreu sucessivas alterações na sua denominação e atuação escolar. Em 1937 a EAA-PR passou a ser denominada de Liceu Industrial do Paraná e passou a ministrar o ensino de 1º Grau. (LEITE, 2010, p. 35). Em 1942, com a organização do ensino industrial, realizada em todo o país pela Reforma Capanema, a instituição passou a se chamar Escola Técnica de Curitiba e tiveram início os primeiros cursos técnicos. Em 1959, com o ensino técnico já unificado pelas "leis de equivalência" – Lei n. 1.076/1950 e Lei n. 1.821/1953 – (BRASIL, 1950; BRASIL, 1953), foi sancionada a Lei n. 3.552/1959 que transformava as escolas industriais e técnicas em autarquias, trazendo maior autonomia às instituições. A Escola Técnica de Curitiba passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Paraná. (UTFPR, 2012).

1.4. PROPOSTAS LEGISLATIVAS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL EM DEBATE NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Os positivistas brasileiros, sob influência do saint-simonismo e do comtismo, pretendiam difundir o ensino profissional como estratégia de combate ao bacharelismo reproduzido pelas instituições de ensino superior. A crítica era dirigida aos privilégios representados pela exclusividade de exercício de determinadas profissões por quem havia concluído certos cursos superiores. (CUNHA, 2005, p. 199). Alguns projetos de lei apresentados no Legislativo Nacional e no Legislativo do Distrito Federal, nas primeiras décadas do século XX, foram representativos das principais ideias educacionais que estavam em construção e se aglutinariam em torno de correntes de pensamento que continuariam a se enfrentar no restante do século.

1.4.1. O projeto de Azevedo Sodré no DF

Em 1915, quando a falta de produtos manufaturados decorrentes do esforço de guerra induziu o Brasil a uma política de substituição de importações, Antonio Augusto de Azevedo Sodré – diretor de Instrução Pública do Distrito Federal – concebeu um projeto que, dentre outras medidas, proibia o trabalho de menores de doze anos para que pudessem frequentar a escola. O projeto previa multas para os empresários que descumprissem essa determinação. Previa, também, um fundo escolar para que a administração educacional dependesse menos das verbas governamentais. Outra disposição prevista era a obrigatoriedade de os patrões liberarem, sem redução de salário, seus operários com menos de dezoito anos para que os mesmos pudessem frequentar a escola profissional ou comercial, desde que a fábrica estivesse a menos de seiscentos metros da escola. Esse projeto, que Cunha reputou como o mais ambicioso da Primeira República, não foi aprovado, mas a sua proposição de coparticipação do empresariado pode ter inspirado os sistemas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem

Comercial (SENAC) que seriam implantados na década de 1940. (CUNHA, 2005, p. 200-201).

1.4.2. Projeto para ampliar a rede de EAA

Na Câmara Federal, em 1920, dois deputados – Camilo Prates (MG) e Ephigenio de Salles (AM)– apresentaram um projeto de lei autorizando o governo federal a abrir escolas de ensino profissional e primário, segundo regras de densidade populacional e não necessariamente nas capitais dos estados, como haviam sido instaladas as EAAs. Da mesma forma que o projeto de Sodré no DF, essa proposta visava combater o bacharelismo. Esse projeto, após amplo debate e elaboração de um substitutivo, foi arquivado. (CUNHA, 2005, p. 201-204).

Mesmo que tivesse sido aprovado, sua efetividade seria limitada, pois era apenas um projeto autorizativo em razão de ser originário do Poder Legislativo, não obrigando, portanto, o Poder Executivo a implantá-lo. Dentre as regras de funcionamento do poder público, essa regra é clássica e mantém-se nas sucessivas constituições: a legislação que implicar na aplicação de recursos públicos ou na mudança da estrutura de funcionamento do Executivo exige que a proposição seja de iniciativa exclusiva do Executivo. Se não for de iniciativa do Executivo, o Legislativo pode apenas autorizar, sem que isso implique em obrigatoriedade de sua aplicação.

1.4.3. Projeto Fidelis Reis

Ainda na Câmara Federal foi apresentado, em 1922, um projeto de lei de autoria do deputado Fidelis Reis que “[...] suscitou a maior polêmica e polarizou as discussões parlamentares durante quase toda a década de 1920”. (CUNHA, 2005, p. 204).

Ideia semelhante já havia sido levantada por Luderitz no seu Relatório de 1920. Luderitz diante da “[...] falta de interesse por uma educação técnica profissional” (QUELUZ, 2000, p. 163) e pela falta de “compreensão” dos pais em relação às necessidades de os seus filhos completarem o curso profissional já havia proposto, a exemplo da obrigatoriedade ao serviço militar, a formação

compulsória no ensino profissional. Essa medida, inspirada na “[...] obrigatoriedade da frequência escolar aos jovens operários menores de 18 anos estabelecida pelo código industrial de alguns estados prussianos a partir de 1869” (QUELUZ, 2000, p. 163), apontava para a subsunção formal do trabalho ao capital.

Esse projeto, rompendo a sequência dos projetos anteriores, instituía a obrigatoriedade do ensino profissional no Brasil. Reis, fazendeiro e líder ruralista de Minas Gerais, justificou sua proposta com argumentos que contém preconceito de cultura e de raça.

No Brasil não se ensina o homem a trabalhar. Degradando-se o que há de mais nobre na vida humana, que é o trabalho, que se relegava ao braço escravizado, e com uma vesga concepção do destino social dos povos – não puderam compreender os fundadores da nacionalidade a missão que nos estava reservada e a tarefa que nos cabia realizar na civilização do continente. Aos males e inconvenientes desse fato decorrentes, adicionem-se os de caráter étnico, resultantes do caldeamento a todos os títulos precário que se operava com a raça africana inferior, trazida para os trabalhos ásperos das indústrias extrativas iniciais. (REIS apud CUNHA, 2005, p. 205).

Para tentar explicar a situação de precariedade econômica e social vivida no Brasil, que poderia, segundo ele, ser resolvida com a implantação de sua proposta de educação profissionalizante, Reis aponta a educação sonhadora e utopista como responsável pelo baixo nível de desenvolvimento nacional.

Ao invés do homem apto pelo preparo científico para operar a transformação das nossas riquezas incalculáveis – com a fundação das indústrias ao meio adequadas, o desenvolvimento do comércio, em amplos moldes, a exploração racional das lavouras e das criações – preparávamos nas academias e nos seminários, o surto dessas gerações de sonhadores utopistas e declamadores platônicos da nossa Natureza exuberante, que, por não conhecerem, não a sabiam explorar. (REIS apud CUNHA, 2005, p. 205).

É interessante observar como a crença na existência de uma educação retórica, livresca, bacharelista e desconectada da realidade da produção, justificou a proposição de uma legislação que tornasse obrigatória a educação profissional para a formação de trabalhadores para operar o sistema produtivo

capitalista. A ideia da obrigatoriedade do ensino profissionalizante para todos como estratégia para formar trabalhadores para o processo produtivo mostra-se recorrente nas políticas educacionais brasileiras de nível médio.

No Congresso, o projeto de Reis recebeu entusiástico apoio (CUNHA, 2005, p. 206), o que demonstra a visão política vigente sobre a importância que a educação profissional poderia ter para o desenvolvimento econômico e social. Demonstra, também, que o bacharelismo era entendido como um entrave ao desenvolvimento mais amplo da educação nacional.

Para os críticos do projeto de Reis, porém, não se justificava valorizar a formação de ofícios como parte da formação de todos os profissionais. O projeto foi criticado, também, em função da obrigatoriedade de todos fazerem cursos profissionalizantes em um país em que o ensino primário ainda não era de oferta obrigatória. (CUNHA, 2005, p. 207). Os críticos do projeto de Reis justificaram sua posição a partir da necessidade de valorização da educação para a elite dirigente baseada na defesa de uma escola dual: de um lado, a escola profissional para a classe dos trabalhadores; de outro, uma escola de cultura clássica e científica para os dirigentes da sociedade. A defesa de escolas diferentes de acordo com a posição social dos alunos, contrária à proposta de Reis, foi sintetizada pelo deputado Luiz Rollemberg no debate durante a tramitação da proposta.

O que temos, portanto, de mais sensatamente a fazer é difundir o ensino técnico e profissional, não entre os candidatos à burocracia e às escolas superiores, mas, sim, entre os que precisam realmente aprender ofícios. E estes são os desprotegidos da sorte, os filhos daqueles que não tenham meios de fazê-los seguir qualquer carreira liberal; estes é que devem aplicar-se a estudos técnicos profissionais, pois irão viver do ofício que aprenderem, irão aplicar as suas atividades útil e proveitosamente, irão colaborar para o progresso da nação; para estes é que se devem abrir em todo o território nacional novas escolas de aprendizes artífices, novos patronatos agrícolas. (ROLLEMBERG apud CUNHA, 2005, p. 208-209).

O projeto de Fidélis Reis foi aprovado, com emendas, na Câmara e no Senado, e sancionado pelo Presidente Washington Luiz em 1927. Na versão final, porém, o Decreto n. 5.241/1927 já não previa a oferta obrigatória do ensino profissional em todo o país. Determinava apenas que

Em todas as escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, farão parte obrigatoriamente dos programas: desenho, trabalhos manuais, e rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias, conforme as conveniências e as necessidades da população escolar. (BRASIL, 1927, Art. 2º).

A expressão “conforme as conveniências e as necessidades da população escolar” tem a mesma força ordenadora de *faz se quiser e se puder*. Esse decreto, na medida em que propunha a obrigatoriedade do ensino técnico para todos os jovens, com o objetivo de criação de uma nova mentalidade sobre o trabalho que auxiliasse na organização racional da sociedade, foi considerado “[...] um marco na busca de uma nova ética do trabalho, por procurar romper o preconceito de formação profissional como exclusiva das classes desfavorecidas.” (QUELUZ, 2000, p. 163).

Mesmo tendo sido aprovada apenas em parte em relação à proposta original, a sua efetiva implementação dependia, de acordo com a reforma constitucional de 1926, de previsão orçamentária. Para sua implementação, o Senado reservou-lhe cinco mil contos de réis (CUNHA, 2005, p. 210), muito abaixo do que o Presidente Washington Luiz havia dito necessitar.

Diante da resistência do governo em implementar sua proposta, o autor solicitou o apoio de diversas entidades e personalidades. Dentre as entidades que manifestaram seu apoio, encontrava-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) aprovou uma moção de apoio na II Conferência Nacional de Educação, realizada em Belo Horizonte em 1928. Cunha afirma que, na realidade, Washington Luiz não tinha interesse na implantação do projeto, pois Fernando de Azevedo, então Diretor de Instrução Pública do DF, indicado por seus correligionários paulistas, “[...] estava desenvolvendo um projeto de reforma educacional que contrariava a essência do projeto de Fidélis Reis”. (CUNHA, 2005, p. 210).

1.4.4. O projeto de Graccho Cardoso

Uma semana antes da sanção do projeto de Fidélis Reis pelo Presidente Washington Luiz, em ago. 1927, o deputado Graccho Cardoso apresentou um novo projeto sobre a matéria, pois considerava o projeto aprovado estava “[...] de

‘antemão condenado’ por sua evidente inadaptação às condições do país e ‘flagrante inocuidade’” (CUNHA, 2005, p. 211). A proposta de Cardoso dava uma organização abrangente ao ensino industrial, mas como um sistema paralelo ao ensino secundário humanístico e superior. Esse sistema paralelo de educação técnico-profissional estava orientado exclusivamente para a formação da força de trabalho industrial e manufatureira e seria composto de três instituições:

- 1.as escolas industriais primárias, com duração de 5 anos, formariam os operários para as indústrias;
- 2.os institutos médios industriais, com duração de 2 anos, formariam os mestres e técnicos especializados em cada uma das profissões;
- 3.as escolas normais profissionais, com mínimo de 3 anos, formariam os docentes e dirigentes do ensino técnico-industrial. (CUNHA, 2005, p. 212-214).

Esse sistema teria um Conselho Superior do Ensino Técnico-Industrial com atribuições de organizar e rever os programas dos Institutos. Estava previsto, também, a criação de um Fundo Escolar Industrial, composto por um percentual da produção industrial (0,2%) e de licenças e patentes (10%), para auxiliar no custeio dessas instituições educacionais. (CUNHA, 2005, p. 215).

O projeto não foi aprovado na Câmara dos Deputados, mas pode ter sido uma possível fonte de inspiração da Lei Orgânica do Ensino Industrial, promulgada em 1942, como parte da arquitetura educacional do Estado Novo. (CUNHA, 2005, p. 215).

1.5. AS IDEIAS EDUCACIONAIS EM DISPUTA NO DISTRITO FEDERAL NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930

A escolha do período e do local para a análise das ideias a respeito da educação profissionalizante em disputa deve-se à sua importância para a sua organização futura. Vivia-se um período de grandes conflitos e de acelerado desenvolvimento industrial, cujos reflexos se estenderiam por décadas. (HOBBSAWM, 1995). A Europa vivia sob os conflitos decorrentes da Primeira

Guerra Mundial e da disputa de poder entre o fascismo e o socialismo. (GOGGIOLA, 2010). Nesse período, a influência dos Estados Unidos da América sobre o Brasil se acentuou com o domínio daquele país sobre as exportações brasileiras de café e de borracha e com as importações brasileiras de manufaturados. (BANDEIRA, 2007, p. 292). Foi, também, o momento em que crescia muito a produção de bens para o mercado interno em expansão, propiciando, inclusive, o desenvolvimento da indústria de bens de capital. (FURTADO, 1989, p. 199).

O Brasil vivia um momento de mudança econômica resultante do início do processo de desenvolvimento industrial engendrado pelas atividades necessárias à produção e exportação do café.

O complexo econômico gerado pelo núcleo cafeeiro, onde se incluíam desde as estradas de ferro aos bancos, o grande comércio de exportação e importação, assim como a própria mecanização crescente da produção, havia constituído a base de um crescimento industrial tímido e descontínuo, verificado desde o nascimento da “sociedade do café”. Germinava, assim, o processo brasileiro de industrialização, favorecido pela ruptura que a expansão cafeeira representava em relação às formas tradicionais de dominação e reprodução do capital no Brasil. (XAVIER, 1990, p. 31).

Na década de 1930 e nos períodos subsequentes, o processo de industrialização experimentou altas taxas de crescimento. “[...] no período situado entre 1929 e 1945 o incremento do modelo industrial foi da ordem de 475%” (SANTOS, 2000, p. 216).

A tomada de poder por Getúlio Vargas resultou em alterações significativas dos rumos políticos da nação e, conseqüentemente, na reordenação legal e na condução administrativa da educação. No discurso de posse de Vargas, em 03 nov. 1930, ao resumir em 17 itens as ideias centrais do programa de reconstrução nacional, a educação pública, principalmente a técnico-profissional, aparece no terceiro item.

3) difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados. Para ambas finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas; (VARGAS, 1930, p. 6).

Intensificou-se, também, o desenvolvimento industrial brasileiro em razão de uma perspectiva governamental nacionalista. “[...] o Estado Revolucionário, resultado político da transição econômica, transformou-se no principal agente da expansão industrial, desde a aceleração da acumulação de capitais à implementação da infraestrutura necessária.” (XAVIER, 1990, p. 38).

O Brasil despertava para a temática educacional: levantaram-se as ideias da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros da educação; surgiram lideranças liberais de grande prestígio como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, com propostas distintas. Contrapondo-se ao campo educacional conservador que reunia os católicos e os fascistas, estavam os liberais que Cunha (2005, p. 229) distinguiu como pertencentes a dois grupos: os de caráter elitista e os de caráter igualitarista.

O liberalismo elitista tinha Fernando de Azevedo como figura de destaque e, inspirando-se na teoria de Durkheim, propunham “[...] a educação como mera adaptação do indivíduo às exigências e objetivos de uma situação dada, contra as quais ele não poderia se opor.” (CURY, 1986, p. 11). Nessa corrente,

[...] o papel reservado ao homem concreto, ator e autor de uma estrutura social, é o de se enquadrar aos ditames dominantes desta, já que em momento algum se questiona a totalidade da estrutura social. Assim, a educação não passaria de um mecanismo que ajusta os indivíduos à ordem social vigente, pela transmissão de um saber definido pelo poder político estabelecido. (CURY, 1986, p. 11).

O liberalismo elitista não via os males sociais como resultado do capitalismo, mas, sim como uma inadequação das políticas públicas em função da inexistência de elites preparadas. Decorrente dessa avaliação, “O papel que se esperava da ‘escola nova’ era justamente o de recrutar, selecionar e preparar as elites para as mais diversas esferas de atuação social.” (CUNHA, 2005, p. 229).

O liberalismo igualitarista, inspirado em grande medida em John Dewey, tinha em Anísio Teixeira seu maior expoente no Brasil. Essa corrente de pensamento apontava a tendência “[...] da sociedade capitalista na perpetuação das iniquidades, dos privilégios e das injustiças sociais, ao utilizar a educação escolar justamente para reforçar o *status quo*.” (CUNHA, 2005, p. 229). Segundo

essa visão, a pedagogia da escola nova deveria ser “[...] capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia, e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para a igualdade, e não para a diferença.” (CUNHA, 2005, p. 229). Essa corrente defendia uma

[...] educação relacionada à vida do aluno, que despertasse neles a criatividade e um agudo senso crítico frente à sociedade capitalista. Alguns deles defendiam a introdução de trabalhos industriais nas escolas pelo seu caráter estritamente educativo, sem procurar moldar as práticas escolares pelas formas de organização do trabalho implantadas na indústria. (BRYAN, 2008, p. 84).

Nesse momento histórico, já estavam implantadas propostas de educação profissional de importância como as Escolas de Aprendizes Artífices e as escolas da rede paulista. Foi o momento, também, de inflexão na curva orientadora da educação profissional: de uma função assistencialista para a formação do trabalhador. Porém, o debate se intensificou, justamente, em torno de como deveria ser essa formação do trabalhador: uma formação técnica para operar no mercado de trabalho ou uma formação do homem integral a partir da realidade do trabalho.

Deve-se destacar, também, que naquele momento histórico ainda não havia um sistema nacional de educação profissional, fato que permitia a existência de estruturas educacionais distintas entre a União e as unidades da federação. A proximidade física, na capital federal, tanto das escolas como de seus gestores, com sistemas educacionais distintos, submetidos a variações rápidas do poder político, resultou em um debate muito intenso sobre as possibilidades e as limitações das diversas orientações pedagógicas.

1.5.1. As propostas educacionais de Fernando de Azevedo

No período de 1925-1930 os “liberais reformadores” foram aliados do poder no Estado de São Paulo pela primeira vez no século XX, em virtude de disputas internas na oligarquia paulista. Fernando de Azevedo, que fazia parte do grupo político excluído do poder, elaborou um “inquérito” em que propunha questionar os encaminhamentos educacionais paulistas. O resultado desse

inquérito foi publicado no jornal *O Estado de São Paulo* em sucessivas edições durante o ano de 1926. O inquérito era composto de três questionários de acordo com o nível educacional a ser pesquisado: ensino primário e normal; ensino técnico e profissional; ensino secundário e superior.

Uma discordância central da condução educacional em São Paulo foi em relação à modificação de dispositivos da reforma Sampaio Dória, de 1920¹⁹. A reforma implantada por Azevedo, feita por meio do Decreto n. 3.858/1925 (SÃO PAULO, 1925), questionava a instrução elementar existente em São Paulo, afirmando que “[...] não se reveste ela de caráter educativo. [...] A nossa escola primária não educa, nem do ponto de vista da adaptação moral e higiênica, nem do ponto de vista da adaptação social, isto é, da preparação para a vida e para os deveres cívicos.” (AZEVEDO, F., 1960, p. 115).

Azevedo enfatizou, também, a importância da preparação das “elites condutoras” como uma estratégia de preparação para o enfrentamento das ameaças relacionadas às insurreições populares que ameaçavam a hegemonia das oligarquias rurais. As ideias liberais de Azevedo pregavam a existência de igualdade de oportunidades, em que a classe das elites estaria aberta a todas as camadas sociais.

À medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir “o grande homem, o cidadão útil”, que o Estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as ideias e os homens, para os elevar e selecionar, segundo o seu valor ou a sua incapacidade. (AZEVEDO, F., 1960, p. 269).

Em relação à questão do ensino técnico e profissional, a posição de Azevedo tinha proximidade com as ideias tayloristas, em voga nas elites intelectuais paulistas.

¹⁹ Sampaio Dória, defendendo a alfabetização do povo como condição de emancipação civilizatória, implementou, na reforma de 1920, a redução da escola primária para dois anos com o intuito de estender a educação primária para um maior número de crianças, mas garantindo a sua obrigatoriedade. Além da ampliação da alfabetização, outra atuação marcante de Dória foi seu pioneirismo no Brasil no debate a respeito uma abordagem metodológica escolanovista. Nessa sua atuação foi reconhecido como grande mestre por Lourenço Filho. (MEDEIROS, 2012, p. 1)

O objetivo do ensino técnico moderno tem por fim elevar o nível moral e intelectual do operário, despertar e desenvolver-lhe a consciência de suas responsabilidades, como a consciência das bases científicas e da significação social de sua arte, alargar-lhe a visão e aperfeiçoar-lhe a técnica, no sentido de maior “rendimento do trabalho”, transformando-o por esta maneira num elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais. (AZEVEDO, F., 1960, p. 128).

O questionário relacionado ao ensino técnico e profissional foi respondido por seis pessoas, mas, segundo Cunha (2005, p. 219), apenas uma tinha qualificação e experiência sobre o ensino industrial e manufatureiro: Roberto Mange. Esse questionário demonstrava a existência de uma ideia já formada a respeito do ensino profissional. (AZEVEDO, F., 1960, p. 130-132). As respostas de Mange, no entanto, alteraram algumas das posições de Azevedo. A importância do depoimento de Mange para o “inquérito” pode ser medida pela atenção especial a ele destinada por Azevedo na sua análise e pela apresentação elogiosa que Azevedo fez à Mange e à instituição por ele dirigida (CUNHA, 2005, p. 223). Para exemplificar essa influência, uma questão central do questionário, relacionada ao financiamento da educação profissional, teve a resposta de Mange o poder de alterar a posição inicial de Azevedo. A questão 3 era:

Não acha que as nossas escolas profissionais, vivendo parasitariamente do erário público, deveriam ser organizadas sob o duplo princípio do *self-supporting* (a produção industrial pelas escolas) e de adaptação às necessidades do trabalho agrícola ou industrial das regiões onde se instalaram? (AZEVEDO, F., 1960, p. 130).

Mange, assim como os demais que responderam ao questionário, mesmo considerando “[...] imprescindível a função industrial da escola” (AZEVEDO, F., 1960, p. 151), se opunha à industrialização completa da escola por considerá-la prejudicial ao desenvolvimento das aptidões e das capacidades dos aprendizes. Para Mange, “[...] a escola mesmo dispondo de recursos oriundos de sua própria produção não pode dispensar um fundo pecuniário que lhe sirva de base.” (AZEVEDO, F., 1960, p. 151). A resposta de Mange dissipou o preconceito mercantil de Azevedo, que havia atribuído uma condição parasitária às escolas

profissionais. Na reforma que Azevedo iria propor em 1928, essa questão do autofinanciamento da escola ficou amenizada.

As escolas profissionais, sem prejuízo de seus programas de ensino, produzirão como indústrias, nos dois últimos anos de curso, senão para se bastarem a si mesmas, ao menos para formarem um patrimônio para assistência aos alunos e desenvolvimento das oficinas. (Decreto n. 3.281/1928 apud CUNHA, 2005, p. 165).

Mange concordou com Azevedo na importância dos testes psicotécnicos para revelar a existência ou a deficiência de aptidões (AZEVEDO, F., 1960, p. 154). Concordou, também, sobre a grande importância da “cultura intensa” do trabalho manual e do desenho. (AZEVEDO, F., 1960, p. 152-153). Essas duas diretrizes se fizeram presentes, também, na reforma de Azevedo de 1928.

Após a publicação de seu “inquérito”, Fernando de Azevedo chegou ao Rio de Janeiro, em 1927, em busca de um espaço para atuação política. Sob a administração do prefeito do Distrito Federal (DF), Antônio Prado Junior, nomeado pelo também paulista, Presidente Washington Luiz, Azevedo assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública no Distrito Federal.

Esse cargo se mostraria como posto-chave na disputa educacional que aconteceria na próxima década em função da posição de destaque desempenhado pelo DF naquele contexto histórico e pela proximidade desse com o governo federal. Apesar dessa proximidade geográfica entre esses dois poderes, o princípio federalista ainda era muito forte na Primeira República, o que permitiu a existência de orientações educacionais muito diversas entre o DF e a União. A alternância de poder no nível federal e no distrital, associada com a alteração da orientação política do Governo Vargas, permitiu a passagem de grandes figuras nacionais, com propostas divergentes, pela citada Diretoria, expondo de forma clara os projetos educacionais em disputa naquele momento histórico no Brasil.

Fernando de Azevedo fez uma reforma na educação do DF compreendendo o ensino primário, o ensino normal e o ensino técnico-profissional com amplas repercussões. Essa reforma, baseada nas convicções construídas por ocasião da elaboração do seu Inquérito, após diversas emendas

e vetos, foi aprovada em fins de 1927 resultando no Decreto n. 3.281/1928. (CUNHA, 2005, p. 153-154).

Na reforma de 1928, elaborada por Azevedo para o DF, o trabalho desempenhava uma função pedagógica central, tanto no nível primário quanto no ensino técnico profissional²⁰. A escola primária seria aparelhada “com as suas oficinas de pequenas indústrias” e organizada “[...] como uma escola do trabalho, que se destina, como um vestíbulo do meio social, à formação do indivíduo pela comunidade e para ela, além de criar o espírito de disciplina e solidariedade social” (AZEVEDO, F., 1958, p. 47-48).

A escola primária, incorporando a concepção escolanovista de escola ativa, tomaria para si “[...] a tarefa de formar a personalidade autônoma, apta a participar da vida de uma comunidade historicamente unida na mesma civilização.” (AZEVEDO, F., 1958, p. 47). O papel central do trabalho na atividade escolar foi defendido por Azevedo na passagem abaixo.

A sociedade atual apóia-se na organização do trabalho; daí o princípio econômico da escola do trabalho. É outra face da mesma questão: outro princípio adotado na lei do ensino. A escola do trabalho é a escola em que a atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação. Nada se aprende, senão fazendo: trabalhando. O trabalho manual é empregado não somente como meio de expressão, mas como um instrumento de aquisições. A escola do trabalho, na técnica alemã, concorda, a este aspecto, com a escola ativa. Mas é mais do que esta, porque, além de aproveitar a atividade como um meio de ensinar, além de fazer trabalhar para “aprender” (ensinar pelo trabalho), ensina a trabalhar, procura despertar e desenvolver o hábito e a técnica geral do trabalho. A escola, de um auditório que era, passou a ser um laboratório, em que o mestre ensina os alunos pelo trabalho, de que participa, estimulando, orientando e praticando com eles todas as atividades escolares, meramente educativas ou de finalidade utilitária.

Assim, a tarefa da escola, além de criar e desenvolver o sentimento democrático (escola única), poderá transformar-se num instrumento de reorganização econômica pela escola do trabalho. A reforma baseou toda a educação na atividade criadora e pesquisadora do aluno, estimulada pelo “interesse”, que, permitindo desenvolver-se o trabalho com prazer, lhe dá o caráter educativo de que deve revestir-se na escola primária. (AZEVEDO, F., 1958, p. 73).

²⁰ O ensino secundário ainda era de responsabilidade do Governo Federal, não fazendo, portanto, parte do sistema de ensino do DF. Somente o seria a partir de 1932, na gestão de Anísio Teixeira no DF.

A educação profissional, nos moldes estabelecidos na reforma de Azevedo, procurou retirar o caráter livresco ou de “auditório”, direcionando-a a um público que não seria mais composto apenas com os desvalidos. Estava prevista, também, na reforma de 1928, a realização de cursos populares noturnos destinados aos jovens e adultos analfabetos, com conteúdo das duas primeiras séries da escola primária, juntamente com um ensino técnico elementar. Essa reforma, realizada com o intuito de adaptar o sistema escolar à racionalidade de uma sociedade industrial gerou muita polêmica, em função dos interesses contrariados com a demissão de professores catedráticos e de todos os antigos docentes do ensino normal nomeados sem concurso público. (ACCÁCIO, 2012).

Uma questão não resolvida nessa reforma foi a da necessária articulação entre as diversas modalidades de ensino. Mesmo havendo uma articulação entre os ensinos normal, primário e profissional – modalidades sob a responsabilidade do DF – nenhuma articulação foi estabelecida entre o ensino primário e o secundário (federal ou privado) nem, tampouco, entre o ensino profissional e o secundário ou superior²¹. A falta de articulação do ensino profissionalizante com os demais foi uma característica que tornou esse sistema de ensino excludente e antidemocrático, pois estabeleceu barreiras à continuidade do ensino às classes mais pobres, a quem historicamente é direcionada a escola profissional. Cabe dizer que a dualidade educacional é, historicamente, muito presente no ensino profissionalizante e sua redução, pela melhor articulação entre as várias modalidades de ensino, seria proposta por Anísio Teixeira em sua reforma de 1932.

Paralelamente à experiência de escola média integrada proposta por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo fizeram reformas de orientação escolanovista na educação profissional de São Paulo.

Em 1930, Lourenço Filho assume a Diretoria da Instrução Pública e inicia uma série de reformas, principalmente no campo educacional, destinadas a generalizar na rede pública as “contribuições de Roberto Mange”, baseadas nos princípios tayloristas e nos fundamentos da psicotécnica. Tais reformulações são aprofundadas com o “Código da Educação”, implantado por Fernando de Azevedo em 1933, o qual determina a equiparação

²¹ Nessa época, os ensinos primário e profissionalizante eram de responsabilidade dos estados enquanto o secundário e superior eram controlados pelo Governo Federal.

do ensino profissional ministrado nessas escolas ao curso secundário, à chamada escola “acadêmica”, ao mesmo tempo, realiza-se a aproximação do ensino das escolas profissionais às necessidades do mercado de trabalho de cada localidade. (MORAES; ALVES, 2002, p. 18).

A nova Constituição, promulgada em 16 de julho de 1934, representou uma vitória do movimento renovador ao reconhecer a educação “um direito de todos” (BRASIL, 1934, Art. 149), ampliou o aspecto democrático da educação também no ensino secundário, aumentando significativamente o número de alunos atendidos pela escola. (AZEVEDO, F., 1963, p. 684). Muitas ideias apresentadas no Manifesto foram, posteriormente, incorporadas à Constituição de 1934: fixação do Plano Nacional de Educação, ensino primário integral e gratuito com frequência obrigatória (BRASIL, 1934, Art. 150); descentralização do ensino (Art. 151); organização, nos estados, dos sistemas de ensino e de seus recursos financeiros a partir de diretrizes da União (Art. 156 e Art. 157). Uma concessão dessa Constituição aos interesses da Igreja Católica, porém, foi a instituição, pelo Art. 153, do ensino religioso facultativo. (ROMANELLI, 1986, p. 152).

1.5.2. As reformas de Francisco Campos e Anísio Teixeira em disputa no DF

Os rumos educacionais alteraram-se, novamente, em da função tomada do poder por Getúlio Vargas. O rompimento, pelos paulistas, da aliança com os mineiros, que permitia o revezamento de ambos na presidência da República e a articulação de união política conduzida por Getúlio Vargas no Rio Grande do Sul, propiciou a formação de uma candidatura oposicionista juntando lideranças gaúchas, mineiras e paraibanas. Embora Júlio Prestes tivesse vencido as eleições presidenciais de 1930, as acusações de fraude, o assassinato de João Pessoa e outros fatores foram justificativas utilizadas pelo movimento armado que acabou por depor o presidente Washington Luiz e levar Getúlio Vargas – o candidato derrotado – à Presidência da República em novembro de 1930.

A mudança de poder em 1930 destituiu o presidente Washington Luiz, o prefeito do DF Antônio Prado Junior e o diretor-geral de instrução pública do DF Fernando de Azevedo.

A partir desse período inicia-se o que muitos autores chamaram de a modernização autoritária. Visava-se romper com o presente e o passado agrário-exportador e promover a industrialização do país através da forte intervenção do Estado planejando e executando políticas industrializantes. Getúlio Vargas marcou de maneira definitiva o processo de industrialização do país, por meio do planejamento, dos incentivos e da criação e instalação das chamadas indústrias de base. (GARCIA, 2012, p. 5-6).

A intensificação do capitalismo industrial trazida pela Revolução de 1930 trouxe novas demandas educacionais, na medida em que esse sistema exigia a ampliação do conhecimento pelas camadas mais numerosas em função das novas necessidades de produção e de consumo. A intensificação desse sistema resultou, também, no crescimento das cidades que, por sua vez, geraram novas necessidades de educação. (ROMANELLI, 1986, p. 59).

Em novembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública sendo nomeado Francisco Campos seu ministro. A escolha de Campos deveu-se à indicação de Antônio Andrada, peça-chave no apoio mineiro à Revolução de 1930. Campos foi professor da Faculdade de Direito de Belo Horizonte, deputado estadual e secretário da Justiça e Negócios Interiores de Antônio Carlos Andrada em Minas Gerais, de 1926 a 1930. “A indicação de Francisco Campos para a pasta da Educação contou com forte apoio da Igreja Católica, a partir de uma liderança prestigiosa do catolicismo, representado pelo intelectual Alceu Amoroso Lima (Tristão de Ataíde)” (PALMA FILHO, 2005, p. 63).

A reforma do ensino secundário proposta feita por Francisco Campos, pelo Decreto n. 19.890/1931 (BRASIL, 1931), representou a primeira estruturação de caráter nacional no ensino secundário, subordinando os sistemas estaduais à política nacional de educação. (MORAES, 1992, p. 293). O ensino profissional não estava contemplado nessa reforma, pois continuava sob responsabilidade dos estados, sendo, na maioria dos casos, oferecido concomitantemente ao ensino primário. A reforma do ensino secundário de Campos, rompendo com o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados,

[...] imprimiu organicidade ao ensino secundário por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

O conceito de ensino secundário, utilizado de forma corrente pela historiografia da educação, referia-se à escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, separada da educação profissionalizante, tinha como função a preparação para o ensino superior.

Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias. Até a década de 1950, ele era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal. (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

A partir da Reforma Francisco Campos, o curso secundário passou a ter uma duração ampliada de cinco para sete anos divididos em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral que dava acesso a qualquer escola superior. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos, necessário para ingressar em determinados cursos superiores, apresentava um leque de três opções de preparação aos cursos das áreas de: direito, ciências médicas e engenharia.

A divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada, posteriormente, na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema). A Reforma Capanema estabeleceu o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado, pela Lei n. 5.692/1971, o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado a partir do ciclo colegial. (DALLABRIDA, 2009, p. 187). A dualidade entre a formação secundária e a formação profissional, reforçada pela centralização estatal, foi a marca do ensino profissional aprofundada por Francisco Campos e por Gustavo Capanema.

O ensino secundário proposto por Campos, com apoio de liberais escolanovistas teria, nas palavras de seu proponente, a função de formar o “[...] homem para todos os grandes setores da atividade nacional” e não apenas ser “[...] mera chancelaria de exames para o ensino superior”. (CUNHA, 1986, p. 290-293). A conciliação das finalidades do ensino secundário para a “preparação das

individualidades condutoras” foi, provavelmente, segundo Cunha (1986, p. 291), inspirada na reforma educacional de Gentile, na Itália do período de Mussolini, que tinha a preocupação de formar “indivíduos capazes de tomar decisões” (CUNHA, 1986, p. 291).

Chega até aqui o eco das grandes reformas educacionais européias adaptadas ao novo mundo, que se refazia das ruínas da [1ª] guerra. Giovanni Gentile, alinhando a ideia hegeliana do Estado ao nacionalismo de Mazzini, à tradição católica italiana, é o grande teórico da educação fascista. (NUNES, 1962, p. 100).

Essa reforma veio a “[...] reforçar as barreiras existentes entre os diferentes tipos de ensino pós-primário não-superior.” (CUNHA, 1986, p. 293). O ensino profissional não estava articulado com o ensino secundário – que preparava para os exames vestibulares – e em consequência, com o superior.

O aumento do número de anos escolares, previsto na Reforma Francisco Campos, criou, naquele contexto econômico e social, uma dificuldade a mais para quem já tinha dificuldade de freqüentar a escola. “O caráter enciclopédico de seus programas a tornava educação para uma elite, que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral.” (NUNES, 1962, p. 110). Outro fator que elitizava o ensino secundário era o seu sistema de avaliação: rígido, exigente e extenso. (ROMANELLI, 1986, p. 136-137). O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal.

Em outubro de 1931 Anísio Spíndola Teixeira foi nomeado pelo prefeito Pedro Ernesto Batista (ligado aos tenentes de 1922 e que apoiou Vargas) para a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Teixeira, também escolanovista, foi recebido com hostilidade pelo professorado carioca por ser baiano e considerado como “americanizado”. (CUNHA, 2005, p. 155-156).

Ao assumir a Diretoria, Teixeira já havia elaborado em 1932 a sua proposta de reforma educacional a ser aprovada por decreto (Decretos n. 3.763/1932 e n. 3.864/1932), pois, no novo regime ditatorial de Getúlio Vargas, o legislativo havia sido fechado em todos os níveis. A reforma de Teixeira não pretendeu revogar a de Azevedo de 1928, mas, completá-la. “O salto que se

pretendia dar, agora, era a promoção de todo ensino profissional para pós-primário, além de uma especial articulação do ensino profissional com o secundário.” (CUNHA, 2005, p. 171). Com essa reforma, o ensino secundário passou, também, a ser de responsabilidade da Prefeitura do DF. A proposta de Teixeira era a criação de um sistema educacional integrado desde a pré-escola até o ensino superior com a criação da Universidade do Distrito Federal.

Anísio Teixeira, nomeado para a Diretoria de Educação do DF entre 1932 e 1935, realizou importantes mudanças no sistema educacional da cidade do Rio de Janeiro, principalmente em relação à “[...] diminuição das distinções curriculares que separavam as escolas pós-primárias para futuros operários, das escolas secundárias para futuros burocratas e profissionais liberais.” (CUNHA, 1986, p. 275). Foram criadas escolas secundárias para oferecer cursos industriais e comerciais, com um ciclo comum de dois anos, em que os alunos podiam mudar facilmente de um curso para outro em função da existência de programas comuns e de matérias de livre escolha. Com essa proposta de escola, Teixeira almejava aumentar a integração do sistema educacional na escola primária e na escola profissional. (CUNHA, 1986, p. 276).

A preocupação sobre a existência de sistemas paralelos e incomunicáveis na educação, que contribuiria para a estratificação social, estava presente em 1932 no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que tinha Azevedo e Teixeira como signatários.

De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social" (MANIFESTO..., 1932, p. 10).

O Manifesto tecia críticas à escola tradicional, por considerar que a escola secundária e superior servia à burguesia enquanto a escola primária servia à classe popular, formava o reduto dos interesses de classe que criaram o dualismo educacional; era, portanto, no dualismo da escola tradicional que estava o “ponto nevrálgico da questão”. (MANIFESTO..., 1932, p. 11).

Nesse documento, a corrente dos liberais igualitaristas, liderada por Anísio Teixeira, elaborou uma condenação direta do papel da educação na discriminação social. Essa discriminação, denominada de “segregação”, se caracterizava pela existência de dois sistemas escolares paralelos, o primário-profissional e o secundário-superior, servindo de “instrumentos de estratificação social”. Em contraposição, “[...] propunham a criação de uma escola única para todos os indivíduos, de 4 a 14 anos, ‘para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais’.” (CUNHA, 1986, p. 275).

Uma das principais propostas de reforma de Anísio Teixeira para o DF era a promoção de todo o ensino profissional para o nível pós-primário. Até então, grande parte dessa modalidade de ensino era oferecido no nível primário. Outro avanço de grande importância foi a articulação do ensino profissional com o secundário, rompendo a dualidade formal prevista na reforma de 1931 do Ministro Francisco Campos. A grande discordância de Teixeira em relação à proposta de Campos era a ênfase dada por esta na formação das elites intelectuais. Para Teixeira, o objetivo real, não explicitado na reforma de Campos seria a formação do homem de certas classes sociais para todos os grandes setores da atividade intelectual nacional (CUNHA, 2005, p. 171). Foi contra essa concepção de ensino que Teixeira concebeu a escola secundária no DF em 1932.

Para sustentar a possibilidade de implantação de sua proposta, a despeito das restrições legislativas do Ministério da Educação, Teixeira invocou o princípio federativo que, após a proclamação da República, concedia significativa autonomia para estados e municípios. A legislação federal disciplinava o ensino secundário e superior, enquanto a legislação do ensino primário e profissional cabia ao estado ou ao município. (TEIXEIRA, 1997, p. 214). Essa fragmentação educacional brasileira tem raízes históricas. A descentralização educacional advinha desde que “O Ato Adicional, em 1834, modificou profundamente nossa evolução educacional, ao transferir, pelo Art. 10, item 20, às Assembléias provinciais, o direito de legislar em matéria de ensino primário e secundário.” (NUNES, 1962, p. 73). A autonomia dos estados também em relação às questões do ensino estava prevista na Constituição de 1891, que estabelecia, explicitamente, não ser incumbência privativa do Congresso a criação de instituições e o provimento da instrução secundária.

Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

[...];

3º Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º Prover a instrução secundária no Distrito Federal. (BRASIL, 1891, Art. 35).

A diversa responsabilidade administrativa para os diferentes níveis de ensino possibilitava a dualidade entre o ensino secundário e o profissional. O embate direto entre Anísio Teixeira e Francisco Campos se manteve até setembro de 1932, quando Campos, acusado de apoiar a Revolução Constitucionalista, foi exonerado do Ministério da Educação e Saúde.

A disputa em torno do modelo educacional, se voltado para a formação das elites condutoras ou se orientado por um caráter igualitário, representou, em âmbito nacional, a disputa ideológica e educacional que se travava no mundo na década de 1930. (HOBSBAWM, 1995; COGGIOLA, 2010; GRAMSCI, 1987).

De um lado, alinhavam-se os liberais e os socialistas com uma proposta educacional democrática buscando a articulação do setor produtivo, em acelerada expansão, com a necessidade de formação educacional pensada a partir do mundo do trabalho. De outro lado, perfilavam-se os católicos e outros conservadores com uma proposta de formação de individualidades condutoras, de caráter fascista, a partir de uma prática escolar enciclopédica e de caráter elitista. As divergências principais entre esses grupos diziam respeito à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino elementar, à laicidade do ensino e à coeducação dos sexos. “Incontestemente é o fato de que a igreja católica não aceitava perder a grande influência que ainda detinha no campo educacional.” (PALMA FILHO, 2005, p. 65).

Para Anísio Teixeira, do campo dos liberais e socialistas, não tinha mais cabimento a manutenção de um sistema educacional brasileiro que mantivesse a dualidade entre uma escola primária e profissional para o povo e uma escola secundária e superior para a elite.

Ora, o chamado ensino secundário, no Brasil, vem cogitando simplesmente da preparação para esse tipo intelectual de trabalho, o que julgo uma solução incompleta do problema e de certo modo perigosa, porque contribui para manter a velha concepção dualista, inconscientemente alimentada, de uma *educação profissional* para

o povo, expressão em que, de regra, só se compreendem os elementos menos ambiciosos ou menos afortunados da sociedade – e de uma *educação acadêmica* para os que presumem não ser povo ou não o querem ser (TEIXEIRA, 1997, p. 107).

A proposta da reforma de 1932 era unificar no DF os propósitos educativos das escolas secundárias e profissionais²². A justificativa utilizada para fundamentar essa unificação era a de que a mesma traria vantagens econômicas, pela utilização conjunta de estruturas educacionais e pedagógicas, pela integração social dos estudantes e pela redução da discriminação das escolas profissionais. A estrutura do ensino secundário não deveria ser rígida, mas oferecer uma ampla gama de programas variados, para se adaptar às diferenças individuais. O ensino secundário, organizado em instituições educativas mistas, deveria unificar os objetivos e as legislações das escolas profissionais e secundárias para fazer florescer a “[...] verdadeira educação integral do adolescente brasileiro” (TEIXEIRA, 1997, p. 215).

Nas condições de desenvolvimento da ciência, a partir do método experimental, o que Teixeira propunha era, no encaminhamento pedagógico, unificar cultura e trabalho pela aproximação do laboratório com a oficina, de maneira a reduzir a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Essa imensa conciliação entre o pensamento e a ação, a ciência e a indústria, deve refletir-se na educação, unindo e pacificando objetivos supostamente hostis de cultura e de profissão, de teoria e de prática, de pensamento e de trabalho. (TEIXEIRA, 1997, p. 214).

As escolas técnicas secundárias seriam organizadas em dois ciclos: o primeiro ciclo, comum a todos os alunos, com dois anos de duração, seria composto de disciplinas de cultura geral; o segundo ciclo, com cinco ou seis anos, seria ramificado. Um dos ramos seria o secundário equiparado ao Colégio Pedro II, conforme a legislação federal. Os outros dois ramos seriam o curso técnico industrial e o curso técnico de comércio que manteriam em seus

²² No nível federal essa unificação era tão distante que, a título de ilustração, pode-se citar que até 1930 essas duas modalidades de ensino – profissional e secundário – sequer estavam ligadas ao mesmo ministério. Enquanto o ensino profissional era de competência do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o ensino secundário era atribuição do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. (CUNHA, 2005, p. 173).

currículos, além das disciplinas profissionalizantes, disciplinas de cultura geral e de base científica. (TEIXEIRA, 1997, p. 222). Para o autor da reforma, a

[...] unificação dos quadros do ensino secundário representou uma das medidas de maior alcance quanto à organização da antiga escola profissional na instituição de educação secundária flexível e variada que o Distrito Federal está criando para a sua juventude. (TEIXEIRA, 1997, p. 223).

Apesar do grande avanço representado pela integração, no primeiro ciclo, dos cursos técnicos com o secundário, no segundo ciclo esses continuavam distintos em relação à possibilidade de ingresso no ensino superior. Apenas o ramo secundário seria equiparado ao Colégio Pedro II, conforme a legislação federal. Aos egressos dos ramos dos cursos técnicos não era facultada a possibilidade de ingresso no ensino superior. (CUNHA, 2005, p. 176).

A notoriedade alcançada por Anísio Teixeira, em razão do teor das reformas propostas por ele no DF, projetou-o como Presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). A ABE defendia a destinação exclusiva dos recursos públicos para a escola pública e o caráter laico do ensino nas escolas oficiais, propostas que provocaram vigorosos ataques dos setores mais reacionários do período. Católicos e integralistas – como o padre Helder Câmara, Alceu Amoroso Lima e Severino Sombra – acusavam, na imprensa, Anísio Teixeira e a pedagogia de Dewey de comunista. (CUNHA, 2005, p. 177-178).

Em 26 de julho de 1934, dez dias após a eleição de Vargas pela nova Constituição, Gustavo Capanema Filho assumiu o Ministério de Educação e Saúde. Capanema, politicamente muito próximo a Francisco Campos, foi uma liderança de grande importância para a sustentação política de Vargas durante as disputas políticas em Minas Gerais – seu Estado de origem – e, principalmente, no posicionamento político de Minas Gerais durante a Revolução Constitucionalista de 1932. A assunção de Capanema ao Ministério foi resultante do seu papel de destaque no apoio ao Governo Vargas em Minas Gerais.

Em dezembro de 1935 Campos retornou ao poder e foi nomeado para a Secretaria de Educação do DF em substituição a Anísio Teixeira, acusado de

envolvimento com a Intentona Comunista²³. No novo posto, Campos desempenhou um papel fundamental na desmontagem da obra educacional de Anísio Teixeira. Em janeiro de 1937, Campos assumiu o Ministério da Justiça, permanecendo no cargo até 1943, onde elaborou o projeto da Constituição do Estado Novo de Vargas²⁴. (CUNHA, 2005, p. 159-160).

Para ilustrar a aceitação pública da proposta de Anísio Teixeira para a escola de nível médio do Distrito Federal, pode-se apontar para o crescimento das matrículas que dobrou no período 1931-1934. (CUNHA, 2005, p. 179). Mesmo tendo vida curta, em função da reação católica e integralista que orientou o Governo Vargas a partir de 1937, a escola implantada por Teixeira permaneceu como uma referência de grande valor pedagógico.

1.6. A EVOLUÇÃO DA DUALIDADE ENTRE 1937 E 1961

A legislação sobre as escolas técnicas secundárias do DF foi alterada pelo Decreto n. 5.922-A, de fev. 1937, retornando à situação de desintegração anterior à reforma de 1932. A principal alteração deste Decreto “[...] foi o abandono da orientação impressa por Anísio Teixeira em 1932, de que todos os estabelecimentos de ensino secundário se transformassem em escolas técnicas secundárias” (CUNHA, 2005, p. 187). Diferente das justificativas apresentadas, a reorganização dos cursos técnicos do Distrito Federal obedeceu à intenção política bem definida de reajustar a preparação da mão de obra às necessidades imediatas do mercado de trabalho em expansão. (CUNHA, 2005, p. 190).

Um dos principais mentores desse decreto de 1937 foi Joaquim Faria Góes Filho. Góes Filho, conterrâneo e colega de Anísio Teixeira, participou, com Teixeira, da condução da educação do Distrito Federal. A perseguição política desencadeada pelo governo federal em reação ao levante de 1935, que levou à exoneração de Teixeira e à prisão de Pedro Ernesto Batista, não atingiu, porém,

²³ Acusação que Teixeira rejeita peremptoriamente em sua carta de demissão apresentada ao Prefeito Pedro Ernesto, em que o autor reforça o seu desacordo com a violência e sua crença na educação como estratégia de mudança social. (TEIXEIRA, 1997, p. 33-35).

²⁴ Também conhecida como Constituição polaca pela sua inspiração na constituição fascista da Polônia.

Góes Filho. Em 1936 Góes Filho se afastou para a realização de mestrado em Educação na Universidade Columbia, nos EUA, retornando em seguida para ocupar posições no Governo Federal. Nesses cargos não enfrentou diretamente a retomada do dualismo escolar no DF, levada a efeito por Francisco Campos e Gustavo Capanema. Contribuiu para inserir na política educacional princípios deweyanos que os pioneiros da Escola Nova compartilhavam: 1) adiamento do ensino profissional para os jovens, pois quanto mais cedo se iniciasse a separação desse ensino da educação geral mais discriminatória e antidemocrática seria a escola; 2) retirada da destinação exclusiva aos desvalidos, incluindo o elemento vocacional na seleção dos candidatos. Góes Filho somente deixou o Governo Federal para ocupar posições de direção no recém-criado SENAI em 1942. (CUNHA, 2005, p. 158).

A Constituição de 1937, resultante do golpe de Estado que instalou o Estado Novo, foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial. A abordagem, porém, em acordo com uma ideologia próxima ao fascismo em curso, tratou a educação de forma mais restrita, retomando o a separação entre formação secundária e profissionalizante.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento de esse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937b, Art. 129).

Para Romanelli, “[...] *oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres*, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola.” (ROMANELLI, 1986, p. 153). O interesse do governo federal no ensino profissionalizante era defendido pelo Presidente Getúlio Vargas que colocava o Estado Novo dedicado à reconstrução do país e empenhado em

promover e auxiliar a educação profissional, de forma a oferecer os técnicos exigidos pelo desenvolvimento das indústrias. (LEITE, 2010, p. 39).

Na reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública, feita pela Lei n. 378/1937, o governo transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. (BRASIL, 1937a, Art. 37).

Nos anos de 1940, “[...] uma estrutura educacional dualista, fortemente influenciada pelas reformas educacionais do fascismo italiano, foi estabelecida pelas ‘leis orgânicas’ baixadas pela ditadura varguista.” (CUNHA, 2000, p. 53). As leis orgânicas do ensino, implantadas por Gustavo Capanema a partir de 1942, passam a considerar o ensino profissional como de nível médio. Essas leis, ao organizar o ensino técnico profissional de acordo com os três setores da economia – industrial (BRASIL, 1942a), comercial (BRASIL, 1943) e agrícola (BRASIL, 1946b) – estruturam esse ensino e o ensino normal (BRASIL, 1946a) de forma que tivessem uma finalidade e um público atendido diferente dos que frequentariam o ensino secundário. Enquanto o ensino profissionalizante, dirigido à grande maioria da classe trabalhadora, tinha um caráter terminal, o ensino secundário (BRASIL, 1942c), tinha a função de formar as individualidades condutoras da sociedade. De acordo com o Ministro Capanema, em sua exposição de motivos ao Presidente Vargas, que fundamenta o Decreto-Lei n. 4.244/1942 (BRASIL, 1942c),

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. [...].

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (CAPANEMA, 1942, II).

A ampliação da formação de trabalhadores para o processo produtivo em expansão justificava, por um lado, o empenho governamental em estruturar a educação profissional. Por outro lado, a ideologia anticomunista e patriótica

indicava à classe dirigente nacional a necessidade de a mesma se formar com condições intelectuais de controlar as massas de trabalhadores. Para os trabalhadores não parecia ser necessária a “sólida cultura geral”, mas apenas a formação para o bom desempenho do trabalho a serviço das individualidades condutoras.

Este aspecto da legislação educacional dos “tempos Capanema” é, aliás, altamente discriminatório em relação às camadas populares e consagrava o já conhecido “dualismo” do sistema educacional brasileiro, muito bem caracterizado por Anísio Teixeira na feliz expressão: “de um lado a escola para os nossos filhos, de outro, a escola para os filhos dos outros” (PALMA FILHO, 2005, p. 71).

O ensino secundário era composto de um primeiro ciclo denominado ginásial, com quatro anos de duração, seguido por um segundo ciclo de três anos que poderia ser clássico – com maior ênfase nas ciências humanas – ou científico – orientado para as ciências naturais e matemática. A função de preparação do aluno para a realização de estudos mais elevados estava estabelecida no primeiro artigo da lei.

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942c).

A finalidade, nesse ramo de ensino, de formar “individualidades condutoras” era assumida pela legislação. “Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras” (BRASIL, 1942c, Art. 23).

Enquanto o ensino secundário era destinado à formação das “individualidades condutoras”, o ensino industrial era “[...] destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.” (BRASIL, 1942a, Art. 1º). Os interesses que fundamentavam a estruturação desse ensino profissionalizante eram definidos no texto da lei.

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1942a, Art. 3º).

Os cursos do ensino industrial foram divididos em dois ciclos. O primeiro abrangia o curso industrial básico, mestría, artesanal e de aprendizagem. O segundo ciclo compreendia o curso técnico industrial e pedagógico, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria. (BRASIL, 1942a, Art. 6º).

De acordo com a lei, o interesse do trabalhador seria formar-se profissionalmente para atender às necessidades, crescentes e mutáveis, de disponibilidade de mão de obra para as empresas. Com essa mesma finalidade, foi criado, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), instituição sustentada pela Confederação Nacional das Indústrias, para oferecer “[...] modalidades informais de educação destinadas ao treinamento/qualificação profissional de trabalhadores industriais”. (MORAES; ALVES, 2002, p. 19).

O Decreto-Lei n. 4.127, de 25 fev. 1942, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. (BRASIL, 1942b). A partir desse ano, iniciou-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. (BRASIL. MEC, 2009, p. 4).

O acesso ao ensino superior permaneceu nos moldes já estabelecidos na reforma promovida por Francisco Campos, isto é, destinado sem restrições de área apenas aos egressos do ensino secundário. Aos egressos dos cursos médios profissionalizantes era permitida a inscrição nos exames vestibulares apenas nos cursos superiores do ramo profissional correspondente.

A necessidade de ingressar mais cedo no mercado de trabalho era um fator que induzia a população mais pobre a ingressar no ensino profissionalizante

em detrimento do ensino secundário. A menor disponibilidade de tempo para as atividades escolares, em função da necessidade dessa maioria da população de desempenhar alguma atividade profissional, também era um fator que dificultava o acesso ao ensino secundário e posterior ensino superior.

Assim, a estrutura de ensino, discriminatória no seu acesso e sem flexibilidade na migração entre sistemas, reforçava a dualidade já existente na sociedade com a oferta de um ensino diferenciado para as diferentes classes sociais.

Além de regenerar e revigorar o tradicional ensino de elite, o saldo das duas reformas empreendidas nas décadas de 30 e 40 foi a oficialização do dualismo educacional brasileiro que reproduzia, na estrutura do sistema educacional, a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime político “democrático” como no “autoritário”, sob o respaldo ideológico de “conservadores” e “liberais”. A política educacional nacional definia-se, cada vez mais nitidamente, como instrumento de cimentação da ordem econômico-social vigente. (XAVIER, 1990, p. 119).

Com a nova Constituição do país de 1946, essa restrição de acesso foi sendo amenizada, gradativamente, pelas "leis de equivalência" (BRASIL, 1950; BRASIL, 1953). A Lei n. 1.076/1950 (BRASIL, 1950, Art. 1º) assegurava aos estudantes que concluíssem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, desde que prestassem um exame nas disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário. A Lei n. 1.821/1953 garantia o direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior para o candidato que houvesse concluído “[...] um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos” (BRASIL, 1953, Art. 2º, III). Os egressos desses cursos deveriam, além de atender à exigência comum do exame vestibular, submeter-se a exame das disciplinas que faltassem para completar o curso secundário.

Em setembro de 1946 foi criado, pelo Decreto-Lei n. 9.724/1946, um programa de cooperação entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos denominado de Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que tinha por objetivo formar professores para atuar no ensino industrial. Com

esta Comissão, “[...] os Estados Unidos enviavam ao Brasil especialistas para o desenvolvimento de ensino industrial e recebiam professores e técnicos brasileiros para serem treinados em seus centros de estudo.” (LEITE, 2010, p. 47). Esse acordo, que fazia parte do programa “Paz e Liberdade” do Presidente dos EUA Harry Truman, recebeu severas críticas no Brasil, acusado de “[...] ser uma intervenção estrangeira no nosso país representando uma ameaça à nossa independência.” (OLIVEIRA, D. E. M. B.; LESZCZYNSKI, 2012, p. 6). Os cursos para professores brasileiros, ministrados por um técnico americano acompanhado de um tradutor, tinham uma duração de oito a nove meses e eram realizados em Curitiba. (LEITE, 2010, p. 48-53). Em 1963 a CBAI foi extinta por decreto do presidente da República, João Goulart.

Com a redemocratização formalizada na Constituição de 1946 foi prevista a promulgação de uma nova LDB.

Nos termos do artigo 5º, inciso XV da Constituição Federal de 1946, volta a integrar dispositivo presente na Constituição de 1934, e que fora revogado pela Carta do Estado Novo, que afirma ser competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Em cumprimento a este dispositivo constitucional, o Ministro da Educação do Governo Dutra, Clemente Mariani, em 1948, submeteu à apreciação do Congresso Nacional, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educacional, que somente no ano de 1961 se converteria na nossa primeira LDB, sob o nº de Lei 4.024. (PALMA FILHO, 2005, p. 73).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 reafirmou a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico. “Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino.” (BRASIL, 1971, Art. 41). O acesso aos cursos superiores também foi garantido aos egressos das várias modalidades de ensino médio, na medida em que esses cursos superiores foram “[...] abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação” (BRASIL, 1971, Art. 69, alínea a).

Mesmo estabelecendo a possibilidade de migração entre as várias modalidades de cursos médios e o acesso de todos os egressos desses cursos ao ensino superior, a LDBEN de 1961 manteve o caráter de dualidade real no

acesso aos diversos cursos de acordo com a classe social dos alunos. A oferta de educação profissional no nível do antigo ginásio (1º ciclo do ensino médio) e a necessidade de trabalhar mais cedo dificultavam às classes trabalhadoras a continuidade dos estudos no nível colegial (2º ciclo do ensino médio).

2. O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL 1961 - 1997

2.1. CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1960

O contexto político nacional na década de 1960 foi marcado pelo regime ditatorial iniciado com o golpe militar de 1964, realizado com o apoio de amplos setores da Igreja Católica, da burguesia nacional e das empresas multinacionais. (DREIFUSS, 1981). O mundo estava em plena Guerra Fria e a América Latina era estratégica pela proximidade com os EUA e pela repercussão regional resultante da então recente revolução cubana.

A influência ideológica e comercial estadunidense na região se apresentou claramente desde 1823 com a Doutrina Monroe²⁵, ampliou-se com as duas guerras mundiais, que alçaram os EUA à condição de potência mundial. A influência estadunidense ganhou novos contornos no seu apoio às diversas ditaduras militares instaladas na América Latina nas décadas de 1960 e 1970.

O atendimento aos interesses das empresas multinacionais e da burguesia nacional, associado com o temor dos setores reacionários a respeito da possibilidade de uma revolução socialista no Brasil, resultou na perseguição de sindicatos e lideranças populares, e na proposição de uma legislação educacional de teor tecnicista. A submissão aos interesses capitalistas exigia que se removesse qualquer resistência social ao processo de acumulação capitalista e que o Estado promovesse a valorização da formação técnica para atender às necessidades do mercado de trabalho.

²⁵ Diante dos rumores de que a Santa Aliança interviria nas Américas para auxiliar a Espanha a reconquistar de algumas de suas ex-colônias, o Presidente dos Estados Unidos, James Monroe, enviou ao Congresso, em 02 dez. 1823, uma declaração unilateral em que estabelecia a disposição estadunidense de estabelecer a América Latina como sua área de influência. “Os Estados Unidos – dizia a mensagem – nunca se intrometeram nem se intrometeriam nas colônias ou dependências de alguma nação da Europa, mas, se esta tentasse estender o seu sistema (de forças) a qualquer parte da América, julgariam semelhante passo perigoso para a sua paz e segurança.” (BANDEIRA, 2007, p. 88).

O golpe militar levado a efeito com o objetivo declarado em palavras de acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão (esta nunca bem definida; mas, com certa frequência, identificada com a ameaça comunista, com o perigo soviético), em verdade, isto é, analisando os atos dos governos militares que se seguem, representou a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional, agora em fase monopolista. (RIBEIRO, M. L. S., 1992, p. 159-160).

A intensidade do debate nacional a respeito de necessidade de uma reforma educacional deveu-se ao clima político – nacional e mundial – de grande agitação, mas também, a uma persistente insatisfação social com a educação média e superior existente no país. Nosella e Buffa, ao analisarem a história da implantação da Escola de Engenharia de São Carlos, identificaram a questão do acesso e da democratização da universidade como elementos motivadores da mobilização estudantil na segunda metade da década de 1960.

Na verdade, o problema do acesso e da democratização da universidade constituía, como sabemos, a grande motivação das manifestações estudantis nacionais e internacionais. Nesse momento, talvez pela primeira vez na história, principalmente na Europa e nos EUA, o tema da massificação do ensino era debatido nas principais universidades. Essa questão tem a ver com o *baby boom* do pós-guerra e com a extensão do segundo grau a uma parcela maior da população. O Brasil vivia essa mesma problemática com um ingrediente a mais: o autoritarismo dos governos militares. (NOSELLA; BUFFA, 2000, p. 92).

Além das questões do acesso e da democracia, as indagações diziam respeito à natureza dos conteúdos trabalhados, considerados excessivamente enciclopédicos e por terem pouca relação com os interesses da produção. A queixa em relação à abordagem metodológica do ensino era vigorosa entre os pensadores da educação desde a década de 1930.

[...] é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundária sólida, posto que exclusivamente literária, se deixou infiltrar desse espírito enciclopédico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intelectual e para a ciência feita (MANIFESTO..., 1932, p. 12).

Na década de 1960 a mobilização social pela reforma universitária constituiu-se em um momento político de grande agitação, um movimento de estudantes e de professores. Essa mobilização aspirava ser uma condensação da efervescência intelectual que conduzisse a uma “[...] franca e aberta discussão das demais reformas sociais, das debilidades orgânicas das ‘burguesias nacionais’, da essência da democracia” (FERNANDES, 1975, p. 14).

O governo ditatorial, que num primeiro momento se dispôs a defender os interesses dos professores catedráticos, “[...] profissionais, que teimavam em não se transformar em autênticos universitários” (FERNANDES, 1975, p. 58), utilizou a repressão policial e a violência na defesa de suas posições. Em seguida, porém, ao perceber que “[...] a extinção do antigo padrão de escola superior não ameaçava o *status quo*” (FERNANDES, 1975, p. 58), submetido às pressões modernizadoras e ao desafio da crescente rebelião estudantil, o governo preferiu tomar a liderança política da reforma universitária.

A disposição do governo ditatorial de reformar a educação média e superior estava relacionada, por um lado, ao discurso de “Brasil-potência”, que precisava reduzir o analfabetismo e aumentar a escolaridade média da população e, de outro, na busca de legitimação do sistema de governo implantado pelo golpe militar de 1964. O novo regime político buscava produzir uma aparência de igualdade de oportunidades a fim de consolidar sua posição, mascarando as desigualdades com a demonstração de interesse pelo ensino de 1º e 2º graus, para a melhoria das condições de vida do povo. Para isso, se antecipa às reivindicações sociais e, num contexto de expansão econômica e de forte concentração de renda, demonstra a intenção de proporcionar uma “igualdade de oportunidades”. (GERMANO, 2011, p. 164-166).

Os encaminhamentos adotados pelo governo na reforma universitária balizaram-se, principalmente, por dois documentos produzidos por comissões sob a tutela governamental: o Relatório Meira Matos e o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. É bastante presente nos estudos que analisam as concepções educacionais das reformas universitária e do ensino médio, a ideia de que haveria grande influência das orientações exaradas pela *United States Agency for International Development* (USAID), por meio dos

sucessivos acordos com o Governo do Brasil (de 1964 a 1968) denominados acordos MEC-USAID.

No debate sobre a reformulação do ensino médio, os relatórios das comissões brasileiras propugnavam por uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática existente na Universidade. Havia, inclusive, membros coincidentes nos grupos de trabalho da reforma universitária e da reforma do 1º e 2º graus. Essa abordagem visava a reformulação dos objetivos do ensino médio de 2º ciclo, posteriormente denominado de 2º grau, com vistas a um desvio de demanda social de escola superior. Para conter a demanda pelo ensino superior, represada pelo vestibular, a solução pensada pelas comissões seria proporcionar no 2º grau uma formação profissional.

Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior. (ROMANELLI, 1986, p. 234).

Nosella e Buffa apontam as diferentes abordagens adotadas no Brasil e na Europa para resolver os problemas decorrentes do crescimento na demanda pelo ensino superior.

Enquanto várias nações européias tentam equacionar tais problemas através da assim chamada universidade aberta, em que os concluintes do segundo grau têm livre acesso à universidade sendo porém selecionados nas disciplinas teóricas introdutórias, o Brasil tentou solucioná-los através de algumas reformas: a Reforma Universitária (1968) que, entre outras coisas, modificou os exames vestibulares, fazendo desaparecer a figura do excedente, e a Reforma do Segundo Grau (1971) que, ao profissionalizar os alunos, tentou, em vão, contê-los nesse nível. (NOSELLA; BUFFA, 2000, p. 92-93).

A função de contenção da demanda pelo ensino superior a ser desempenhada pelo ensino médio profissionalizante também foi apontada por Cunha.

Com efeito, foi atribuída à profissionalização universal e compulsória no 2º grau a função de conter a demanda de candidatos para o ensino superior, de modo a encaminhá-los para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais

habilitados, mercado esse que se supunha capaz de absorver esse contingente adicional de técnicos e auxiliares técnicos (CUNHA, 2000, p. 54).

“O GT [Grupo de Trabalho da Reforma Universitária] propunha uma nova caracterização da escola média que progressivamente substituísse o esquema dualista ainda consagrado.” (ROMANELLI, 1986, p. 235). Essa nova proposta previa um ginásio comum, enriquecido por “sondagens e desenvolvimento de aptidões para o trabalho” e o colégio – posteriormente denominado de 2º grau – “[...] integrado em que diversos tipos de formação especial e profissional, tornados obrigatórios, se assentassem sobre base de ‘estudos gerais’ para todos.” (ROMANELLI, 1986, p. 235).

2.2. AS IDEIAS EDUCACIONAIS QUE RESULTARAM NA LEI N. 5.692/1971

A reforma promovida pela aprovação da Lei n. 5.692/1971 foi um marco na história do ensino profissional de nível médio no Brasil na medida em que, pela primeira vez, essa modalidade de ensino uniu formação profissional e propedêutica e foi prevista, preliminarmente, como destinada a todos os alunos. Historicamente, a educação secundária, preparatória para o ensino superior, era acessível apenas a uma minoria enquanto que aos filhos da imensa maioria, a educação disponível, ainda de forma restrita, era a que os preparava para as profissões de menor prestígio social e menor remuneração. Compreender, então, as motivações e os interesses que estavam em disputa em torno dessa ideia – de unificação da educação profissional e geral, ofertada para todos – é necessário para que se possa refletir sobre a experiência de curso técnico resultante dessa lei e as perspectivas que se apresentam para essa modalidade de ensino.

2.2.1. Os problemas educacionais e a demanda pelas reformas

O maior problema apresentado pela educação brasileira na década de 1960 foi o seu caráter excludente. Em obra escrita no início da década, Álvaro Vieira Pinto questionava o caráter classista da universidade, afirmando que mais importante do que debater os aspectos pedagógicos dos que estão na Universidade, era necessário indagar “[...] por que esses alunos entraram para a universidade, e por que milhões de outros não entraram.” (PINTO, 1986, p. 20-22). Florestan Fernandes destacava que a luta pela democratização da universidade e da sociedade seria a principal bandeira pela qual se deveria lutar. Para demonstrar “[...] o caráter ultra-direitista do ensino superior e, em consequência, da universidade brasileira” (FERNANDES, 1975, p. 34), apresenta dados do IBGE de matrícula de 1972 nos vários níveis de ensino. O percentual de alunos matriculados em cada nível de ensino em relação ao total de alunos matriculados tinha a seguinte distribuição: no primário era de 69,16%, no ensino médio de 27,45% e no ensino superior de 3,38%.

O Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, em pronunciamento perante uma reunião conjunta das Comissões de Educação e Cultura do Senado e da Câmara Federal, em 25 out. 1973, apresentou dados que indicavam uma evolução dos números de matrículas nos vários níveis de ensino que coincidem com os apresentados por Fernandes. O gráfico que mostrava a pirâmide educacional entre os anos de 1962 e 1973 nos vários níveis de ensino (PASSARINHO, 1973, p. 14) era exatamente igual ao apresentado por Fernandes (1975, p. 35). O gráfico mostrava uma redução contínua das matrículas conforme aumenta o nível educacional de forma que em 1973 apenas 6,3% dos alunos que entram no primeiro grau chegam ao ensino superior. Em outro gráfico, Passarinho mostrava um aumento de 200% dessas matrículas do ensino superior no período compreendido entre 1968 e 1973. (PASSARINHO, 1973, p. 36). O número total de matriculados no ensino superior em 1973, 836 mil estudantes, apresentado por Passarinho coincide com o apresentado por Fernandes (1975, p. 34).

Em 1971, ano da aprovação da Lei n. 5.692/1971, havia 1,12 milhão de alunos matriculados no ensino médio (PASSARINHO, 1973, p. 34), que

representava 1,1% do total da população²⁶ e 0,55% no ensino superior. Esse número, segundo Passarinho (1973), já teria melhorado muito em 1973, pois os dados apresentados por ele eram baseados em um estudo da Unesco que mostrava o Brasil numa das últimas posições na América Latina em relação a população universitária. De acordo com esse estudo, no ano de 1965 o Brasil tinha um índice de 0,132% da população cursando o ensino superior. Percebe-se, portanto, que o baixo índice de atendimento educacional à população era um problema significativo desse período.

Outro problema educacional do período apontado por várias fontes era o seu caráter dogmático, verbalístico e divorciado da realidade nacional. Ao analisar a educação superior brasileira no período, Fernandes (1975, p. 51) afirma que “Os modelos importados foram submetidos a um permanente processo de erosão, de esvaziamento e de utilização unilateral”, tornando-se uma escola de elites que só valorizava a formação de profissionais liberais em um ensino magistral e unifuncional. Ela “[...] se tornou uma miniatura da sociedade global: uma escola altamente hierarquizada, rígida e exclusivista, que transformava o saber em símbolo de distância social” (FERNANDES, 1975, p. 52). Álvaro Vieira Pinto (1986, p. 27), avaliando o papel da universidade no período, conclui que “A universidade não foi concebida nem é dirigida em função do trabalho social útil, mas do estudo ocioso, da cultura alienada, da pesquisa fortuita e sem finalidade imperiosa.”

A União Nacional dos Estudantes (UNE) também reivindicava a reforma universitária por ocasião das suas mobilizações em favor das reformas de base. Para formar uma proposta de modernização do ensino superior, a UNE realizou dois seminários nacionais: em Salvador em 1961 e em Curitiba em 1962. Dentre as propostas da UNE para o ensino superior estava: a substituição das cátedras pelos departamentos; a remuneração justa aos docentes e sua carreira estruturada em função da titulação; e o incentivo à pesquisa e autonomia universitária. Em relação ao conjunto do sistema educacional, para a UNE ele seria restrito, seletivo e desvinculado da realidade social, não atendendo a toda a população e resumindo-se a uma função propedêutica. (GERMANO, 2011, p. 121-123).

²⁶ A população brasileira em 1973 era composta de 101.432.600 habitantes (IBGE, 2013).

Do lado do governo militar havia, também, um entendimento de que a educação necessitava de uma reforma urgente. Os dados educacionais mostravam uma situação de pauperização e atraso da educação brasileira que não poderia ser negado por quem se debruçasse sobre a realidade. O sentido, porém, que o governo dava às reformas era muito divergente do proposto por Fernandes e Vieira Pinto. “[...] os estudantes compreenderam a essência alienada da universidade brasileira, sua função desambientadora, sua quase nula atuação progressista, sua inadequação às tarefas exigidas pelo país” (FERNANDES, 1975, p. 15). De um lado, os movimentos políticos de esquerda viam a crise do ensino como resultante da estrutura de dominação das elites e sua solução passava pela revolução das instituições educacionais e da sociedade.

O subdesenvolvimento jamais será combatido sem uma alteração de atitudes e comportamentos que atinjam a todo o povo. A reforma universitária, por sua vez, não é algo marginal a esse núcleo de debates. Em toda a América Latina, desde a segunda década deste século [XX], foi em torno da reforma universitária que se condensou a efervescência intelectual, que conduziu à mais franca e aberta discussão das demais reformas sociais, das debilidades orgânicas das “burguesias nacionais”, da essência da democracia etc. (FERNANDES, 1975, p. 14).

De outro lado, a ditadura civil-militar enxergava apenas algumas deformações que precisavam ser ajustadas em direção ao aumento da eficiência institucional e formação para atender às necessidades do mercado de trabalho em um projeto de governo de caráter desenvolvimentista. Em seu pronunciamento perante a reunião conjunta das Comissões de Educação e Cultura do Senado e da Câmara, sob a presidência do Senador Gustavo Capanema, em 1973, o ministro da Educação Jarbas Passarinho apresentou um quadro com o que ele chamou de “deformações” da educação brasileira existentes em 1969:

DEFORMAÇÕES

- CONCENTRAÇÃO DE ESFORÇOS NA PROBLEMÁTICA DO ENSINO UNIVERSITÁRIO;
- ENSINO VERBALÍSTICO E ACADÊMICO, DIVORCIADO DA REALIDADE NACIONAL E DISTANTE DAS NECESSIDADES DO MERCADO DE TRABALHO;

- AVILTAMENTO SALARIAL DO MAGISTÉRIO DE TODOS OS NÍVEIS;
- ESTRUTURA CENTRAL ADMINISTRATIVA INCAPAZ DE EXERCER A COORDENAÇÃO E O COMANDO DAS AÇÕES;
- UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS, MÉTODOS E MODELOS INADEQUADOS AO ATUAL ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO, SEM LEVAR EM CONTA AS CARACTERÍSTICAS DA REALIDADE NACIONAL;
- BAIXO RENDIMENTO DO APRENDIZADO ESCOLAR, EM DECORRÊNCIA DA SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DO EDUCANDO;
- ESCASSAS OPORTUNIDADES PARA PRÁTICAS DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE DESPORTOS;
- REDUZIDA PRODUTIVIDADE DO ENSINO, COM O CONSEQUENTE CUSTO OPERACIONAL ELEVADO;
- EXISTÊNCIA DE GRANDE CONTINGENTE NÃO ABSORVIDO PELO SISTEMA EDUCACIONAL;
- DEFICIÊNCIA DE INFORMAÇÕES ATUALIZADAS SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA. (PASSARINHO, 1973, p. 11, maiúsculas no original).

Sintetizando as principais “deformações” expostas por Passarinho (1973) relacionadas ao conteúdo e a forma do ensino, percebe-se o que era visto pelo governo como problema central da educação no período: um ensino verbalístico, divorciado da realidade nacional e das necessidades do mercado e que atendia a uma proporção reduzida da população.

São as necessidades do mercado demandando um aumento crescente de trabalhadores com educação técnica que pressionavam pela urgência da reforma educacional. O acentuado crescimento econômico na década de 1970, principalmente nos setores industriais e de infraestrutura, chamado pela propaganda oficial de “milagre brasileiro” ou “Brasil grande”, exigia uma nova e ampliada abordagem educacional de caráter mais técnico para atender às necessidades do mercado. Para Passarinho, enquanto “[...] nós tínhamos uma massa de trabalho de postulantes desqualificada [...]. As vagas oferecidas não eram tomadas porque a força do trabalho desempregada não tinha capacidade de qualificação para tomar.” (PASSARINHO, 1973, p. 13). Enquanto isso, as universidades produziam o que ele chamou de “o excedente do desnecessário”. (PASSARINHO, 1973, p. 13).

2.2.2. As ideias que embasaram as reformas

Os problemas da educação brasileira nos vários níveis, reconhecidos por amplos setores da sociedade, exigia a elaboração e aprovação no Congresso de legislações que promovessem a mudança. O governo criou grupos de trabalho com o intuito de construir uma proposta de reforma para o ensino superior e outra para o ensino de 2º Grau. Primeiro, foi aprovada a reforma do ensino superior, (BRASIL, 1968b), depois, a reforma do ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971b).

Para subsidiar a reforma do ensino superior os dois principais estudos realizados pelo governo foram feitos por duas comissões: A “[...] Comissão Especial²⁷, criada pelo Decreto n. 62.024/1967 para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis” (BRASIL, 1969c), entregou seu relatório conhecido por Relatório Meira Mattos em 08 abr. 1968. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária²⁸, criado com o encargo de “[...] estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 1968a) entregou seu Relatório em 10 de agosto de 1968. Pela finalidade e composição, percebe-se que o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária foi o que teve a tarefa principal de estruturar a Lei n. 5.540/1968. (BRASIL, 1968b).

Essas duas comissões precederam a que propôs a reforma do Ensino de 1º e 2º graus e seus trabalhos fazem parte de um grande movimento de reformas educacionais promovidas pelo regime autoritário civil-militar. No ofício de encaminhamento ao Presidente Médici, do projeto de lei da reforma do ensino de

²⁷ Criada pelo Decreto n. 62.024/1967, composta de cinco membros: Gen. Carlos de Meira Mattos (Pres), Helio de Souza Gomes (Faculdade de Direito da UFRJ), Jorge Boaventura de Souza e Silva (Dir Departamento Nacional de Educação), Affonso Carlos Agapito da Veiga (Promotor) e Cel. Waldir de Vasconcelos. (BRASIL, 1969c)

²⁸ Um decreto sem número, com a mesma data do Decreto n. 62.937, 02 de janeiro de 1968, nomeou os dez integrantes do Grupo: Professor Antônio Moreira Couceiro, Padre Fernando Bastos de Ávila, Reitor João Lyra Filho, Doutor João Paulo dos Reis Velloso, Doutor Fernando Ribeiro do Vai, Professor Roque Spencer Maciel de Barros, Professor Newton Sucupira, Professor Valnir Chagas, além de dois estudantes universitários os quais, entretanto, embora convocados, preferiram abster-se de dar a sua colaboração. O Grupo de Trabalho - ao qual foi concedido o prazo de 30 dias para concluir seus estudos e projetos — iniciou suas atividades na sessão plenária de 10 de julho de 1968, terminando-as exatamente um mês após e apresentando, além de um anteprojeto de lei (geral) sobre organização e funcionamento do ensino superior, cinco anteprojetos de leis especiais. (BRASIL. MEC. SESU, 1983, p. 4).

1º e 2º graus, Jarbas Passarinho em sua “Exposição de motivos do Ministro da Educação” afirma que “Com a lei em que se transforme o Projeto ora proposto, ter-se-á concluído, no que concerne à União, em seus aspectos normativos, o processo de atualização educacional iniciado em 1966;” (PASSARINHO, 1971, p. 18).

Um documento de grande importância para se discutir as ideias que orientavam as reformas educacionais em 1968 chama-se “A educação que nos convém” (IPES, 1969). Essa publicação foi organizada pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) como resultado de um fórum educacional realizado nos meses de outubro e novembro de 1968 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e com o patrocínio desta Universidade.

O IPES e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) foram duas organizações centrais na conspiração golpista civil-militar que resultou na ditadura instaurada em 1964. “O complexo IPES/IBAD estava no centro dos acontecimentos como homens de ligação e como organizadores do movimento civil-militar, dando apoio material e preparando o clima para a intervenção militar.” (DREIFUSS, 1981, p. 397). Depois do golpe o IPES foi transformado em um eficaz órgão de articulação entre os interesses empresariais e as estruturas do governo para a elaboração de diretrizes políticas. O IPES “Operava como um mediador entre o Estado, onde tinha seus homens-chave em cargos vitais, e os grandes interesses privados, dos quais seus ativistas eram figuras de destaque.” (DREIFUSS, 1981, p. 449). O IPES agia como reservatório de ideias e com estrutura de consultoria.

[...] o IPES atuava como um *think tank* informal e de múltiplas finalidades, capaz de aconselhar, tomar iniciativas na elaboração de diretrizes e de predispor favoravelmente o Ministro em questão, bem como de mobilizar a opinião pública. Não há dúvida de que o IPES era uma organização central da classe dominante. (DREIFUSS, 1981, p. 450).

A temática da educação e cultura era de grande interesse do IPES e era uma área em que seus colaboradores ocupavam postos-chave, participando de comissões de estudo e indicando ministros. Desde novembro de 1964 o IPES

reunia seus ativistas²⁹ para discutir os problemas a serem resolvidos pela reforma educacional. Em outubro de 1968, quando a reforma do ensino superior já tramitava no Congresso Nacional e o Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus ainda não havia sido formado, o IPES e a PUC-RJ organizaram o Fórum e a publicação *A educação que nos convém*. Num momento histórico de grande agitação estudantil, a justificativa do vice-presidente do IPES, expresso na apresentação da publicação, para o interesse dos organizadores do Fórum no tema se dava pela necessidade de se examinar, esclarecer e definir o

[...] tipo de educação conveniente aos interesses brasileiros, partindo da que é presentemente suprida. Porque se certos pontos característicos da Educação que nos Convém pudessem ser encontrados, hierarquizados e coordenados em diretrizes de ação, tornar-se-ia mais fácil explicá-la ao povo, e aos estudantes, e certamente permitiria roubar à agitação algumas das razões de permanência. (PAIVA, 1969, p. III).

O Fórum foi organizado em onze temas em que cada tema tinha um conferencista e vários debatedores que questionavam o conferencista após a sua explanação. Dentre os conferencistas e debatedores, percebe-se a predominância de membros do IPES, ministros do governo federal e professores da PUC-RJ³⁰. A seguir serão apresentadas as principais ideias debatidas no Fórum, priorizando as relacionadas ao ensino médio, objeto de interesse prioritário deste trabalho.

²⁹ A equipe, chefiada por Luiz Victor D'Arinos Silva e Paulo de Assis Ribeiro, era composta por: Raymundo Moniz de Aragão, Carlos Pascoali, Cândido Paim, Joaquim Faria, Goes Filho, Pery Porto, Augusto Frederico Schmidt, General Edmundo Macedo Soares e Silva, Jayme Abreu, José Arthur Rios, Lucas Lopes, Padre Laércio Dias Moura, Mário Henrique Simonsen, Wanderbilt Duarte de Barros, Antônio Couceiro, Ana Amélia Carneiro de Mendonça, Belarmino Austregésilo de Athayde, Carlos Chagas Filho, Jorge Kafuri, Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, Carlos Otávio Flexa Ribeiro, Luis Cintra do Prado e Suzana Gonçalves. (IPES apud DREIFUSS, 1981, p. 468).

³⁰ Os conferencistas foram: Cândido Antônio Mendes de Almeida, Clemente Mariani Bittencourt, Padre Fernando Bastos D'Ávila S.J., Lucas Lopes, Luiz Gonzaga do Nascimento Silva, Nair Fortes Abu Merhy, Paulo de Assis Ribeiro, Raymundo Padilha, Roberto de Oliveira Campos, Suzana Gonçalves e Theóphilo de Azevedo Santos.

Os debatedores convidados foram: Francisco Leme Lopes S.J., Glycon de Paiva Teixeira, General Golbery do Couto e Silva, Heitor Moreira Herrera, João Bina Machado, João Paulo de Almeida Magalhães, Julian Chacel, Laércio Moura S.J., Leônidas Sobriño Pôrto, Luiz Victor D'Arinos Silva, Mário Henrique Simonsen, Maurício Joppert da Silva, Nair Fortes Abu Merhy, Oscar de Oliveira, Oswaldo Tavares Ferreira, Paulo de Assis Ribeiro, Paulo Affonso Horta Novaes e Peri Pôrto.

Um dos organizadores do Fórum, Paulo de Assis Ribeiro ao discutir a educação de nível médio destacou como um dos seus problemas o seu baixo nível de atendimento: em torno de 22% dos jovens brasileiros entre 12 e 19 anos eram atendidos pela escola média (ginásial e colegial). Esse problema estaria relacionado com a elevada evasão nas sete séries que compunham esse nível de ensino: “24% na 1ª; 19% na 2ª; 15% na 3ª; 13% na 4ª série ginásial; 12% na 1ª colegial; 9% na 2ª e 8% na 3ª.” (RIBEIRO, P. A., 1969, p. 20). Para sanar esses problemas, Ribeiro entendia que era necessário modificar os conteúdos e os objetivos do ensino médio no sentido de se

[...] efetivar o ideal dos mais expressivos educadores brasileiros que é o de dar à escola de nível médio um caráter polivalente que atenda às reais necessidades da formação de uma classe média solidamente preparada para a vida no mundo social de nossa era, com menos valor simbólico e mais valor instrumental para o trabalho. (RIBEIRO, P. A., 1969, p. 20).

Roberto Campos, economista liberal e ex-ministro da Fazenda (1964) e do Planejamento (1964-1967), afirmava ser indispensável que a educação fosse planejada segundo critérios do mercado para evitar o “[...] desajustamento entre a oferta setorial de facilidades de ensino e a demanda setorial de treinamento” (CAMPOS, 1969, p. 75), o que resultaria no fenômeno do “literato desocupado” em função da oferta de uma educação com “tendenciosidade humanística” (CAMPOS, 1969, p. 75). Dentre os defeitos da educação brasileira da época, Campos, fiel ao seu método de análise orientado por critérios econômicos, dizia que os defeitos específicos da educação

[...] traduzem os elementos da baixa produtividade do sistema educacional: baixa relação aluno/professor; absenteísmo grave e generalizado do corpo docente; subutilização do ano letivo; subutilização das instalações; proliferação geográfica de estabelecimentos de ensino com fragmentação, portanto, do corpo docente; e, finalmente, o grande obstáculo da gratuidade, que tem sido um fator impeditivo da maior acessibilidade. (CAMPOS, 1969, p. 75).

Campos era totalmente contrário à gratuidade do ensino, afirmando que não há nenhuma relação visível entre a gratuidade e a acessibilidade. (CAMPOS, 1969, p. 75). O caráter liberal e elitista de Campos se desvelava na sua visão a

respeito de qual público deveria ser atendido pela educação, “[...] a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve tender à educação de massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite.” (CAMPOS, 1969, p. 76). Nesta visão, a educação secundária deveria ser repensada “[...] de modo a torná-la um valor terminal, e não meramente um valor transicional para a universidade” (CAMPOS, 1969, p. 76), espelhando-se, assim, mais no modelo alemão³¹ que no francês.

A educação secundária de tipo propriamente humanista, devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, *baseados na presunção inevitável*, de que apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário. (CAMPOS, 1969, p. 76, grifos do autor).

Campos (1969, p. 76) expõe a visão ideológica da burguesia elitista que entende como “inevitável” a exclusão da grande maioria ao ensino universitário. Para a grande maioria, apenas uma formação “carregada de elementos utilitários e práticos” para que ela possa trabalhar direito, obedecer e sustentar a pequena minoria que “ascenderá à universidade”. Essa é a ideologia burguesa que alicerça a histórica dualidade educacional, permeando a educação nos vários níveis, principalmente no secundário.

Mário Henrique Simonsen, economista liberal e ex-presidente do Banco Central, ao debater com Campos, disse ter notado “[...] uma certa correlação entre os graus de agitação estudantil e a falta de ajustamento das escolas ao mercado de trabalho.” (SIMONSEN, 1969, p. 79). Diz, inclusive, ter “[...] notado que, as escolas que mais se agitam são as de Filosofia e Direito, as que menos se agitam são as de Engenharia e de Medicina.” (SIMONSEN, 1969, p. 79). Simonsen concordou, também, com Campos no sentido da necessidade de se

³¹ Cunha, ao estudar o “modelo alemão”, defendido por Campos e por Simonsen neste Fórum, verificou que “[...] o sistema educacional escolar vigente na República Federal Alemã, não tem um ensino médio ‘voltado para a aplicação prática, de modo a encorajar o estudante a se engajar, imediatamente, em atividades práticas’, como pensava Campos. O ensino médio é dual, composto de um ramo exclusivamente propedêutico que garante o acesso à universidade e outro ramo de conteúdo profissional, destinado a preparar para as ocupações” (CUNHA, 1978, p. 77).

tornar os currículos do ensino mais flexíveis para melhor ajustá-los ao mercado de trabalho e, também, em relação a ser o modelo alemão de ensino médio o mais adequado para ser seguido. (SIMONSEN, 1969, p. 79).

O ex-ministro da educação (1946-1950) e da Fazenda (1961) Clemente Mariani Bittencourt também se posicionou favorável à cobrança de taxas no ensino superior, posição essa que guarda relação ideológica com sua avaliação de que “[...] o aparelho federal de educação superior se hipertrofiara, em consequência das federalizações” (BITTENCOURT, 1969, p. 131). Para ajudar a universidade a resolver seus problemas de excedentes de candidatos, defendeu que o ensino médio, “[...] que ainda não conseguiu libertar-se dos seus aspectos ornamentais, para se tornar produtivo, isto é, preparar o aluno para a vida” (BITTENCOURT, 1969, p. 133), tivesse um enfoque mais técnico preparando os alunos “[...] para a prestação de serviços não exigentes de uma formação universitária.” (BITTENCOURT, 1969, p. 133).

O ex-ministro do Trabalho da ditadura Luiz Gonzaga do Nascimento Silva, na conferência síntese ao discutir o papel da escola na sociedade real, afirmou que no preparo dos homens era “Inútil dar-lhes uma preparação excessivamente literária, se os problemas que vão encontrar são principalmente de natureza técnica.” (SILVA, 1969, p. 159). A sua visão liberal de sociedade divide a educação entre dois grupos: democrática e aristocrática, associando a democracia com os valores liberais.

O objetivo de uma educação democrática deve ser o da formação individual, valorizando a criatividade pessoal, em termos de *liberdade*, seja quanto a laços de objetivos políticos, a cultura ou classe. Uma educação aristocrática, ao contrário, liga o indivíduo ao Estado, ou a classes ou partidos políticos, e confunde os objetivos de formação individual com os destes. O ensino neste último caso passa a ser dogmático. (SILVA, 1969, p. 160).

A associação de democracia com individualismo é uma falácia repetidamente mencionada pela burguesia. Silva embaralha ainda mais os conceitos sociológicos e políticos ao associar a educação aristocrática ao Estado ou aos partidos políticos. Essa fraude discursiva de defesa da democracia foi uma marca da propaganda dos sucessivos governos na ditadura ao se

apresentarem como defensores dos valores democráticos resultantes de um movimento revolucionário e não de um movimento golpista.

O ex-ministro do Trabalho afirmava haver a necessidade de busca de um equilíbrio na aplicação dos recursos entre as massas e as elites. De um lado, a negação da educação às massas além de comprometer o desenvolvimento econômico, “[...] que deve ser o objetivo das classes dominantes” (SILVA, 1969, p. 160), poderia gerar “[...] uma situação de perigo para a própria estabilidade política.” (SILVA, 1969, p. 160). De outro lado, se a massa absorvesse todos os recursos disponíveis, “[...] acarretaria uma correlata diminuição dos meios necessários aos objetivos superiores, seja sob o ponto de vista da produção, seja os de comando político.” (SILVA, 1969, p. 160). Para Silva, a solução de equilíbrio seria educar as massas, “[...] mas é preciso também continuar a dar atenção a um tipo de educação que mantenha a preparação das elites dirigentes, dos empresários, dos técnicos de nível superior” (SILVA, 1969, p. 160). A educação para as massas seria, além da indispensável alfabetização, aquela que possa

[...] assegurar aos jovens entre 12 e 16 anos possibilidade de formação profissional que os habilite a uma atividade lucrativa imediata, bem como tentar selecionar nesses cursos aqueles que podem prosseguir na aquisição de outros conhecimentos, inclusive aqueles de cunho abstrato. (SILVA, 1969, p. 161).

O ex-ministro do Trabalho da ditadura civil-militar identifica salário do trabalhador com “atividade lucrativa”.

A ideia de ensino de ofícios para os “desvalidos da sorte”, presente nos objetivos educacionais das Escolas de Aprendizes Artífices de 1909, mantém-se ainda presente sob a forma de educação profissional no pensamento liberal da década de 1960. Ao buscar referências concretas para a escola secundária latino-americana, Silva afirmava que a mesma se espelhava nos liceus franceses, enquanto que na América do Norte “[...] a educação secundária já é preocupada com a utilidade e com o preparo para a vida prática.” (SILVA, 1969, p. 162). Continuando nessa comparação, cara aos membros do governo ditatorial, afirmava que a filosofia de educação dominante nos Estados Unidos era predominantemente “[...] *pragmática, utilitária e materialista*, enquanto que a

latino-americana é puramente *cultural, erudita, e sem ligação direta com o meio e os problemas que o homem deva enfrentar*". (SILVA, 1969, p. 162, grifos no original).

Nessa conferência síntese, ao fazer as "[...] sugestões para o equacionamento da educação brasileira", Silva recomenda

[...] dar ao nível médio a característica de uma escola de formação habilitando o aluno a uma posição profissional e uma atuação mais qualificada no trabalho e na vida social, em geral, ao invés da atual orientação que é a de lhe dar a feição de mera escola preparatória para cursos superiores. (SILVA, 1969, p. 163).

Essa recomendação tinha o objetivo exposto claramente de

[...] atender às necessidades atuais do país – e que serão as dos próximos anos, tendo em vista sua industrialização crescente – que é a de formar o pessoal de nível técnico e de nível operacional necessário a movimentar a estrutura econômica da nação. (SILVA, 1969, p. 163).

Essas foram as principais ideias educacionais resultantes desse Fórum realizado pelo IPES em 1968, materializadas na publicação *A educação que nos convém*. As ideias relacionadas ao ensino superior já constavam em grande medida no projeto de lei da reforma universitária, em tramitação no Congresso; enquanto que as relacionadas ao ensino médio, abordadas mais detalhadamente neste trabalho, balizariam os futuros trabalhos de reforma do ensino de 1º e 2º graus. Muitas das concepções calorosamente defendidas pelos ativistas do IPES não foram implantadas, pois, mesmo que houvesse muita convergência ideológica, em diversas questões havia divergências entre os empresários e os militares. Dreifuss cita o caso específico da demanda empresarial pela privatização da Companhia Telefônica Brasileira (CTB) em 1964, que não foi aceita pelos militares no poder. "Os empresários sofreram oposição às suas demandas de pressões surgidas dentro das Forças Armadas, um conflito de opiniões que não seria o último entre a elite orgânica liderada pelo IPES e aqueles militares desinteressados." (DREIFUSS, 1981, p. 448).

Evidentemente, o Estado Militar no Brasil (1964-1985) é um Estado Burguês – atestam-no a participação do Ipes e do Ibad na

articulação do golpe de 1964, a participação no governo de empresários e de intelectuais vinculados ao mundo empresarial, bem como as políticas desenvolvidas –, mas os militares não se conduzem apenas como simples agentes da burguesia e mantêm certa autonomia, não somente com relação à classe burguesa mas também com relação às demais forças sociais. (GERMANO, 2011, p. 31).

Essa relativa autonomia dos militares em relação à burguesia, apontada por Dreifuss e também por Germano, se apresentou também na elaboração da Lei n. 5.692/1971. A modificação central desta lei foi a obrigatoriedade de todos os alunos do ensino de 2º grau terem de cursar o ensino profissionalizante. A expansão do ensino profissionalizante era de interesse da burguesia, pois havia a necessidade de qualificação profissional para o seu processo produtivo. A burguesia, entretanto, queria a educação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores, não para os seus filhos. Posteriormente, a burguesia contornou a exigência de profissionalização para todos, utilizando-se de sucessivos pareceres no Conselho Federal de Educação (CFE), como será abordado em detalhes adiante.

A proposta de reforma do ensino médio se propunha a resolver os dois principais impasses educacionais do período precedente: aliviar a pressão sobre a demanda às universidades e readequar o ensino médio para formar trabalhadores qualificados para o mercado de trabalho. (FREITAG, 1984, p. 71; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, p. 33). De acordo com a teoria do capital humano, a educação é vista como investimento apenas na medida em que prepara indivíduos para o trabalho. De acordo com esse referencial a educação perde sua característica fundamental de ser “[...] um processo de transmissão da cultura geral da humanidade, do conhecimento universal. É instrumentalizada para o trabalho, de maneira que o indivíduo se torne mais produtivo na empresa que o contrata.” (DREIFUSS, 1981, p. 443).

2.2.3. A influência dos acordos MEC/USAID

Ao analisarem-se as ideias educacionais brasileiras na década de 1960 e suas raízes ideológicas, diversos estudos (FREITAG, 1984; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; FERNANDES, 1975) citam a influência dos acordos assinados entre os governos brasileiro e estadunidense, celebrados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), denominados acordos MEC/USAID. Outros autores a relativizam (GERMANO, 2011; CUNHA, 1988) ou a negam (PASSARINHO, 1973; PASSARINHO, 1996; IPES, 1969). Dois trabalhos (ARAPIRACA, 1982; ALVES³², 1968) dedicam-se integralmente a análise do tema.

Ao analisar reforma universitária da década de 1960 e as ideias que a permeavam, Florestan Fernandes (1975, p. 112) diz que além das diversas intervenções internacionais realizadas no Brasil pelos organismos internacionais, “[...] deve-se ressaltar especialmente a maciça interferência norte-americana” (FERNANDES, 1975, p. 112), por meio de vários mecanismos, dentre elas a Aliança para o Progresso e os acordos MEC/USAID. Essas intervenções tentam influenciar a educação brasileira no sentido da “[...] constituição de condições para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente.” (FERNANDES, 1975, p. 112).

A análise do sentido adotado na reforma do ensino médio, realizada no mesmo período em que estavam sendo assinados os acordos com a USAID, demonstrava, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 33), “[...] a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.”

Freitag também se refere a esses acordos e a existência de comissões conjuntas entre brasileiros e estadunidenses com o intuito de propor alterações no ensino superior. Afirma, porém, “Que as recomendações da comissão, que

³² O deputado federal Márcio Moreira Alves publicou a obra *Beabá dos MEC-USAID*, em julho de 1968, contendo muitos dos documentos assinados entre os governos do Brasil e do EUA, no mesmo ano que, resultado de seu discurso na Câmara dos Deputados em que atacou os militares, foi desencadeado pelos militares o movimento que resultou no Ato Institucional n. 5 (AI-5) em dez. 1968. O Ministro do Trabalho Coronel Jarbas Passarinho relata em suas memórias o desagrado e a pressão militar que resultou no golpe dentro do golpe – AI-5 – em função da recusa do Congresso em autorizar o processo que resultaria na cassação do deputado Márcio Moreira Alves. (PASSARINHO, 1996, p. 311-337).

trabalhou durante dois anos, não foram divulgadas.” (FREITAG, 1984, p. 83-84). Supõe a mesma autora que as comissões MEC/USAID poderiam ter trabalhado em conjunto com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. A análise do relatório deste Grupo de Trabalho (BRASIL, 1969b) mostra que o teor do projeto de lei que resultou na reforma universitária foi, claramente, resultado do trabalho daquele grupo.

No Fórum organizado pelo IPES uma das conferencistas se refere aos convênios MEC/USAID de forma rápida dizendo que os mesmos já tinham se realizado desde 1965 tendo como um dos seus objetivos o planejamento da expansão do ensino superior. Em relação aos seus resultados, porém, a professora conferencista foi taxativa. “Apesar de grandes esforços feitos, em dois anos consecutivos, não se chegou a um resultado objetivo.” (MERHY, 1969, p. 99).

O Ministro da Educação e Cultura no período em que foi aprovada a reforma do ensino de 1º e 2º graus, Jarbas Passarinho, refere-se aos acordos MEC/USAID em duas oportunidades com a mesma abordagem. Tanto no seu pronunciamento perante a reunião conjunta das Comissões de Educação em Cultura do Senado Federal e da Câmara dos Deputados (PASSARINHO, 1973) como em suas memórias (PASSARINHO, 1996), o ministro afirmou que os acordos MEC/USAID nunca haviam se concretizado. Relatou que em função do grande número de pichações com o *slogan* “Abaixo o MEC/USAID”, resolveu estudar o assunto e que com grande surpresa verificou “[...] que o acordo jamais fora concretizado, pois o ministro [anterior] Tarso Dutra nunca nomeou a representação brasileira, na parceria.” (PASSARINHO, 1996, p. 370).

Para ilustrar aquilo que ele chamava de “poder de intriga”, o ministro relata uma conversa que teria tido com um uma liderança estudantil que estava em vias de ser punida com a utilização do Decreto n. 477/1969³³. Nessa conversa, o ministro teria indagado ao estudante “[...] se ele alguma vez teria lido o acordo MEC/USAID” (PASSARINHO, 1996, p. 371). Diante da negativa do estudante, o ministro teria retrucado a ele “[...] que ele não lera o acordo pela simples razão de

³³ Esse decreto, facultado pelo Ato Institucional n. 5 (AI-5), representou um dos mecanismos de repressão do regime militar. Sua ementa era: “[...] define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências”. (BRASIL, 1969a).

que jamais se concretizou. Desafiei-o a achar qualquer prova da existência do acordo. Mostrei-lhe que só houvera encontro preliminar entre professores universitários brasileiros e americanos.” (PASSARINHO, 1996, p. 371). E que “O Acordo fora, de fato, assinado em junho de 1965, mas não passou da fase de análise da educação superior no Brasil e nos Estados Unidos. Não teve prosseguimento no Governo Costa e Silva.” (PASSARINHO, 1996, p. 371). O ministro teria dito ao estudante “Você nunca leu, não existe, você é um completo equivocado e você pode ir embora” (PASSARINHO, 1973, p. 80).

Na realidade, foram concretizados diversos acordos entre os representantes dos dois governos. O deputado federal Márcio Moreira Alves utilizando-se de suas prerrogativas parlamentares obteve acesso a vários deles e publicou-os na íntegra (ALVES, 1968). O primeiro acordo foi assinado em 31 de março de 1965, tratava do ensino médio e foi assinado por representantes do governo brasileiro³⁴ e da USAID. (MEC/USAID, 31 mar. 1965). O primeiro acordo relacionado ao ensino superior foi assinado³⁵ em 30 de junho de 1966 e tratava de um acordo para “Assessoria para modernização da administração universitária”. (MEC/USAID, 30 jun. 1966). Este acordo foi objeto de um adendo financeiro em 16 de março de 1967 destinado a financiar uma relação de dezesseis itens de projetos de pesquisa e de estudos sobre a estrutura e funcionamento da educação brasileira. (ALVES, 1968, p. 39-40). Em 09 de maio de 1967 outro acordo, denominado “Assessoria ao planejamento do ensino superior” (MEC/USAID, 09 maio 1967) reformula e amplia o acordo original envolvendo esse nível de ensino.

Em 17 de janeiro de 1968 foi assinado³⁶ outro acordo para o “Planejamento do ensino secundário e serviços consultivos” (MEC/USAID, 17 jan. 1968). Diversos outros acordos no âmbito do MEC e da USAID foram assinados

³⁴ Pelo governo brasileiro assinam: Abgar Renault (Presidente do Conselho Federal de Educação), Raymundo Moniz de Aragão (representando o Ministério da Educação e Cultura), Gildásio Amado (Diretor do Ensino Secundário (DES)), Faria Góes (Representante do Governo brasileiro junto ao Ponto IV da Aliança Para o Progresso).

³⁵ Pelo Governo Brasileiro assinam Raymundo Moniz de Aragão (nomeado Ministro da Educação e Cultura neste mesmo dia), Faria Góes (Representante do Governo Brasileiro para a Cooperação Técnica prevista na Aliança Para o Progresso) e pelo Governo dos EUA assina Harlan Harrison (Deputy Assistant Director for Technical Cooperation – USAID/Brazil).

³⁶ Pelo Governo Brasileiro assinam Tarso Dutra (representando o Ministério da Educação e Cultura), Gildásio Amado (Diretoria de Ensino Secundário), Faria Góes (Escritório do Governo Brasileiro Para Assistência Técnica da Aliança Para o Progresso) e pelo Governo dos EUA assina Harlan Harrison (Deputy Assistant Director for Technical Cooperation – USAID/Brazil).

entre representantes dos governos brasileiro e estadunidense.³⁷ Os acordos previam que as partes brasileiras envidassem esforços “[...] para dar publicidade ao andamento e realização desse Projeto, através da imprensa, rádio e outros meios de difusão, identificando-o especificamente como parte da Aliança Para o Progresso” (MEC/USAID, 31 mar. 1965, IV-A). O governo brasileiro, no entanto, dá conhecimento ao Congresso do teor dos mesmos somente quando o Presidente Costa e Silva determina, em abril de 1967, que os mesmos sejam reexaminados, em consequência da reação estudantil.

Em relação à afirmação do Ministro Passarinho de que os acordos entre o MEC e a USAID não foram concretizados pela inexistência das nomeações das representações brasileiras, os documentos e fatos apresentados por Alves (1968) também demonstram o contrário. No dia 27 de abril, um dia após o Ministro da Educação declarar na Câmara dos Deputados que desconhecia os termos dos acordos MEC/USAID, o diretor do Ensino Superior do MEC, Carlos Del Castilho, declarou a uma concentração de estudantes universitários mobilizados no questionamento aos acordos, “[...] que os membros brasileiros da Comissão de Acordos MEC-USAID haviam sido demitidos” (ALVES, 1968, p. 41). Então, se foram demitidos era porque havia a nomeação dos membros brasileiros da Comissão.

Em 30 de abril de 1967 o cidadão Alvanir Bezerra de Carvalho deu uma entrevista ao *Jornal do Brasil*, na qualidade de membro da Comissão, relatou a estrutura e funcionamento da Comissão e apontou os nomes que a compunham³⁸. Afirmou, também, que havia pouca organização no MEC para dar

³⁷ “Convênio entre a AID e MEC, através da Sudene e da Contap – criação de um centro de treinamento educacional”, assinado em 03 jun. 1966 (In: ALVES, 1968, p. 71-76); “Acordo de planejamento de educação primária”, assinado em 30 dez. 1966 (In: ALVES, 1968, p. 77-82); “Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio no Brasil”, assinado em 24 jun. 1966 (In: ALVES, 1968, p. 83-88); “Evolução vocacional e treinamento rural”, assinado em 27 nov. 1967 (In: ALVES, 1968, p. 89-93); “Publicações técnicas científicas e educacionais MEC/SNEL/USAID”, assinado em 06 jan. 1967 (In: ALVES, 1968, p. 94-100). Alves afirma, ainda, que vários acordos para o planejamento e reforma do ensino primário foram assinados pela USAID com as secretarias estaduais de educação, mas que ele, não conseguiu obter os textos. (ALVES, 1968, p. 101).

³⁸ O plano para reforma do ensino superior teria sido dividido em três partes:

1. Reforma Administrativa das Universidades Brasileiras, chefiada pelo Sr. Rodolph P. Atcon, da Universidade de Houston, e subordinado ao Conselho de Reitores;
2. Equipe de Planejamento do Ensino Superior, subordinada à Diretoria do Ensino Superior (DES), composta de quatro americanos: Srs. J.M. Klotsche, Reitor da Universidade de Wisconsin; John W. Hunter, Diretor do Departamento de Ciência e Economia da Universidade de Michigan; J.D.

suporte aos trabalhos da Comissão, como, também, não havia muito interesse dos professores brasileiros em participar dos trabalhos da referida Comissão. (ALVES, 1968, p. 43-46). Del Castilho declarou, três dias após a publicação da referida entrevista, que não conhecia o Sr. Carvalho e que ele não havia participado de nenhuma comissão brasileira, mas não explicou como o Sr. Carvalho conhecia tão detalhadamente o funcionamento da Comissão. (ALVES, 1968, p. 48).

Em 11 de maio de 1967, dois dias após a assinatura do Acordo de *Assessoria ao planejamento do ensino superior*, foi constituído o Grupo Permanente de Planejamento do Ensino Superior, ou seja, foram nomeados os professores brasileiros³⁹ que deveriam trabalhar com os norte-americanos⁴⁰. Em informação oficial à Câmara dos Deputados, datada de 22 de janeiro de 1968, o Ministério da Educação e Cultura apontou diversos trabalhos que já haviam sido realizados. Esses trabalhos consistiam em reuniões realizadas com reitores de várias universidades públicas brasileiras em que teriam sido examinados diversos problemas e propostas relacionados à problemática do ensino superior brasileiro. (ALVES, 1968, p. 53-54).

O segundo acordo relacionado ao ensino secundário *Planejamento do ensino secundário e serviços consultivos* expõe no item que trata da *Situação Atual* que “Os quatro peritos americanos⁴¹ chegaram em janeiro de 1966, sendo a

Ryder, Diretor do Departamento de Engenharia da Universidade de Michigan; Professor Hoge, Diretor do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade de Wiscosin; e sete brasileiros, cujos primeiros indicados foram: Roberto Santos, Coordenador, da Bahia; Paulo Ernesto Tole, do ITA, São Paulo; Celso Veloso, da Secretaria Executiva da Capes; Maria Aparecida Pourchet, da Escola de Química de São Paulo; José Campos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Newton Sucupira, da Universidade de Pernambuco e Alvanir Bezerra de Carvalho;

3. Situação do Ensino nas Faculdades de Filosofia, subordinadas ao Diretor do Ensino Superior, a cargo dos Srs. Jorge Little, da Escócia e do Professor Alex Stepaneco, da Universidade Federal de Juiz de Fora. (ALVES, 1968, p. 42).

³⁹ O Governo escolheu os seguintes professores: Ernesto Luís de Oliveira Júnior, Heitor Herrera, João Paulo de Almeida Magalhães, Paulo Accioly Sá e Rubem D’Almada Horta Pôrto. Ainda em maio o Professor Magalhães exonerou-se. Em 6jul1967 demitiu-se o Professor Herrera. Em 19jul1967 solicitou exoneração o Professor Oliveira Júnior e em 1ºago1967 o Professor Accioly também solicitou sua exoneração. Permaneceu apenas o Professor Rubens Pôrto. Em fins de janeiro de 1968 foram nomeados para a Comissão os professores Erminio Pessoa, do Pará; José Fernandes Carneiro, do Rio Grande do Sul; Laerte Ramos, de São Paulo e Osmar Ferreira, da Fundação Getúlio Vargas. (ALVES, 1968, p. 52-53).

⁴⁰ Os professores norte-americanos indicados são os mesmos que já haviam sido nominados por Alvanir Bezerra de Carvalho em sua entrevista ao *Jornal do Brasil*: Klotsche, Hunter, Ryder e Hoge. (ALVES, 1968, p. 53).

⁴¹ Segundo o Ofício de Rasson L. Cardevell (diretor de Recursos Humanos USAID/Brasil para o Prof. Joaquim Faria Góes (diretor executivo do Escritório do Governo Brasileiro para Coordenação

seguir designados pela DES os membros brasileiros do grupo⁴². O grupo de oito pessoas assim formado foi denominado Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM).” (MEC/USAID, 17 jan. 1968, item I).

Então, parece que o Ministro Passarinho, a exemplo do estudante, também não leu os documentos relacionados aos acordos MEC/USAID e, nesta condição, ele era quem estava equivocado em relação à existência da nomeação dos membros brasileiros nas referidas Comissões.

A análise dos diversos acordos MEC/USAID mostra uma disposição de cooperação entre os governos dos dois países no sentido de uma assistência organizacional e pedagógica a ser oferecida pelos Estados Unidos ao Brasil para que o Brasil reorganizasse a sua estrutura educacional, segundo valores e princípios caros ao capitalismo, do qual os Estados Unidos representavam a vanguarda. Essa assistência incluiria os seguintes itens: 1) consultoria técnica a ser proporcionada a instituições que estivessem preparadas para iniciar programas específicos de reforma administrativa; 2) realização de seminários a fim de estimular outras instituições a considerar a execução de programas semelhantes; 3) cursos de curta duração nos Estados Unidos para treinamento e especialização de pessoal brasileiro nas técnicas e processos administrativos essenciais para o ajustamento da educação brasileira segundo os padrões estadunidenses. (ALVES, 1968).

Essa aproximação interessava ao governo dos Estados Unidos na medida em que promoveria um maior controle sobre a orientação política educacional brasileira afastando o risco de ampliação da influência de outras correntes de pensamento que disputavam com a estadunidense a hegemonia política mundial. Esse fator era considerado fundamental pela política externa estadunidense que, desde a doutrina Monroe em 1823, considerava a América Latina como sua área de influência direta. (BANDEIRA, 2007, p. 88).

O receio do governo estadunidense de perda de controle político sobre a América Latina se acentuou com os rumos tomados pela Revolução Cubana no

do Programa de Assistência Técnica – Ponto IV), os indicados iniciais foram: Manfred H. Schrupp, Rudolph Sando, Albert Hamel e Floyd L. Mullinix. (ARAPIRACA, 1982, p. 113).

⁴² Segundo uma informação obtida por José Oliveira Arapiraca de um antigo membro do EPEM, a escolha feita pelo Departamento de Ensino Secundário (DES) foi designar os seguintes educadores brasileiros: Pery Pôrto, Vicente Umbelino, Theodolindo Cerdeira e Geraldo Bastos Silva. (ARAPIRACA, 1982, p. 113).

início da década de 1960. Dentre as várias ações de política externa que visavam o fortalecimento de sua posição na América Latina, a *Aliança Para o Progresso* foi uma das tomadas, gerando os acordos MEC/USAID. (BANDEIRA, 2007, p. 555).

Espelhar-se nos Estados Unidos como modelo de organização social e produtiva era a orientação que balizava a grande maioria dos membros do governo ditatorial civil-militar, em aliança com a burguesia nacional e internacional. Na disputa hegemônica internacional em plena Guerra Fria, o governo brasileiro optou de forma antidemocrática pela submissão aos interesses imperialistas dos países centrais, capitaneados pelos Estados Unidos. Esse movimento diplomático, militar e econômico de alinhamento se fortaleceu com a contribuição decisiva do Governo dos Estados Unidos com a conspiração civil-militar que deu o golpe de estado no Brasil em 1964. (SKIDMORE, 1975, p. 329, p. 491, p. 394-395, p. 397). Para ilustrar a importância das ideias políticas na definição de valor de alguém, Jarbas Passarinho (1996) em inúmeras passagens de suas memórias aponta para o fato de alguém ser comunista como sendo o critério a ser utilizado pelo governo ditatorial para decidir-se pela perseguição do mesmo.

Germano e Cunha relativizam a influência desses acordos na elaboração das reformas educacionais do período. Um dos documentos citados frequentemente, o *Relatório Atcon*, feito por um assessor estadunidense a serviço do MEC, pregava “[...] a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade” (GERMANO, 2011, p. 117). O citado relatório enfatizava, também, a necessidade de se “[...] racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais” (GERMANO, 2011, p. 117). Essas ideias eram amplamente aceitas pela ampla maioria dos membros que compunham o governo ditatorial civil-militar. É muito possível que, pela proximidade dos referenciais ideológicos e políticos, o processo de reforma educacional, conduzido pelo governo ditatorial, tivesse como princípios orientadores os valores basilares da política e da educação estadunidense. Isso não implica, porém, que tenha havido uma imposição ou uma incorporação de políticas educacionais de forma direta em função da realização dos acordos MEC/USAID.

[...] não é sensato pensar – conforme a regra corrente no movimento estudantil da época e presente em textos de muitos analistas da política educacional brasileira – que a reforma universitária de 1968 tenha se traduzido numa incorporação pura e simples das recomendações de Atcon e numa imposição da USAID através dos seus grupos de assessores que trabalharam junto ao MEC. (GERMANO, 2011, p. 117).

Ao discutir o papel da universidade brasileira na temática de desenvolvimento, segurança e modernização no período após a Segunda Guerra, Cunha também conclui pela relativização da influência direta dos acordos MEC/USAID nas reformas educacionais do período militar.

O exposto neste capítulo permite desmistificar uma ideia errônea acerca da modernização do ensino superior brasileiro, a de que ela teria se processado depois das mudanças políticas de 1964, por influência direta dos convênios MEC-USAID. Na verdade, quando esses convênios foram integrados, no âmbito do ensino superior, a modernização da universidade já era um objetivo aceito por diversas correntes de opinião, de esquerda e de direita. Assim, quando os assessores norte-americanos vieram, em 1967, para compor a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, não precisaram de muitos esforços para despertar o consenso que tinha sido produzido, entre os universitários, pelos porta-vozes do desenvolvimento. (CUNHA, 1989, p. 204-205).

Romanelli também identifica diferenças significativas entre as posições defendidas pela USAID e pelos membros do Grupo de Trabalho em relação à reformulação do ensino de 1º e 2º graus. “O que reforça nossa tese de que havia uma diferença fundamental entre essa posição e a sustentada pelos técnicos da USAID é o fato de o GT ter condenado a profissionalização precoce, que era desejada por aqueles” (ROMANELLI, 1986, p. 235).

Assim, a influência da ideologia capitalista estadunidense não ocorreu por simples imposição dos acordos MEC/USAID, pois os documentos não previam explicitamente quais seriam as diretrizes a ser seguidas, mas apenas previam a oferta de consultoria e de cursos. A influência possivelmente ocorreu de forma indireta pelas relações pessoais e de proximidade ideológica e de trabalho entre os diversos grupos de brasileiros e de estadunidenses.

2.3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA TODOS NA LEI N. 5.692/1971

Ao longo da história brasileira percebe-se que a classe trabalhadora foi excluída da escola e quando esta era disponibilizada tinha um caráter assistencialista, higienista ou de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. O que se alterou ao longo do século XX foi o perfil de formação do trabalhador requerido pelo mercado em função da evolução do sistema produtivo e das relações mercantis: de trabalhador braçal e artesanal para operário e tecnológico. A burguesia e os profissionais de maior renda tinham acesso a uma escola de formação cultural e científica de qualidade que os preparava para ter continuidade na sua formação no ensino superior, enquanto que aos trabalhadores era oferecida apenas uma escola média profissionalizante. Essa dualidade alterou sua estrutura e forma ao longo da história, ocultando-se ou explicitando-se nas legislações e nos sistemas de ensino, em função das alterações econômicas e das políticas nacionais.

A Lei n. 5.692/1971 apresentou uma nova delimitação formal na legislação do ensino médio brasileiro: a formação profissional deveria ser para todos (BRASIL, 1971b, Art. 5º). Anteriormente, as leis orgânicas do ensino médio no Estado Novo estabeleciam a separação entre o ensino profissional⁴³ e o secundário⁴⁴. As leis de equivalência e, posteriormente, a LDBEN de 1961, flexibilizaram essa separação, permitindo a continuidade dos estudos no segundo ciclo clássico e científico do ensino médio e a matrícula nos cursos superiores. Mesmo tendo havido anteriormente a alteração legal que permitiu a continuidade do estudo em outras modalidades e no ensino superior, a unificação legal do ensino médio juntando a educação geral e a profissional ampliou-se com a Lei n. 5.692/1971. Compreender como isso aconteceu e como a classe dominante se articulou para, rapidamente, modificar esse dispositivo legal que não lhe interessava é o objetivo deste subitem.

Na década de 1960, com a equivalência dos cursos técnicos e secundário, a classe subalterna frequentava os cursos profissionalizantes vislumbrando mais a possibilidade de acessar os cursos superiores e menos como busca de

⁴³ Decretos-Lei n. 4.073/1942 (BRASIL, 1942a), n. 6.141/1943 (BRASIL, 1943), n. 9.613/1946 e n. 8.530/1946.

⁴⁴ Decreto-Lei n. 4.244/1942 (BRASIL, 1942c).

formação para uma profissão imediata. De modo geral, os cursos profissionalizantes, majoritariamente privadas, além de serem menos exigentes em termos de dedicação, eram oferecidos à noite, horário em que os trabalhadores poderiam frequentá-los. (FREITAG, 1984, p. 67). Um estudo do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica – Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – no diagnóstico educacional de 1966 confirma essa tendência de a população mais pobre procurar o ensino médio comercial privado como uma estratégia possível para tentar um caminho alternativo aos cursos superiores. Esse fato seria devido a diversos fatores:

[...] a clientela do colégio comercial é geralmente pobre, estudando a noite e trabalhando de dia, e o custo do ensino é mais baixo que o secundário; o aproveitamento exigido do estudante é, normalmente, menor que no secundário; a conclusão do curso comercial, pelo menos formalmente, dá uma certa segurança ao aluno mais pobre, cuja possibilidade de seguir os estudos superiores é problemática e, portanto, como portador de um diploma, pode conseguir ocupação qualificada no setor terciário. (EPEA, set.1966, p. 115).

Assim, mesmo podendo disputar as vagas no ensino superior, os egressos dos cursos profissionalizantes são excluídos de fato do acesso ao ensino superior. A exclusão está relacionada à reduzida oferta de vagas e à grande demanda por esse nível de ensino. Nessa disputa, o despreparo para realização dos exames dos egressos dos cursos profissionalizantes privados em relação aos egressos do ensino secundário se mostra uma barreira a mais para a efetivação da igualdade de oportunidades.

Essa restrição de acesso ao ensino superior, aliado às duras críticas dirigidas às instituições universitárias nacionais, dentro de um contexto de revolta política nacional e internacional, forjou um movimento de descontentamento estudantil que precisava ser urgentemente resolvido pelo governo ditatorial sob pena de perda de controle da situação política. Para encaminhar as reformas educacionais exigidas pela sociedade o governo federal criou grupos de trabalho com a finalidade de apresentar propostas de reforma universitária e de ensino médio a serem aprovadas pelo Congresso. A reforma do ensino médio tinha como principais objetivos a formação de mão de obra para o setor produtivo em expansão (PASSARINHO, 1973, p. 37) e a contenção de demanda ao ensino

superior por meio da formação profissional no nível médio. (CUNHA, 1977, p. 141-144, p. 156).

O Brasil vivia um momento de grande expansão da atividade produtiva batizado pela propaganda governamental de “milagre brasileiro”, assentado em um desenvolvimento industrial periférico e dependente, que demandava a ampliação da quantidade de trabalhadores com formação técnica de nível operacional. A contenção da demanda pelo ensino superior seria obtida pela oferta de uma formação que propiciasse a obtenção de uma profissão técnica de nível médio para a classe trabalhadora. Resolver os descontentamentos existentes com a educação, pela via das reformas, era uma das estratégias para obtenção de apoio político de um governo que assumiu o poder pela imposição da ditadura militar.

2.3.1. A construção de uma proposta de educação profissional para todos no 2º grau

A direção a ser seguida pela reforma do ensino médio brasileiro no sentido do fortalecimento da profissionalização mostrava-se consensual nos grupos que compunham o poder político e econômico no final da década de 1960 no Brasil. O fato diferente contido na proposta de reforma educacional, encaminhada ao Congresso, foi a obrigatoriedade de todos cursarem o curso técnico no nível de 2º grau. Essa proposta, entretanto, não se sustentou na prática, pois foi rapidamente desfigurada por sucessivos pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) – Parecer 853/1971, Parecer 45/1972 e Parecer 76/1975.

Passado pouco tempo após a aprovação da 5.692/71, a paternidade dessa proposta mostrou-se difícil de ser assumida. O então ministro da educação, Jarbas Passarinho, em suas memórias publicadas em 1996, afirma que a proposta de tornar o ensino profissionalizante obrigatório para todos foi uma exigência da bancada de deputados do Estado de São Paulo.

Na comissão que examinou o projeto, porém, foi considerado – especialmente pela bancada paulista – universalizar o profissionalismo. Todos os egressos do 2º grau deveriam, pois, ter aprendido uma profissão. Cedemos, para negociar a aprovação na Câmara. Foi um erro, que viria descaracterizar a proposta original. Para tentar corrigi-lo, o Conselho Federal de Educação introduziu alguns “remendos” que o tempo provou equivocados. Ainda assim, o projeto, transformado na Lei nº 5.692, sancionada em setembro de 1971, foi – e continua sendo – extraordinário avanço na educação. (PASSARINHO, 1996, p. 400).

Estranha a afirmação do ex-ministro, pois essa proposta de ensino profissionalizante para todos constava nas propostas dos vários grupos de estudo que construíram as reformas educacionais e constava na exposição de motivos elaborada pelo próprio Passarinho na justificativa do projeto de lei. Como será mostrado adiante, na análise da tramitação do projeto de lei, a bancada paulista agiu apenas no sentido de evitar que a abertura nessa obrigatoriedade desvirtuasse a proposta original do governo.

As primeiras indicações que apontavam para a necessidade de se profissionalizar o ensino de 2º grau aparecem na indicação 48/1967 do CFE que tomou por base um estudo realizado pelo Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA). O EPEA, órgão do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, no seu Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social elaborado em 1966, apresenta uma parte do estudo voltado à temática educacional chamado de Diagnóstico Preliminar. (EPEA, 1966a; EPEA, 1966b).

O diagnóstico, apoiado em dados de matrículas do nível secundário nos vários anos dos ciclos ginasial e colegial, mostrava uma evasão em torno de 80% do início de um ciclo para o início do outro e de até 93% do início do ginásio até o fim do colégio. (EPEA, 1966b, p. 111-112). Para os autores desse estudo, a enorme evasão assumia uma importância mais acentuada em função de que “[...] esses cursos não dão aos jovens estudantes, uma formação técnica específica que lhes permita aplicar imediata e praticamente o cabedal de ensinamentos recebidos.” (EPEA, 1966b, p. 112).

Nos ramos comercial e industrial o estudo observa uma menor evasão do primeiro para o segundo ciclo do ensino médio. (EPEA, 1966b, p. 116, p. 122). Um ponto ressaltado no estudo era o número relativamente pequeno representado pelo ensino industrial brasileiro, em torno de 3% dos discentes do

ensino médio. E em função de que “[...] deve-se ressaltar que as empresas particulares vêm, ultimamente, sendo agitadas pela premência de formação de operários qualificados, aptos a propiciar-lhes mão de obra adequada às exigências das técnicas modernas” (EPEA, 1966b, p. 121), havia uma defesa explícita de que “[...] os sistemas públicos deverão incrementar seus investimentos no ensino industrial, visando o atendimento da demanda de mão de obra inerente ao processo de industrialização.” (EPEA, 1966b, p. 121). Na parte final do estudo, no título *sugestões de soluções*, havia uma recomendação explícita no sentido da necessidade de se ampliar a oferta de ensino técnico de grau médio.

No ensino médio deve-se realizar a implantação, o mais rapidamente possível, do ginásio moderno (com práticas educativas vocacionais), que virá reformar o atual ensino médio e criar incentivos para a formação mais ampla de técnicos de grau médio. (EPEA, 1966b, p. 297).

Percebe-se, portanto, que a proposta de reformar o ensino médio, ajustando-o às necessidades de formação de mão de obra para o processo produtivo nacional foi resultado de um conjunto de visões políticas e administrativas do governo federal em associação com os interesses empresariais. Não foi nenhuma ação isolada de uma parte do governo.

Cunha (1977, p. 155) aponta alguns fatores que foram determinantes para a direção seguida pelo MEC no sentido da profissionalização. Um dos fatores foi que “[...] um grande número de pessoas que decidem no Departamento de Ensino Médio veio da extinta Diretoria do Ensino Industrial;” (CUNHA, 1977, p. 155). Outro fator foram as “[...] referências constantes às oportunidades favoráveis de emprego para técnicos industriais como exemplo para os demais;” (CUNHA, 1977, p. 155). O ensino técnico industrial existente serviu de paradigma também em função do “[...] grande prestígio que ele desfrutou nos meios educacionais [...] consistente com a imagem de eficiência que o sistema desfrutou, principalmente a rede federal de escolas técnicas” (CUNHA, 1977, p. 155). Para Cunha, o fator fundamental que determinou a reforma do ensino médio com caráter profissionalizante foi a necessidade de contenção da demanda pelo ensino superior. (CUNHA, 1977, p. 142). Além desta necessidade

de contenção, outro fator que se mostrou de central importância foi a necessidade de formação de técnicos para o setor produtivo em processo de expansão e internacionalização dependente.

O Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968, em seu capítulo IV, que trata da “Articulação escola média com a superior”, afirma que a divisão então existente do ensino médio em secundário e ramos profissionais seria inconveniente na medida em que “[...] reflete a estratificação da sociedade num dado momento, em vez de converter-se num fator dinâmico de democratização.” (BRASIL, 1969b, p. 255-256). O Relatório, criticando os vários problemas que seriam decorrentes dessa separação dos vários ramos do ensino médio, antecipa a proposta de unificação que seria posteriormente adotada.

A esta ordem de problemas responde-se com uma nova caracterização de escola média que, progressivamente, substitua o esquema dualista ainda consagrado na Lei de Diretrizes e Bases. Previu-se para este efeito o ginásio comum, enriquecido por “sondagens e desenvolvimento de aptidões para o trabalho”, e o colégio⁴⁵ integrado em que os *diversos tipos de formação especial e profissional, tornados obrigatórios, se assentem sobre a base de “estudos gerais” para todos.* (BRASIL, 1969b, p. 256; grifos do autor).

O relatório do Grupo de Trabalho⁴⁶ para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que elaborou a proposta de projeto de lei que resultou na Lei n. 5.692/1971, estabeleceu nos pressupostos do relatório qual era a sua orientação de trabalho.

A estrutura que preconizamos funda-se na ideia de *integração*: integração vertical dos graus escolares, integração horizontal da modalidade de habilitação em que estes se diversificam. A maior crítica a que ainda está sujeita a escola brasileira é precisamente a sua organização por compartimentos de tal modo estanques. (BRASIL, 1971a, p. 132).

⁴⁵ [denominado de ensino de 2º grau após a Lei n. 5.692/1971].

⁴⁶ o Grupo de Trabalho, criado pelo Decreto n. 66.600 de 20 maio 1970, era composto por nove membros: Pe. José de Vasconcellos (Presidente), Valnir Chagas (Relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires entregou o Relatório em 14 de agosto de 1970. (BRASIL, 1971a, p. 168).

Detalhando o que seria a falta de integração horizontal do ensino, que era um problema para o ensino médio, o Grupo de Trabalho aponta para a existência de um ensino secundário “[...] cuja única função era abrir as portas do ensino superior” (BRASIL, 1971a, p. 133) e as escolas de ofício destinadas a preparar para o trabalho, “[...] refletindo ainda uma vez a estratificação social, mantinham o dualismo de ‘ensino (secundário) para os nossos filhos’ e ‘ensino (profissional) para os filhos dos outros’”. (BRASIL, 1971a, p. 134). Questionando a separação entre as escolas que trabalhavam apenas com conteúdos de formação geral para o prosseguimento dos estudos e as especializadas com caráter de “adestramento mutilador”, o Grupo propõe a unificação de conteúdos como um avanço pedagógico.

Num planejamento global, como o que implica o anteprojeto proposto, parece-nos lícito cogitar de uma *terminalidade geral* coincidente com as faixas etárias de surgimento e cultivo das aptidões específicas, porque só então existem condições de treinamento para o trabalho. (BRASIL, 1971a, p. 134-135).

O Grupo considerou que a verdadeira terminalidade de formação escolar a ser obtida na escola seria de fato, para a grande maioria da população, no ensino de 2º grau, em função das suas condições econômicas. O Grupo considerou, também, importante o cultivo de aptidões para o trabalho nessa fase para evitar que as mesmas estiolassem. Partindo dessas considerações, estabeleceu a diretriz principal da reforma. “Isso permitiu que planejássemos o ensino de 2º grau partindo de que todos, num País como o Brasil, devem chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho ou, pelo menos, com uma opção de estudos claramente definida.” (BRASIL, 1971a, p. 137). E, mais adiante, especifica melhor a opção. “O caminho a trilhar não é outro senão o de converter a exceção em regra, fazendo que o 2º grau sempre se conclua por uma formação específica.” (BRASIL, 1971a, p. 138).

Então, a ideia de formação profissional para todos no nível de 2º grau já era defendida pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária quando discutiu a sua relação com o ensino médio, em 1968 e, também, foi uma ideia integralmente assumida pelo Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, em 1970.

Na *Exposição de motivos do Ministro da Educação*, de 30 mar. 1971, o Ministro Passarinho encaminhou ao Presidente Médici as justificativas e a proposta do projeto de lei da reforma do ensino de 1º e 2º grau. Nesse documento o ministro reconheceu a proposta como resultante do trabalho do Grupo de Trabalho.

Esse Grupo apresentou um anteprojeto de lei, que “fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”, precedido de circunstanciado relatório com ampla justificação técnica das soluções propostas, em conjunto e em pormenores. Estava, destarte, delineada a “atualização” determinada por Vossa Excelência. (PASSARINHO, 1971, p. 13).

O ministro afirmou, também, que submeteu o relatório do Grupo de Trabalho ao Conselho Federal de Educação, “[...] que lhe apresentou emendas bastante oportunas e enriquecedoras, por mim acolhidas em sua maior parte.” (PASSARINHO, 1971, p. 13). Passarinho informou, também, que a proposta foi debatida também com os conselhos estaduais de educação.

É esse documento que ora submeto à superior consideração de Vossa Excelência, acompanhado do relatório do Grupo de Trabalho e das emendas apresentadas sucessivamente pelo Conselho Federal de Educação e pelos conselhos de Educação em conjunto. (PASSARINHO, 1971, p. 13).

Houve, portanto, uma aceitação ampla e integral por parte dos setores ligados ao governo federal, inclusive do Ministro da Educação, a respeito do teor da reforma do ensino de 1º e 2º grau proposta. E a proposta de reforma que importava “antes de tudo em integração.” Uma integração que implicava por um lado a junção do primário com o ginásio.

Fez-se, por outro lado, a junção dos chamados “ramos” da escola num só ensino de 2º grau, em que, assentados sobre uma parte geral e comum do currículo, todas as formas de estudos “especiais” poderão ser desenvolvidas, conforme as possibilidades de cada estabelecimento. *Não há mais lugar, no Brasil de hoje, para o dualismo de uma escola média que leva à universidade e outra que prepara para a vida.* A escola é uma só e deve sempre cumprir essas duas funções, indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral.

Ao fim da adolescência, *todos devem exigir condições de qualificação que lhes permita ingressar na força de trabalho,*

pretendam ou não prosseguir estudos em nível superior e tenham, ou não, capacidade ou motivação para fazê-lo. (PASSARINHO, 1971, p. 14, grifos do autor).

Passarinho assumiu integralmente a ideia de uma mesma educação “integrada” para todos. Essa posição, constante na *Exposição de motivos* foi acatada pelo Presidente Médici em sua Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional no encaminhamento do Projeto de Lei n. 9, de 1971, que “[...] fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. Nesta mensagem, o Presidente, expressando a necessidade de o sistema educacional submeter-se a contínuo processo de correção e aperfeiçoamento, afirma que

Atende a esses imperativos o projeto de lei que ora tenho a honra de submeter à consideração de Vossas Excelências, nos termos do artigo 51, § 2º, da Constituição, acompanhado de exposição de motivos do Senhor Ministro da Educação e Cultura. (MÉDICI, 1971, p. 8).

O Presidente assumiu integralmente as ideias constantes na proposta e na *Exposição* de Passarinho, pois a encaminhou na íntegra, junto com o projeto de lei. Então, a ideia de educação juntando formação geral e formação profissional para todos era uma proposta aceita pelo Ministro da Educação e pelo Presidente da República. Essa aceitação foi fator determinante na aprovação do texto da Lei n. 5.692/1971, pois o governo ditatorial tinha total controle sobre o Congresso. Essa diretriz manteve-se até depois da aprovação da Lei n. 5.692/1971.

Uma publicação científica do MEC-INEP, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada logo após a aprovação da lei, tendo como tema principal o ensino de 2º grau, apresentava, no seu editorial, a defesa da educação profissionalizante para todos. O editorial, cujo título era “O desafio da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus”, iniciava dizendo que

Poderemos considerar o ensino de nível médio como pedra de toque de um sistema educacional. Por sua organização, seu conteúdo, seu entrosamento com a escola primária e com a universidade, pode-se deduzir sua destinação, a filosofia que o inspira e o tipo de sociedade que o sustenta. (BRASIL. MEC. INEP, 1971, p. 5).

Em seguida, o editorial mostrava que setores do governo tinham clareza da relação do processo educacional com a estratificação social. E essa compreensão é de parte de um governo autoritário, de visão capitalista e que assumiu o poder com o apoio da burguesia e do capital internacional.

É no nível médio que se modelam os tipos de educação de classe: preparação dos pobres para o trabalho manual; refinamento dos privilegiados para as profissões, paradoxalmente chamadas liberais. O ensino técnico-profissional num compartimento estanque, bem distinto de um ensino secundário, com todas as características seletivas, acadêmicas, livrescas, reservado aos que já herdaram privilégios e procuram garanti-los. Assim sucede no Brasil.

A discriminação vem dos tempos mais recuados. Os gregos já separavam a cultura do trabalho. A cultura para os aristocratas, o trabalho para a plebe. (BRASIL. MEC. INEP, 1971, p. 5).

O teor do discurso democrático e a proposta de superação da dualidade podem ser mais bem compreendidos se vistos como estratégias na busca de legitimidade para um regime autoritário num momento de intensa agitação estudantil. O fato é que o discurso buscava justificar uma proposta de reforma que se propõe a romper com a separação entre educação técnica e de cultura geral na medida em que alterava as diretrizes e bases da educação “[...] com um ensino integrado em que o 1º e 2º graus têm um objetivo comum: o desenvolvimento das potencialidades do educando, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL. MEC. INEP, 1971, p. 6). A busca da integração da educação depende, entretanto, do conceito que se tem de educação.

Educação entendida como o meio eficaz de adaptação à complexa vida moderna e preparação para mudanças futuras; educação vista e sentida como elemento de integração e compreensão dos problemas humanos e não apenas como forjador de especialistas do trabalho produtivo. (BRASIL. MEC. INEP, 1971, p. 7).

O conceito de educação, balançando entre “adaptação à complexa vida moderna” e “compreensão dos problemas humanos”, expõe o conflito entre a busca de uma identidade nova na educação e o receio de extrapolar os limites estabelecidos por uma sociedade de classes.

A ditadura civil-militar precisava apresentar as mudanças na gestão pública como sendo estratégicas para justificar a sua tomada de poder pela via não democrática. Nesse sentido, o discurso dos sucessivos governos ditatoriais qualificava seu golpe como “revolução” e suas ações como únicas, de grande magnitude e de grande contribuição para o desenvolvimento da nação. Era esse o sentido da parte final da *Mensagem* do Ministro Passarinho ao Presidente Médici.

Agora, V. Exa. não proporá ao Congresso Nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e academizante, para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento. E como a educação predetermina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de segundo grau, preparando técnicos de nível médio, de que tem fome a empresa privada como a pública, significa a revolução, no sentido sociológico do termo: atinge as raízes do processo, e em curto prazo. Em uma palavra, é o que V. Exa. preconiza: a Revolução pela Educação. (PASSARINHO, 1971, p. 19).

A revolução entendida pelo ministro estava alinhada com o atendimento das necessidades das empresas com a formação de técnicos de nível médio para suprir a “fome” das empresas por mão de obra dentro de um contexto de desenvolvimento industrial periférico.

A análise da documentação relativa à construção da reforma educacional do ensino médio demonstra claramente que o Poder Executivo Federal elaborou e defendeu a proposta de um ensino de 2º grau que integrasse a educação geral e a profissionalizante em um modelo que fosse para todos os alunos desse nível de ensino. Essa proposta foi apresentada ao Congresso nesses moldes e votada pela maioria parlamentar do governo sem que houvesse nenhuma mudança importante na proposta original. O relator do Projeto de Lei n. 9/1971 na Câmara Federal, deputado Aderbal Jurema, foi, inclusive, um dos nove membros do Grupo de Trabalho que construiu a proposta. No processo de tramitação legislativa, o relator de um projeto de lei é a figura de maior importância na condução do debate e na redação final da proposta. Esse fato indica que a base parlamentar de apoio governista tinha total controle sobre o processo de debate e

deliberação parlamentar e o utilizou para garantir a aprovação do projeto de leis nos termos propostos pelo Executivo Federal.

Então, é apenas parcialmente correta a afirmação do ex-ministro Jarbas Passarinho que, em 1996, atribuiu a responsabilidade pela universalização do profissionalismo a uma exigência da bancada paulista como condição para aprovação do projeto. O fato é que não somente a bancada paulista, mas, também, outros parlamentares, como será mostrado adiante, defenderam a proposta de educação profissional para todos. Essa posição fundava-se no entendimento empresarial da necessidade urgente de ampliação da formação de técnicos para o setor produtivo. Essa posição, também, apenas reforçou a posição expressa do Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, posição assumida pelo Ministro da Educação e pelo Presidente da República.

Essa atitude de renegar *a posteriori* deve-se a reação vigorosa dos setores que não concordaram com a profissionalização compulsória, capitaneados pelos diretores de escolas privadas. Essa reação se manifestou na imprensa em 1972 e 1973 e forçou o governo a flexibilizar essa obrigatoriedade com a elaboração dos pareceres 45/1972 e 76/1975 do CFE. Em seu pronunciamento no Congresso, em 1973, o ministro Passarinho foi vago na defesa da profissionalização para todos (PASSARINHO, 1973, p. 19) o que indica a posição do Ministério já em fase de alteração em razão dos ataques dos setores empresariais da educação.

Cunha apresentou as disputas teóricas existentes na época dentro do governo e na academia a respeito dessa questão central representada pela formação profissional versus formação geral.

A promulgação da Lei 5.692, em agosto de 1971, representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, a vitória de uma corrente de pensamento existente dentro do MEC que, em aliança com as correntes dominantes do Ministério do Planejamento, propugnava a profissionalização universal e compulsória do ensino médio, e especialização estrita dos estudantes conforme as ocupações existentes na economia. A corrente derrotada era, entretanto, mais numerosa, pelo que se pode deduzir dos anais da IV conferência Nacional de Educação, de junho de 1969 e do Seminário Preparatório (de fevereiro de 1970) à V Conferência que acabou por não se realizar. Tanto no Documento Inicial deste Seminário, redigido por Ignácio Rangel, quanto às recomendações da IV Conferência convergem na condenação à especialização precoce na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no

reconhecimento da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na ciência e na tecnologia e na proclamação da desejabilidade da formação profissional associando-se escolas e locais de trabalho. (CUNHA, 1977, p. 176-177).

Independente das qualidades formadoras da educação geral e da educação profissional, o fato é que por um curtíssimo tempo o que estava posto na legislação educacional brasileira de nível médio era que todos deveriam fazer um curso profissionalizante. Isso, porém, não interessava aos estratos dominantes da sociedade. A burguesia queria que a escola formasse técnicos para o processo industrial em crescimento, mas não queria que seus filhos se submetessem a uma formação de nível operacional.

2.3.2. A tramitação e aprovação da Lei n. 5.692/1971

O documento base para essa análise do processo de debate e deliberação legislativa do Projeto de Lei n. 9/1971 (PL 9/1971) que se converteu na Lei n. 5.692/1971 é uma publicação do Senado Federal em dois tomos – Tomo I (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a) e Tomo II (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971b) – que contém toda a documentação relativa à tramitação do referido projeto no Congresso Nacional.⁴⁷ Esses documentos reunidos em torno da publicação do Senado Federal expõem um panorama completo de todo o processo de debate legislativo em torno da proposta, apresentada pelo Executivo Federal, de reforma da educação de nível médio. Será analisado, a partir dessas

⁴⁷ Esta publicação contém: 1) a mensagem do Presidente da República encaminhando o projeto ao Congresso (Tomo I, p. 7-8); 2) a exposição de motivos do Ministro da Educação (Tomo I, p. 9-19); 3) íntegra do projeto proposto pelo Executivo (Tomo I, p. 21-35); 4) constituição da Comissão Mista para emitir parecer (Tomo I, p. 36); 5) íntegra de todas as emendas e subemendas parlamentares apresentadas, suas justificativas e seus respectivos autores (Tomo I, p. 37-219); 6) parecer da Comissão Mista (Tomo I, p. 221-270); 7) substitutivo ao PL 9/1971 (Tomo I, p. 271-289); 8) quadro comparativo sintetizando todas as diferenças entre a proposta inicial do PL 9/1971 e o seu substitutivo (Tomo I, p. 291-319); 9) debates parlamentares, obtidos a partir das notas taquigráficas, do substitutivo do PL 9/1971 na Comissão Mista (Tomo II, p. 349-473); 10) discussão e votação do PL 9/1971 em sessão conjunta do Congresso Nacional (Tomo II, p. 491-515); 11) discursos pronunciados no Senado Federal e na Câmara dos Deputados a respeito da proposta de reforma educacional em análise (Tomo II, p. 531-618); e 12) sanção presidencial em 11 de agosto de 1971 (Tomo II, p. 619-634).

fontes, em que medida houve uma alteração, pela bancada paulista, da legislação proposta em direção a uma profissionalização compulsória, como alegou Passarinho (1996, p. 400).

Os artigos que estabeleceram a parte central da distribuição dos conteúdos de formação geral e de formação especial são os Art. 4º e Art. 5º. Ao se observar as emendas propostas a esses artigos (emenda 17 até emenda 43), com suas respectivas justificativas (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 47-94), percebe-se alterações de pequena inflexão na direção proposta pelo Executivo. Em regra, as propostas giram em torno do sentido de determinados termos utilizados e da redação do texto.

Ao se observar as emendas da bancada paulista ao Art. 4º, percebe-se algumas propostas que tinham o sentido de flexibilizar algumas regras reguladoras da profissionalização compulsória. Uma das emendas da bancada paulista (emenda n. 25) ao Art. 4º propõe a atribuição aos Conselhos Estaduais de Educação fixar os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional. A justificativa defende a necessidade de flexibilização dessa regulamentação para “[...] fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho local” (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 51-52). Um deputado paulista – Bezerra de Mello (Arena⁴⁸-SP) – propôs uma emenda (emenda n. 27), aceita e incluída no Substitutivo, adicionando um parágrafo (§4º) ao Art. 4º, abrindo mais uma porta à futura flexibilização da profissionalização compulsória.

§4º - Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais, para as quais não haja mínimos de currículo, previamente, estabelecidos por aquele órgão. (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 53).

A bancada paulista propôs (emenda n. 29) que a fixação do mínimo competiria aos Conselhos Estaduais de Educação, ainda que se tratasse de profissões ou ocupações não reguladas em lei. (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 53).

⁴⁸ Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido político com maioria dos parlamentares, criado pela ditadura militar para dar sustentação política ao governo. O partido da oposição era o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Em relação às emendas ao Art. 5º, uma das emendas da bancada paulista (emenda n. 35) ao §1º modificou apenas a sua forma, sem alterar o teor da proposta, como consta na própria justificativa da bancada. “A emenda objetiva, igualmente, definir com maior clareza o propósito do legislador.” (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 58). Essa proposta foi aceita quase na íntegra pelo relator. (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 294).

A principal inovação trazida pela Lei n. 5.692/1971 está relacionada com a profissionalização do ensino de 2º grau. (SAVIANI, 1978, p. 192). Essa diretriz reunia-se em torno do Art. 5º, justamente em torno do qual aconteceu o principal debate legislativo tendo como questão da exigência da educação profissional ser para todos. A questão principal a respeito do teor do Art. 5º foi, de fato, abordada pela bancada paulista para garantir mais efetividade legal na diretriz de aplicação da educação profissional para todos. Mas a ação da bancada paulista foi apenas na direção da garantia legal do que já fora ardorosamente defendido pelo Executivo. O debate deu-se em torno da proposta inicial do Art. 5º, §2º, alínea a:

§2º – A parte de formação especial do currículo:

a) terá o objetivo de sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais, no ensino de 2º grau; (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 22).

A bancada federal de São Paulo (emenda n. 42) e o senador Antonio Carlos Konder Reis (Arena-SC) (emenda n. 38) propuseram a supressão da expressão “[...] ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais, no ensino de 2º grau” (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 60). A justificativa do Senador Antonio Carlos era que essa expressão “[...] contraria toda a doutrina e abre caminho para a manutenção daquilo que, justamente, o projeto visa a extirpar: a educação descompromissada com a vida individual e com o futuro do país.” (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 60). A bancada paulista justifica que “A opção [de manutenção do texto original] certamente estimularia a manutenção dos cursos ‘clássicos’ e ‘científicos’, o que haveria de representar a total frustração dos intentos do legislador.” (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 63). A supressão da expressão em tela foi aceita pelo relator Aderbal Jurema e

colocada em termos de excepcionalidade, com a inclusão de um §3º ao Art. 5º, conforme proposta da bancada paulista (emenda n. 41) e do deputado Bezerra de Mello (Arena-SP) (emenda n. 39) (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 61-63). O texto proposto e aceito, com pequenas alterações de redação, pelo relator foi:

§3º – Excepcionalmente a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 295).

Então, a única mudança na proposta original foi que, na definição do objetivo da formação especial do currículo, a expressão “aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais, no ensino de 2º grau” foi suprimida da alínea a, §2º, Art. 5º e incluída como §3º do Art. 5º “Excepcionalmente a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais”. Basicamente, foi incluída a expressão “excepcionalmente”, mas sem definir quais seriam os critérios que permitiriam a excepcionalidade.

O deputado Bezerra de Mello justificou em sua proposta que seria “[...] necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas ao ensino verbalístico e academizante, que não formam nem para o trabalho nem para a vida.” (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 62). E que seria necessário fechar “[...] a grande brecha por onde resvalariam as escolas e os sistemas avessos à formação profissional do jovem.” (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 62). Citou, ainda na sua justificativa, um trecho da *Exposição de Motivos* do Ministro Passarinho ao Presidente Médici.

Agora V. Exa. não propondá ao Congresso Nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e academizante, para partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento. (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 62).

A bancada paulista argumentou, na justificativa de sua proposta, que “Se o objetivo profissionalizante do 2º grau é a regra, o aprofundamento em

determinadas ordens de estudos gerais será a exceção.” (BRASIL. SENADO FEDERAL, 1971a, p. 62). Está claro, portanto, que não foi a bancada paulista que instituiu o ensino profissionalizante compulsório, como afirmou mais tarde o Ministro Passarinho. A bancada paulista apenas ajustou o texto do PL 9/1971 para que a forma da lei estivesse de acordo com a reforma proposta pelo Executivo Federal.

O caráter profissionalizante para todos era a principal mudança da reforma proposta pelo governo federal. A brecha existente na proposta do Executivo permaneceu no texto da lei aprovada pelo Congresso. O que alterou foi a sua extensão e a forma como ela poderia ser utilizada: de uma possibilidade aberta para uma excepcionalidade. Essa excepcionalidade foi, porém, logo em seguida à aprovação da Lei n.5.692/1971, utilizada para atender aos interesses da classe dominante que não aceitou se submeter ao aprendizado profissionalizante no nível de 2º grau. O ajuste foi feito por meio dos Pareceres 853/1971, 45/1972 e 76/1975 do CFE.

As principais mudanças trazidas pela Lei n. 5.692/1971 podem ser sintetizadas em três tópicos:

1. a profissionalização de ensino de 2º grau (antigo colegial – 2º ciclo do ensino médio) (Art. 4º ao Art. 10), garantindo ao mesmo tempo a continuidade e a terminalidade dos estudos;
2. extensão do ensino gratuito e de oferta obrigatória para todo o ensino de 1º grau com duração de oito anos, incorporando o antigo ginásio a este nível de ensino (Art. 18 e Art. 20);
3. reestruturação do funcionamento do ensino de 2º grau em um modelo chamado de escola integrada, definindo-se uma parte de educação geral e outra parte de formação especial destinada a dar uma habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho. (Art. 4º ao Art. 6º).

A aprovação legislativa rápida e fiel à proposta submetida pelo Executivo demonstra o total controle que o presidente da República tinha sobre o Congresso em um regime ditatorial que cassava parlamentares e nomeava outros de forma biônica. “[...] nesse período o Legislativo estava inteiramente submetido

ao Executivo que acertava as decisões do Congresso com líderes destacados por antecipação pelo presidente da República.” (SAVIANI, 2008, p. 149).

2.3.3. A flexibilização do ensino profissional para todos

Logo após a aprovação da reforma do ensino médio, em agosto de 1971, começou um movimento de pressão contra a obrigatoriedade da educação profissional. A classe dominante desejava a educação profissional de nível médio, mas não para os seus filhos.

As manifestações de desagrado de diretores de escolas privadas surgiram imediatamente após a promulgação da Lei 5.692, em 1971. As críticas incidiam, predominantemente, sobre o caráter “pragmatista” da profissionalização compulsória do ensino médio, tendendo a submeter os objetivos “formadores” da educação escolar a finalidades imediatas do mercado de trabalho. (CUNHA, 1977, p. 180).

O caráter pragmático e a submissão às finalidades do mercado de trabalho nunca foram um problema para a burguesia nacional quando esses aspectos estavam relacionados historicamente à educação das classes menos favorecidas. Virou problema quando se vislumbrou que essas diretrizes poderiam ser aplicadas a todos.

O Parecer 853/1971 do CFE de 12 de novembro de 1971 (BRASIL. MEC. CFE, 1971a) e sua consequente Resolução 8/71 de 1º de dezembro de 1971 (BRASIL. MEC. CFE, 1971b) representou o primeiro movimento no sentido de flexibilizar a exigência de profissionalização compulsória prevista na lei. Esse documento, ao estabelecer o núcleo-comum para os currículos do 1º e 2º graus, introduziu a primeira cunha no rompimento dessa obrigatoriedade. Ao apontar a possibilidade de se assumir um sentido de profissionalização às disciplinas do núcleo-comum, permitiu-se que parte dessas fosse computada como formação especial.

Art. 5º. No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas:

I – [...];

II – No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

Parágrafo único. Ainda conforme as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos, as Ciências Físicas e Biológicas, referidas no inciso II, poderão ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte de formação especial do currículo e, como tais, integrar também esta parte.

Art. 6º. As atividades, áreas de estudo e disciplinas referidas no artigo 5º terão o sentido de educação geral e, associadas a outras que eventualmente se lhes acrescentem com o mesmo sentido. (BRASIL. MEC. CFE. 1971b).

Destaque-se o fato de que a Câmara do CFE que elaborou esse Parecer tinha o Padre José de Vasconcellos como seu Presidente e o Valnir Chagas como seu Relator. Os mesmos que, em 1970, na condição de Presidente e Relator do Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, haviam proposto uma escola que, nas palavras do Ministro Passarinho, não deixava mais lugar “[...] para o dualismo de uma escola média que leva à universidade e outra que prepara para a vida” (PASSARINHO, 1971, p. 14). Uma escola que “Ao fim da adolescência, *todos* devem exigir condições de qualificação que lhes permita ingressar na força de trabalho” (PASSARINHO, 1971, p. 14, grifos do autor).

Em janeiro de 1972, o CFE aprovou o Parecer 45/1972 (BRASIL. MEC. CFE, 1972) e a Resolução n. 2/1972 anexa ao referido Parecer que, ao fixar os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional no ensino de 2º grau, deu mais um passo no sentido de flexibilizar a exigência de educação profissional para todos. O Padre José de Vasconcellos foi o Presidente da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus e, também, o relator do Parecer 45/1972. A possibilidade de as disciplinas do núcleo-comum comporem a parte de formação especial, como previsto no Parecer 853/1971, foi ratificado e estendido às demais disciplinas não listadas no Parecer 853/1971.

À primeira vista, poderia parecer que somente as Ciências Físicas e Biológicas poderiam sofrer este tratamento “instrumental” a serviço da parte de formação especial do currículo. Notaram-no os

representantes dos Conselhos Estaduais de Educação no Encontro dos Conselhos, realizado de 29/11 a 3/12 de 1971, e pediram explicitação mais clara sobre o assunto, na seguinte Recomendação aprovada ao final do Encontro:

“O Conselho Federal de Educação atribua caráter exemplificativo ao parágrafo único do Art. 5º da Resolução oriunda do Par. nº. 853/1971, tendo em vista que, nos termos deste Parecer, qualquer conteúdo da parte de educação geral pode ser tratado sob forma instrumental e, assim considerado, integrar a parte de formação especial do currículo.” (BRASIL. MEC. CFE, 1972, p. 5).

O relator reconhece que a questão central do Parecer era a definição do que poderia ser classificado como formação especial. “2.5 – Matéria mais delicada envolve o §3º do artigo 5º: a questão do ‘aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais’” (BRASIL. MEC. CFE, 1972, p. 6). Por envolver as questões do tipo de formação, da estrutura das escolas e da possibilidade de continuidade dos estudos, o relator considerou que “É este, a meu ver, o ponto mais delicado e mais complexo da nova Lei, como também o mais rico e promissor.” (BRASIL. MEC. CFE, 1972, p. 7).

Na definição das habilitações profissionais, o relator assumiu a definição de qualificação contida em “[...] um documento mandado preparar pelo Departamento de Ensino Médio (DEM) do MEC para servir de subsídio técnico a este Parecer.” (BRASIL. MEC. CFE, 1972, p. 8-9). O documento em questão foi organizado pelo Prof. Agnelo Corrêa Vianna, responsável pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais (ULTRAMIG), apresentado ao diretor do DEM em 13 nov. 1971 e entregue ao CFE e à Câmara de Ensino de 1º e 2º graus no mês seguinte. (BRASIL. MEC. CFE, 1972, p. 9). Em jan. 1972 a Câmara e o CFE elaboraram o Parecer 45/1972 baseado nesse documento.

Segundo o documento, pode-se dizer que qualificação para o trabalho, em sentido amplo, “compreenderá o processo de preparar o jovem para as ações convenientes ao trabalho produtivo, seja ele de criatividade, de multiplicação de ideias e projetos, de análise e controle, de administração e supervisão ou de execução manual e mecânica, tudo de acordo com as potencialidades e diferenças individuais dos educandos” (BRASIL. MEC. CFE, 1972, p. 3).

Deverá ser uma “forma de experimentação e aplicação dos conhecimentos hauridos nos estudos e nas pesquisas das artes, ciências e processos de comunicação”, um “método de plantar ciência para colher tecnologia progressiva e de cultivar tecnologia

para colher técnicas modificáveis no tempo”. (BRASIL. MEC. CFE, 1972, p. 9).

O relator utilizou um conceito de qualificação amplo, humano, democrático e progressista como estratégia, porém, para fundamentar uma deliberação antidemocrática que permitiu, naquele contexto social e econômico, a oferta de uma educação não profissionalizante apenas aos estratos mais abonados da sociedade.

Ao estabelecer as cargas horárias mínimas para cada habilitação profissional, o relator, apoiando-se no citado documento e tendo como parâmetro o disposto na Lei n. 5.692/1971 de 2.200 e 2.900 horas de duração efetiva dos trabalhos escolares, separou as exigências em função dos setores da economia. A tabela 01 foi elaborada pelo autor, a partir dos dados constantes no Parecer 45/1972 do CFE.

Tabela 01 – Horas mínimas dos cursos técnicos de acordo com o setor produtivo previstas no Parecer 45/1972

Setor produtivo	Horas mínimas exigidas	
	profissionalizante	total
cursos técnicos dos setores primário e secundário	1.200	2.900
cursos técnicos do setor terciário	900	2.200
outras habilitações profissionais em nível de 2º grau	300	2.200

Fonte: BRASIL. MEC. CFE (1972, p. 17).

Então, a exigência de apenas 300 horas de conteúdo profissionalizante, contida no Parecer 45/1972, combinada com a permissão de as disciplinas do núcleo-comum poderem ser consideradas como parte da formação especial do currículo, configurou mais uma etapa no desmonte da proposta de uma mesma formação para todos, prevista na Lei n. 5.692/1971. Movimento de retrocesso que teve a concordância e a contribuição do próprio MEC.

As seguidas vitórias dos interesses das escolas privadas, representados pelos pareceres 853/1971 e 45/1972 do CFE, não foram considerados por aquelas como suficientes. Ainda em 1972, e nos dois anos seguintes, apareciam nos jornais declarações de diretores de escolas privadas chamando a atenção para as dificuldades financeiras enfrentadas pelas escolas em razão da elevação dos custos resultantes da profissionalização do ensino médio e do controle do

governo sobre os reajustes das mensalidades. Com frequência, presidentes de entidades de classe e sindicatos de estabelecimentos particulares faziam declarações de que a profissionalização do ensino médio estaria levando os colégios privados à falência. (CUNHA, 1977, p. 180-181).

Os interesses das escolas privadas encontraram seu porta-voz na figura do Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, membro do CFE e da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus. Souza proferiu uma conferência intitulada *A Qualificação para o Trabalho no Ensino de 2º Grau*, em 1974, propondo uma interpretação mais aberta e flexível para a formação escolar profissionalizante, de acordo com os interesses das escolas privadas, que ampliavam a pressão sobre o governo no sentido de ajustar a legislação do 2º grau.

“Em entrevista, Paulo Nathanael colocou sua *Conferência* na origem do Aviso Ministerial que suscitou o Parecer 76” (WARDE, 1979, p. 31). A Relatora Maria Terezinha Tourinho Saraiva no seu relato ao Parecer 76/1975 do CFE fez uma referência ao conceito de formação profissional contido na Conferência de Souza. (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 484). Para Warde (1979, p. 33), a interpretação que Souza fez da qualificação para o trabalho, contida na sua conferência, está, praticamente, toda ela expressa nesse Parecer. O Parecer 76/1975 foi aprovado pelo Plenário do CFE em 23 jan. 1975.

O Ministro da Educação Ney Braga, que assumiu a pasta em 15 mar. 1974 no Governo Geisel, solicitou ao CFE, por meio do Aviso Ministerial n. 924 de 20 set. 1974, “[...] que promovesse estudos no sentido de estabelecer novas normas que melhor orientassem a implantação do ensino de 2º grau.” (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 475). O Aviso Ministerial resultou na confecção de um documento orientador para a elaboração do novo Parecer. Esse documento – Indicação 52/1974 – foi elaborado pelo Conselheiro Newton Sucupira em 05 dez. 1974. (BRASIL. MEC, 1976). Essa indicação serviu de orientação da relatora que assumiu diversas posições de Sucupira. Dentre elas, pode-se destacar o conceito de integração entre cultura geral e formação profissional, questão central no debate em tela.

Com extrema propriedade, diz o Conselheiro Sucupira em sua indicação: “A cultura geral se faz necessária para servir de base à educação profissional não somente pelos conhecimentos que

oferece, mas também pelas qualidades intelectuais que desenvolve. Ao mesmo tempo, a formação profissional aparece como elemento da personalidade humana integral, como elemento da própria cultura. A formação profissional e a própria profissão constituem fator educativo, fator de socialização do indivíduo, modo de afirmação e aperfeiçoamento do homem. Há, portanto, complementaridade essencial entre a educação geral e formação profissional". (BRASIL. MEC. CFE, p. 477-478; BRASIL. MEC, 1976, p. 466).

Tanto a Relatora Saraiva como o Conselheiro Sucupira utilizam como referências teóricas François Russo e a 18ª Sessão da Conferência Geral da Unesco para fundamentar essa relação entre formação geral e profissional. A Relatora, ao se referir ao texto de Sucupira, qualificou seu conteúdo "Com o brilhantismo que marca seus pareceres e pronunciamentos" (BRASIL. MEC. CFE, p. 475), numa demonstração de respeito e admiração às suas ideias.

A preocupação das escolas privadas com a profissionalização compulsória e a sua mobilização política andavam em paralelo com a elaboração do Parecer 76/1975.

Em fins de janeiro de 1975 realizou-se em Porto Alegre um congresso dos associados à Federação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino. Durante oito dias, representantes das associações diversas discutiram vários temas e ouviram conferencistas. A preocupação com a profissionalização compulsória do ensino médio e suas repercussões negativas nas escolas privadas permeava as exposições e os debates. (CUNHA, 1977, p. 183).

Além da questão da profissionalização compulsória, preocupava, também, as escolas privadas o acentuado crescimento do número de escolas públicas. A disponibilidade de escolas públicas próximas das escolas privadas e o fato de as mesmas serem gratuitas deixavam às escolas privadas um contingente de alunos cada vez menor. (CUNHA, 1977, p. 183). Para solucionar a sua crise, as escolas particulares solicitavam a concessão de favores especiais pelo poder público. Além dos benefícios como redução de impostos, concessão de créditos e bolsas, as escolas reivindicaram a "[...] atenuação da política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, permitindo o atendimento de alunos que pretendam exclusivamente o preparo para o ensino superior;" (CUNHA, 1977, p. 184). Seus pedidos já estavam sendo atendidos.

O Parecer 76/1975, orientando-se na Indicação 52/1974 (BRASIL. MEC, 1976), afirma que em todos os sistemas de educação dos países desenvolvidos e nas recomendações da Unesco, “[...] o ensino secundário ou de 2º grau visa à formação para o trabalho, no seu sentido de terminalidade e ao preparo para o ensino superior, no sentido de continuidade.” (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 478). Para que isso acontecesse o ensino técnico e profissional “[...] deveria iniciar-se com uma ampla formação profissional de base, o que facilitaria a criação de articulações horizontais e verticais, tanto no interior do sistema de ensino, como entre a escola e o emprego” (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 478). Ainda se baseando no documento elaborado por Sucupira, e não na Lei n. 5.692/1971, o Parecer admite a possibilidade de existência de sistemas variados:

a) todo o ensino, abrangendo a formação prática e o ensino geral, seria ministrado em estabelecimento escolar polivalente ou especializado; b) programas de tempo parcial prevendo, de uma parte, o ensino geral e cursos sobre aspectos teóricos e práticos gerais da profissão considerada, ministrados em estabelecimento escolar; e, doutra parte, uma formação prática especializada, adquirida em estágios na profissão escolhida. (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 478).

A relatora afirma que a tese seria “[...] universal e sua doutrina admissível e aconselhável entre nós, sob os aspectos filosóficos, social, cultural, pedagógico e econômico.” (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 478). A dificuldade estaria, entretanto, para a relatora, na dificuldade de sua implantação em termos amplos. “Por representar profunda modificação na concepção da escola de 2º grau, de sua estrutura e de seus métodos. Por exigir docentes qualificados para as disciplinas de formação especial, equipamentos”. (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 478-479). Em razão das dificuldades encontradas, a relatora, apoiando-se na Indicação de Sucupira, se propõe a elaborar o “[...] documento de natureza normativa operacional, *com o objetivo de desfazer equívocos e perplexidades*” (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 479, grifos do autor).

Para resolver os “equívocos” e as “perplexidades”, a Relatora Saraiva lista os principais problemas detectados na implantação dos dispositivos previstos na Lei n. 5.692/1971:

[...] falta de recursos financeiros por ser elevado o custo deste ensino; escassez de pessoal docente qualificado; carga horária reduzida na parte de educação geral; complexidade no regime de cooperação com as empresas; carência de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho; diminuição de oportunidades de trabalho para os professores licenciados antes da vigência da lei nº 5.692/71. (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 480).

No decorrer do Parecer, a relatora apontou equívocos e soluções para cada um desses problemas. Na questão central do Parecer, sobre a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, a relatora afirma haver um equívoco.

O equívoco, a nosso ver, está no entendimento de que toda a escola de 2º grau deve ser equipada para oferecer ensino técnico e profissional. A Lei não diz, em nenhum momento, que a escola de 2º grau deve ser profissionalizante e sim, que o ensino de 2º grau é que o deve ser.

Um ponto deve ficar bem claro: a profissionalização do 2º grau não significa substituir as escolas secundárias por escolas técnicas na concepção até agora dominante. (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 480).

Para a relatora significava congregação dos recursos oferecidos por vários estabelecimentos do sistema de ensino estadual, federal, particulares, empresariais, de entidades. Assumindo essa “flexibilidade”, os diversos estabelecimentos poderiam se reunir para ofertar “[...] modalidades diferentes de estudos integrados”. (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 480). “Conclui-se, portanto, que uma escola, não necessitaria possuir sozinha, dentro de seus muros, todas as exigências para a profissionalização. Não seria isto, pois que impediria a qualificação para o trabalho.” (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 481). Assim, a relatora dá o “equívoco” por esclarecido. Esse era o ponto central do Parecer: desobrigar, com uma interpretação estranha ao teor da Lei n.5.692/1971, as escolas privadas de oferecerem a educação profissionalizante. Esse movimento reafirma nos sistemas educativos a dualidade estrutural, determinante da dualidade educacional.

Apoiando-se nos pareceres 853/1971 e 45/1972, que o antecederam nessa temática, o Parecer 76/1975 retoma a hipótese da habilitação parcial que, segundo a relatora, não estaria ferindo a tese da profissionalização. (BRASIL.

MEC. CFE, 1976, p. 497). As habilitações parciais passariam a chamar-se de “habilitações básicas” seguidas da indicação do ramo ou da área de atividade.

Esta solução exige um novo conceito de “habilitação”, que até agora tem sido entendido como *preparo para o exercício de uma ocupação*, e que passaria a ser considerada como o *preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego*. (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 499, grifos no original).

Seguindo essa linha de defesa da flexibilização o Parecer 76/1975 estabeleceu nas suas conclusões aprovadas que a política educacional poderia ser vista por dois ângulos:

[...] a formação profissional, subordinada à demanda do mercado de trabalho e da qualificação para o trabalho, feita não tão dependentemente da existência de oportunidades ocupacionais, mas pelo interesse dos alunos e pelas manifestações espontâneas das tendências ambientais da escola. (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 503).

Restaurou-se, assim, a dualidade escolar característica da história do ensino médio brasileiro: para as classes populares, uma formação profissional; e para os que podem pagar pelas “tendências ambientais da escola”, uma formação que se oriente “pelo interesse dos alunos”.

No estabelecimento dos conteúdos, o Parecer incorporou as propostas de flexibilização já existentes nos pareceres 853/1971 e 45/1972.

Na composição dos currículos de 2º grau, é possível aumentar a carga das disciplinas de educação geral, computando, quando necessário e justificável, parte de sua carga, na de formação especial, como disciplinas instrumentais, desde que efetivamente o sejam. Com isto assegura-se a carga horária necessária à formação básica profissional e permite-se uma sólida educação geral. (BRASIL. MEC. CFE, 1976, p. 504).

Estava contornado o obstáculo que representou para a burguesia a obrigatoriedade de educação profissionalizante para todos. A burguesia defendia a educação profissionalizante de nível médio para os filhos dos outros, não para os seus. Esse ajustamento da legislação feito pela via dos pareceres do CFE

permitiu, na prática, que apenas as escolas privadas se beneficiassem dessa possibilidade de oferta de ensino não profissionalizante.

As escolas públicas, sob administração direta de um governo autoritário que havia proposto o ensino profissionalizante como regra para o nível médio, continuaram ofertando apenas o ensino profissionalizante nos moldes previstos na Lei n. 5.692/1971. As escolas estaduais, com menos recursos para equipamentos e para formação de professores, ofereceram uma formação de qualidade limitada para a grande maioria dos estudantes de escolas públicas. (FALCIONI, 2010).

A forma como foi implantada a Lei n. 5.692/1971 resultou em um grande prejuízo pedagógico para a maioria dos alunos do ensino médio. As escolas privadas, que atendiam aos estratos superiores da sociedade, apoiadas nos sucessivos pareceres do CFE, não adotaram a profissionalização nos seus currículos e continuaram a oferecer uma educação geral de qualidade a seus alunos. As escolas federais adotaram a profissionalização com qualidade escolar, porém atenderam apenas a uma pequena parcela da população – de 2% a 3%. A grande maioria da população trabalhadora, que estava nos sistemas estaduais de ensino profissionalizante, foi submetida a um processo educacional esvaziado de conteúdo cultural e científico, com professores despreparados para as disciplinas profissionalizantes e com estrutura pedagógica precária. “A escola humanista foi empobrecida e o ensino técnico esvaziado.” (NOSELLA, 2011a, p. 1056). Dessa forma, acentuaram-se ainda mais as diferenças de formação educacional entre as classes burguesas e trabalhadoras, ampliando o abismo formativo entre as classes sociais e criando uma barreira a mais às camadas populares para a sua continuidade nos estudos.

As escolas federais, que já ofertavam uma formação profissionalizante de qualidade antes da Lei n. 5.692/1971, continuaram a ser referência nessa modalidade e ampliaram a sua atuação na medida em que completaram a formação dos alunos com o aprofundamento científico incorporado às disciplinas profissionalizantes. As escolas federais, porém, atendiam apenas a uma minoria da população no nível médio, como pode ser observado na tabela 02. Até esse momento, os cursos de nível médio da rede federal de escolas técnicas eram

curso que ministravam as disciplinas de formação geral em conjunto com o as disciplinas profissionalizantes.

Tabela 02 – Ensino médio. Matrículas por dependência administrativa (1971-1997)

Ano	Total de matrícula	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
1971	1.119.421		4,0		47,9		4,6		46,5
1975	1.935.903		4,1		47,5		3,1		45,3
1980	2.819.182		3,1		47,0		3,5		46,5
1985	3.016.138		3,3		59,0		4,4		33,3
1989	3.477.859		2,8		62,4		4,4		30,4
1991	3.772.698	103.146	2,7	2.472.910	65,5	177.268	4,7	1.019.374	27,0
1992	4.104.643	98.584	2,4	2.836.676	69,1	223.855	5,5	945.528	23,0
1993	4.478.631	93.918	2,1	3.180.546	71,0	244.397	5,5	959.770	21,4
1994	4.932.552	100.007	2,0	3.522.970	71,4	267.803	5,4	1.041.772	21,1
1995	5.374.831	113.312	2,1	3.808.326	70,9	288.708	5,4	1.164.485	21,7
1996	5.739.077	113.091	2,0	4.137.324	72,1	312.143	5,4	1.176.519	20,5
1997	6.405.057	131.278	2,0	4.644.671	72,5	362.043	5,7	1.267.065	19,8

Fonte: MORAES; ALAVARSE (2011); BRASIL. MEC. INEP (1996); BRASIL. MEC. INEP (2012a).

O fracasso da proposta de profissionalização compulsória a ser desenvolvida nas escolas de 2º grau já era, em 1982, claramente identificável no meio escolar e sua origem era relacionada a diversos aspectos: as escolas particulares e até algumas estaduais nunca ofertaram a educação profissionalizante; os cursos profissionalizantes oferecidos eram de habilitações de baixo investimento, geralmente ligadas às atividades terciárias e sem relação com as necessidades de formação profissional; não houve redução da procura pelos vestibulares; o interesse dos alunos era mais acentuado pelos cursos de formação geral visando à continuidade dos estudos; a maioria dos egressos dos cursos técnicos não exercia a atividade de técnico de nível médio. (CURY et al, 1982, p. 44).

A alteração na legislação no sentido de romper com a profissionalização compulsória foi feita somente em 1982. (BRASIL, 1982b). O Art. 1º da Lei n. 7.044/1982 propôs a alteração da redação de diversos artigos da Lei n. 5.692/1971. A primeira alteração feita no Art. 1º da Lei n. 5.692/1971 foi a troca

da expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” indicando que a formação profissional poderia ser vaga. A segunda alteração foi no Art. 4º, alterando a redação dos vários parágrafos e estabelecendo no § 2º que a preparação para o trabalho, “[...] poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.” (BRASIL, 1982b, Art. 1º). O Art. 5º da Lei n. 5.692/1971 foi alterado para delegar aos estabelecimentos de ensino a estruturação dos currículos, ficando a cargo do CFE apenas as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas que compuserem uma habilitação profissional. Do Art. 8º foi retirada a parte que se referia à variedade de habilitações. (BRASIL, 1982b, Art. 8º). As demais alterações visavam a complementar as modificações anteriores que, basicamente, consistiam na desobrigação de as escolas oferecerem o ensino profissionalizante.

A partir da promulgação da Lei n. 7.044/1982, as escolas estaduais também foram reduzindo a oferta de ensino profissionalizante em função das dificuldades encontradas para essa oferta. A rede federal de escolas técnicas manteve a oferta dos cursos profissionalizantes de 2º grau, oferecendo, nas poucas cidades onde estava instalada, uma formação técnica integrada com a formação científica de qualidade reconhecida.

Estava completamente desmontada a proposta de uma educação de nível médio que inicialmente se apresentou como inovadora na medida em que se propunha unificar a estrutura do ensino secundário com a do profissionalizante. Como explicar que uma proposta anunciada como revolucionária, gerada sob grande empolgação, por um governo que se dizia revolucionário, tivesse uma vida tão curta?

O Ministro Passarinho, em entrevista em 1986, confirmou a importância da reforma para o governo. “A Lei 5.692 é a minha paixão.” (PASSARINHO In: BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 160). Em referência ao teor da proposta de projeto de lei, apresentado pelo Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus ao então Ministro Passarinho e encaminhado ao Congresso para aprovação, Passarinho afirmou

Fiquei encantado com as ideias – acabar com o ensino elitista, acabar com o preconceito contra o trabalho manual, fazer da escola uma escola de sondagem de aptidão, acabar com a escola

do blá-blá-blá, acabar com o primeiro cemitério (como o Padre Vasconcelos chamava) que era o exame de admissão.

Eles me deram o documento: me lembro bem do Padre Vasconcelos dizendo: “Entrego ao ministro com as mãos trêmulas esse documento que vai revolucionar a educação brasileira”. “Recebo com as mãos firmes de quem sabe a responsabilidade que tem” (PASSARINHO In: BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 160).

O Ministro, no entanto, não se propôs a analisar as causas do fracasso dessa proposta que se propunha “revolucionar a educação brasileira”. “Seu entusiasmo e paixão por essa lei também se transformaram em mágoas por causa das modificações feitas pelo Congresso no projeto original, e sobretudo devido às distorções e à não aplicação da lei.” (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 33). Essa afirmação de Passarinho, reafirmada dez anos depois em suas memórias (PASSARINHO, 1996, p. 400), atribuindo ao Congresso a responsabilidade de ter alterado o projeto original não tem base factual. A análise da tramitação do referido projeto de lei (PL 9/1971) no Legislativo Federal mostra que não houve alteração substancial no teor da proposta enviada pelo Executivo Federal. Em 1971 o Congresso, sob vigência do AI-5⁴⁹, era totalmente submisso às orientações da ditadura civil-militar.

A razão para a morte prematura da proposta de educação profissionalizante para todos foi que a burguesia, coautora do golpe que resultou na ditadura, defendia a educação profissionalizante para os filhos dos operários, não para seus filhos. A burguesia e seus representantes nas escolas privadas, porém, não poderiam contrariar frontalmente seus aliados militares, que estavam apaixonados pela ideia de educação profissional para todos, sob risco de gerar uma cisma que poderia colocar em risco a própria coalizão golpista. A saída encontrada pela burguesia foi fazer um ajuste lento e gradual, bem ao gosto dos militares, corrigindo os “equivocos” por meio de sucessivos pareceres e, por fim, o golpe final com a Lei n. 7.044/1982. Os primeiros pareceres (853/1971 e 45/1972) foram feitos ainda no Governo Médici, o segundo ajuste foi no Governo Geisel (Parecer 76/1975) e, finalmente, a Lei n. 7.044/1982 foi aprovada no Governo Figueiredo.

⁴⁹ O Ato Institucional n. 5 (AI-5), o quinto de uma série de decretos presidenciais do período da ditadura civil militar, outorgava poderes extraordinários ao Presidente da República e suspendia várias garantias constitucionais. Foi o cúmulo do autoritarismo no regime de exceção vigente.

A origem intelectual dessa proposta de educação integrada pode ser buscada nas pessoas chaves na construção da proposta. O Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus tinha como membros mais atuantes o seu Presidente, Padre José de Vasconcellos, e o seu Relator, Valnir Chagas. O Ministro Passarinho, ao fazer referência aos criadores da proposta de reforma, costumava citar, dentre outros, Pe. Vasconcellos, Valnir Chagas e Newton Sucupira. (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 160; PASSARINHO, 1973, p. 10). Chagas foi o Relator do Parecer 853/1971; Vasconcellos foi o relator do Parecer 45/1972 e Sucupira foi o autor da Indicação 52/1974 do CFE de 05 dez. 1974 (BRASIL. MEC, 1976), documento que fundamentou o Parecer 76/1975. A leitura desses documentos demonstra que seus autores tinham fundamentação teórica e consistente capacidade argumentativa para sustentar a união entre o trabalho intelectual e o trabalho laboral.

O Padre Vasconcellos, em sua publicação de maio de 1972 sobre a legislação do ensino de 1º e 2º graus, indicou na *Apresentação* da obra que os seus criadores tinham consciência do teor do que estava sendo proposto e que pareciam ter respaldo político para propor algo diferente do consenso.

Para um bom entendimento da lei julgo indispensável o Relatório do Grupo de Trabalho que lhe elaborou o ante-projeto; é capítulo cuja leitura recomendo vivamente. O GT era composto de educadores que sabiam o que queriam, e não um desses comitês que nos entregam um *consenso*. (VASCONCELLOS, 1972).

Os membros mais influentes do Grupo de Trabalho, Vasconcellos como Presidente e Valnir Chagas como Relator, permaneceram dominantes na Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus⁵⁰, do CFE. Nesta condição participaram ativamente do desmonte, feito pelos pareceres do CFE, da proposta de profissionalização para todos, elaborada por eles e contida na Lei n. 5.692/1971. Eles “sabiam o que queriam”, porém não souberam prever a força política da burguesia que sabia o que não queria: educação profissional para seus filhos no ensino de 2º grau.

⁵⁰ Pe. Vasconcellos era o Presidente da Câmara de Ensino de 1º e 2º graus quando Valnir Chagas relatou o Parecer 853/1971; Pe. Vasconcellos era o Presidente da referida Câmara e relator do Parecer 45/1972, sendo Valnir Chagas membro da mesma; Valnir Chagas permaneceu membro da Câmara por ocasião do Parecer 76/1975.

Roque Spencer Maciel de Barros, membro do Grupo de Estudo da Reforma Universitária e colega de Valnir Chagas e Newton Sucupira neste Grupo, afirmou, em entrevista a Buffa e Nosella em 1986, serem utópicos os esforços dos que elaboraram a Lei n. 5.692/1971.

Valnir imaginou um mundo que era um mundo de utopia, que não tem nada a ver com o mundo que estava aí. [...] Imagine, aquilo pressupõe um indivíduo que tenha seu tempo inteiramente livre, que seja bem alimentado, que possa frequentar uma escola no sentido tradicional no período da manhã e que, à tarde, atravessa a rua e entre numa outra parte que é oficina, e vai aprendendo uma profissão. (BARROS In: BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 48).

Um mundo com indivíduos inteiramente livres, bem alimentados e que possam frequentar a escola de manhã e de tarde pode ser uma utopia para a classe trabalhadora, porém, para a burguesia é uma realidade.

A utopia e as ideias educacionais de Valnir Chagas podem guardar certa inspiração com as ideias de integração entre trabalho manual e intelectual e ideias de democracia no ensino de Anísio Teixeira. Em sua publicação *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?*, Chagas homenageia Anísio Teixeira na *Dedicatória*. “à memória de um grande mestre e amigo: ANÍSIO TEIXEIRA.” (CHAGAS, 1980). Uma publicação de Newton Sucupira, de 1960, que tem como título *John Dewey: uma filosofia da experiência*, indica a existência do conhecimento de longa data das ideias daquele pensador em um dos elaboradores das reformas educacionais brasileiras.

Para caracterizar o que chamava de ensino verbalístico, Passarinho, em seu pronunciamento no Congresso, fez uma citação de uma conferência proferida por Anísio Teixeira, em 1953, na Fundação Getúlio Vargas.

Regulares e sistemáticas são as formas arcaicas do ensino pela exposição oral. A reprodução verbal de conceitos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples compreensão, as quais dominam em boa parte a escola primária, esmagadoramente a escola média, sobretudo a secundária e a maior parte das escolas superiores. (TEIXEIRA apud PASSARINHO, 1973, p. 12).

Mesmo Anísio Teixeira não tendo nenhuma participação na elaboração das propostas de reforma do ensino médio levadas a efeito pelo governo, as suas

ideias foram utilizadas pelos reformadores em razão de elas serem amplamente reconhecidas como democráticas e serem defensoras da integração dos conhecimentos intelectuais e laborais.

Paschoal Leme, em entrevista a Buffa e Nosella, em 1988, mesmo acreditando que a Lei n. 5.692/1971 não poderia funcionar de forma alguma nos moldes propostos, pois seria um “falso profissionalizante” (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 168), reconhece a consistência do pensamento de Anísio Teixeira na proposta de aproximação de educação e trabalho.

Acho que a escola, mesmo a escola primária, pelo nível que dá à pessoa, já de certa forma prepara para uma possibilidade de trabalho, a própria escola primária, sem dúvida. A escola secundária, acho que não é nada de extraordinário que ela se diversifique. Nesse sentido, Anísio teve uma iniciativa muito interessante: as escolas técnicas secundárias. Havia vários cursos, inclusive, os que conduziam ao ensino universitário, mas eram escolas técnicas; ele aproveitou a rede de escolas técnicas destinadas às pessoas de nível econômico mais baixo, acrescentou o ensino universitário, não querendo fazer nenhuma distinção. A coisa era um tanto utópica. (LEME In: BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 169).

O fato de as escolas técnicas industriais da rede federal desfrutarem de prestígio junto à sociedade devido à sua qualidade escolar (CUNHA, 1977, p. 175) contribuiu para a proposta de reforma do ensino de 2º grau prevesse a formação profissional unida com a formação científica. Outro fator que influenciou para que o modelo de ensino técnico industrial existente se tornasse paradigma para a elaboração de uma proposta que agregasse a educação geral com a profissional está associado ao fato, já mencionado neste trabalho, de que um grande número de pessoas que decidiam no Departamento de Ensino Médio era oriundo da extinta Diretoria do Ensino Industrial.

Sobre a razão do insucesso da proposta de educação integrada, Valnir Chagas, em sua entrevista a Buffa e Nosella, afirmou que

[...] a Lei nº 5.692/71, elaborada para harmonizar a mente e as mãos do homem brasileiro, foi atropelada pela teoria do capital humano, por uma interpretação estreita, “maluca”, diz ele, da profissionalização que os parlamentares defenderam e, ainda, pela má vontade das escolas particulares que “estavam chiando,

porque esse ensino era mais caro e o seu lucro iria diminuir". (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 43).

Qualquer proposta de harmonizar mentes e mãos em um projeto de unificação escolar seria atropelada por uma sociedade em que o sistema produtivo se baseia justamente na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Chagas, a exemplo de Passarinho, tenta imputar aos parlamentares a responsabilidade por uma alteração do projeto de lei tornando a profissionalização mais estreita. Em nenhum momento o Congresso agiu de forma independente do Poder Executivo. O Congresso alterou a redação do projeto enviado pelo Executivo, apenas com o intuito de preservar o espírito da lei, manifestado pelo Grupo de Trabalho e pelo Executivo. Saviani tem o mesmo entendimento. "É de se frisar que essa atitude do Congresso Nacional [de alterar a redação do Art. 5º] teve o evidente sentido de preservar o espírito do anteprojeto que estava ameaçado com a redação original." (SAVIANI, 1978, p. 192). Em outro texto em que tratou do mesmo tema, Saviani assevera a verdade factual do controle do Congresso na ditadura. "É que de antemão sabia-se que o Congresso só tinha uma possibilidade: homologar o projeto do Executivo." (SAVIANI, 2008, p. 129).

Então, se a proposta de harmonizar mentes e mãos foi atropelada, não foi em razão de problemas de interpretação ou de redação da lei. A proposta foi atropelada porque não é possível unificar o ensino em uma sociedade dual. A divisão central e determinante na sociedade capitalista é entre as classes proprietária e trabalhadora. A divisão entre o trabalho manual e o intelectual é derivada dessa divisão primeira. As escolas privadas estavam queixando-se não apenas na defesa de seus lucros, mas, principalmente, na defesa de seus interesses de classes, que não contemplam a igualdade na formação escolar entre os membros dos diversos estratos sociais.

Segundo Buffa e Nosella, entrevistadores de Valnir Chagas,

A ideia da escola única aparece em seu discurso com frequência. Mais que isso, é a grande trincheira de sua proposta democrática de educação, mesmo percebendo que a realização da escola única numa sociedade de classes não é nada fácil. (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 43-44).

Buffa e Nosella apontam claramente a principal limitação interpretativa de Valnir Chagas nessa questão da viabilidade de escola única.

No entanto, para Valnir, essa escola única, à qual certamente chegaremos, não exige uma sociedade economicamente unitária, pois é uma escola única que apenas pressupõe uma reforma administrativo-escolar, de cunho liberal, compatível com a sociedade de classes. (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 44).

Buffa e Nosella analisando o desenrolar histórico da proposta pedagógica da “escola do trabalho”, amplamente debatida na época do Estado Novo, quando a industrialização do Brasil se intensificava, apontam, porém, a divergência teórica entre as propostas constantes na proposta de reforma e as defendidas historicamente pelas correntes marxistas.

Entretanto, novamente constata-se que a grande preocupação da escola-trabalho, levantada desde o século passado pelo marxismo, é tratada pelos governos militares de forma restrita, imediatista, parcial. De fato, considerar seriamente esta questão significa questionar a própria divisão da sociedade e propor uma escola unitária no conjunto de uma sociedade unitária. Não foi isso o que aconteceu. Tentou-se, através da profissionalização do ensino de 2º grau, atender a interesses imediatistas de “aliviar” a pressão dos estudantes à entrada do ensino superior, formar técnicos de nível médio para o mercado de trabalho e, de quebra, atender às reivindicações dos especialistas em educação. (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 144).

Mesmo fracassada, a proposta de escola unitária pelas razões apontadas por Buffa e Nosella, a Lei n. 5.692/1971 teve o mérito, ainda que limitado, ao permitir que tivesse continuidade, mesmo que de abrangência numérica restrita, uma proposta de educação média de histórica importância pedagógica na medida em que conseguiu unir o conhecimento científico e o profissional em uma proposta educacional pública e de qualidade. Se essa experiência de educação média unida com a profissionalizante não conseguiu ser referência pela sua atuação restrita, serviu, entretanto, para mostrar a viabilidade pedagógica de um modelo educacional que aproxime trabalho e educação.

3. OS CAMINHOS DO ENSINO MÉDIO E OS CONFLITOS EM TORNO DA DUALIDADE HISTÓRICA APÓS A LEI N. 5.692/1971

Um aspecto que levanta dúvidas de ordem política diz respeito à motivação de um governo ditatorial, de matriz ideológica capitalista, ter estabelecido uma reforma no ensino médio que propunha o rompimento, mesmo que apenas formal, com a divisão entre ensino profissional e de cultura geral. A ideia da oferta para todos de um ensino composto por uma parte de formação profissional unida com uma formação geral se apresentou, desde a década de 1920, em sucessivas propostas e debates públicos sobre o modelo de ensino médio a ser adotado no Brasil, como já mostrado neste trabalho.

Mesmo reconhecendo que a questão formal-jurídica representava apenas um aspecto do conjunto, Nagle apontava a importância da unificação de diretrizes educacionais entre o nível médio e o superior resultante das Leis n. 5.692/1971 e n. 5.540/1968. “As reformas da escola de 1º, 2º e de 3º graus integram-se num mesmo conjunto de diretrizes, bases e medidas, objetivando dar uma estrutura unificadora às instituições escolares brasileiras.” (NAGLE, 1976, p. 9). Mesmo sendo apenas um aspecto de análise, o fato não pode ser subestimado “[...] ainda quando se pensa que o aspecto formal-jurídico foi, em diversos momentos da história da educação escolar brasileira, um primeiro entrave (e muito decisivo) a quaisquer alterações que se desejasse introduzir na escola.” (NAGLE, 1976, p. 9). Com essa legislação, “[...] deixaram de existir os subsistemas escolares, especialmente os responsáveis pela segregação entre escolas para os mais afortunados, de um lado, e para os desafortunados, de outro lado” (NAGLE, 1976, p. 10). Analisando as diversas legislações federais, sob o aspecto da segregação entre o curso secundário e os cursos técnico-profissionais, desde a reforma Francisco Campos, passando pelas leis orgânicas de Gustavo Capanema e pela LDB de 1961, Nagle afirma que “[...] pode-se perceber o sentido da Lei 5.692/71, a única em que se tentou um caminho para relacionar o

que se denominou de ‘educação de elite’ e ‘educação popular’”. (NAGLE, 1976, p. 10).

A burguesia, entretanto, com seus representantes nas escolas privadas e na administração pública, procurou, rapidamente, contornar a disposição legal contrária aos seus interesses, representada pela obrigatoriedade de todos terem a mesma educação de nível médio composta de educação geral e profissional.

As escolas privadas, apoiadas em interpretações ambíguas da legislação, desconsideraram a obrigatoriedade de profissionalização de seus alunos, continuando a atender aos interesses de sua clientela oferecendo uma educação de preparo ao vestibular. As escolas públicas estaduais e municipais, com menor disponibilidade de professores especializados e de infraestrutura pedagógica para as aulas práticas, não tiveram a condição material para oferecer um ensino técnico integrado com qualidade. (FALCIONI, 2010, p. 66-94).

A reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso. (GERMANO, 2011, p. 190).

Essa afirmação de Germano valia para o ensino público estadual, que reunia a maior parte dos alunos. A rede estadual teve durante o período de vigência da Lei n. 5.692/1971, 1971 a 1997, uma participação média de 63%⁵¹ das matrículas de ensino médio. Essa participação mostrou-se crescente, como pode ser verificado na tabela 03. Em 1997, era de 72,5% e em 2012 atingiu a marca de 84,9%. A participação da rede federal na oferta do ensino médio reduziu-se de 2% em 1997 para 0,8% em 2006. O crescimento nas matrículas do ensino médio atingiu um patamar de estabilidade nos últimos anos.

⁵¹ % média durante o período de vigência da Lei n. 5.692/1971, 1971 a 1997, calculada a partir dos dados contidos na tabela 03.

Tabela 03 – Ensino médio. Matrículas por dependência administrativa (1971-2012)

Ano	Total de matrícula	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
1971	1.119.421		4,0		47,9		4,6		46,5
1975	1.935.903		4,1		47,5		3,1		45,3
1980	2.819.182		3,1		47,0		3,5		46,5
1985	3.016.138		3,3		59,0		4,4		33,3
1989	3.477.859		2,8		62,4		4,4		30,4
1991	3.772.698	103.146	2,7	2.472.910	65,5	177.268	4,7	1.019.374	27,0
1992	4.104.643	98.584	2,4	2.836.676	69,1	223.855	5,5	945.528	23,0
1993	4.478.631	93.918	2,1	3.180.546	71,0	244.397	5,5	959.770	21,4
1994	4.932.552	100.007	2,0	3.522.970	71,4	267.803	5,4	1.041.772	21,1
1995	5.374.831	113.312	2,1	3.808.326	70,9	288.708	5,4	1.164.485	21,7
1996	5.739.077	113.091	2,0	4.137.324	72,1	312.143	5,4	1.176.519	20,5
1997	6.405.057	131.278	2,0	4.644.671	72,5	362.043	5,7	1.267.065	19,8
1998	6.968.531	122.927	1,8	5.301.475	76,1	317.488	4,6	1.226.641	17,6
1999	7.769.199	121.673	1,6	6.141.907	79,1	281.255	3,6	1.224.364	15,8
2000	8.192.948	112.343	1,4	6.662.727	81,3	264.459	3,2	1.153.419	14,1
2001	8.398.008	88.537	1,1	6.962.330	82,9	232.661	2,8	1.114.480	13,3
2002	8.710.584	79.974	0,9	7.297.179	83,8	210.631	2,4	1.122.900	12,9
2003	9.072.942	74.344	0,8	7.667.713	84,5	203.368	2,2	1.127.517	12,4
2004	9.169.357	67.652	0,7	7.800.983	85,1	189.331	2,1	1.111.391	12,1
2005	9.031.302	68.651	0,8	7.682.995	85,1	182.067	2,0	1.097.589	12,2
2006	8.906.820	67.650	0,8	7.584.391	85,2	186.045	2,1	1.068.734	12,0
2007	8.369.369	68.999	0,8	7.239.523	86,5	163.779	2,0	897.068	10,7
2008	8.366.100	82.033	1,0	7.177.377	85,8	136.167	1,6	970.523	11,6
2009	8.337.160	90.353	1,1	7.163.020	85,9	110.780	1,3	973.007	11,7
2010	8.357.675	101.715	1,2	7.177.019	85,9	91.103	1,1	987.838	11,8
2011	8.400.689	114.939	1,4	7.182.888	85,5	80.833	1,0	1.022.029	12,1
2012	8.376.852	126.723	1,5	7.111.741	84,9	72.225	0,9	1.066.163	12,7

Fonte: MORAES; ALAVARSE (2011); BRASIL. MEC. INEP (1996); BRASIL. MEC. INEP (2012a).

A redução da participação da rede federal de escolas técnicas na proporção da oferta de matrículas do ensino médio acentuou-se a partir de 1998 com o Decreto n. 2.208/1997, que separou o ensino médio do profissionalizante e, na rede federal, a Portaria n. 646/1997 limitou em 50% a oferta de matrículas no 1º ano do ensino médio (BRASIL. MEC, 1997, Art. 3º). A restrição da oferta de ensino médio de formação geral levou, em contrapartida, a um aumento da oferta de matrículas de educação profissional na rede federal em relação ao conjunto de escolas, como pode ser observado na tabela 04. Mesmo com a edição do Decreto n. 5.154/2004, que permitiu a reunificação de formação geral e profissional, a participação da rede federal na educação profissional continuou

aumentando em função do aumento de recursos destinados à educação profissional.

Tabela 04 – Educação profissional. Matrículas por dependência administrativa (2002-2012)

Ano	Total de matrícula	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
2002	652.073	77.190	11,8	220.853	33,9	26.464	4,1	327.566	50,2
2003	629.722	82.943	13,2	181.485	28,8	22.312	3,5	342.982	54,5
2004	676.093	82.293	12,2	179.456	26,5	21.642	3,2	392.702	58,1
2005	747.892	89.114	11,9	206.317	27,6	25.028	3,3	427.433	57,2
2006	806.498	93.424	11,6	261.432	32,4	27.057	3,4	424.585	52,6
2007	780.162	109.777	14,1	253.194	32,5	30.037	3,9	387.154	49,6
2008	927.978	124.718	13,4	318.404	34,3	36.092	3,9	448.764	48,4
2009	1.036.945	147.947	14,3	355.688	34,3	34.016	3,3	499.294	48,2
2010	1.140.388	165.355	14,5	398.238	34,9	32.225	2,8	544.570	47,8
2011	1.250.900	189.988	15,2	447.463	35,8	32.310	2,6	581.139	46,5
2012	1.362.200	210.785	15,5	488.543	35,9	30.422	2,2	632.450	46,4

Fonte: BRASIL. MEC. INEP (2010); BRASIL. MEC. INEP (2012b).

A estabilidade nas matrículas do ensino médio configurou-se em um índice de atendimento em torno de 80% da população em idade de 15 a 17 anos (tabela 05). A faixa etária de 15 a 17 anos é representativa do índice de atendimento, pois representa a idade em que os jovens deveriam estar cursando o ensino médio. A proporção de concluintes do ensino médio em relação ao número de matrículas mantém-se em torno de 21%, o que é muito pequeno.

Tabela 05 – Proporção de matrículas e de conclusão do ensino médio em relação à população na faixa etária de 15 a 17 anos

Ano	População na faixa etária de 15 a 17 anos	Matrículas	Proporção matr/pop (%)	Concluintes	Proporção concl/matr (%)
2007	10.262.468	8.369.369	81,8	1.749.731	20,9
2008	10.289.624	8.366.100	81,3	1.761.425	21,1
2009	10.399.385	8.337.160	80,2	1.797.434	21,6
2010	10.357.874	8.357.675	80,7	1.793.167	21,5
2011	10.580.060	8.400.689	79,4		

Fonte: MORAES; ALAVARSE (2011); BRASIL. MEC. INEP (2012a).

A ampliação da oferta educacional à população refletiu no aumento da escolaridade média do conjunto da população nas últimas décadas, como pode ser observado na tabela 06.

Tabela 06 – Evolução da distribuição da população por nível de educação (%)

Nível de educação	1960	1970	1980	1990	2013
Analfabetos com 15 anos ou mais	46	43	33	22	9,4
Fundamental incompleto	41	40	40	40	31,6
Fundamental completo	10	12	14	19	28,8
Ensino médio	2	4	7	13	29,6
Superior	1	2	5	8	10,7

Fonte: BRASIL. MEC. INEP (2006); IBGE (2014).

Durante a vigência da Lei n. 5.692/1971, o público atendido pelas instituições federais, mesmo sendo pouco representativo – em torno de 2,7%⁵² – em relação ao conjunto da educação média brasileira, foi contemplado com uma educação pública de qualidade oferecida a partir de uma prática pedagógica que uniu a educação geral com um conteúdo profissional. As escolas técnicas federais mantiveram até 1997 os seus cursos técnicos que reuniam o ensino propedêutico com a formação profissional em uma proposta educacional de qualidade e reconhecida na sociedade e no meio empresarial.

Ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante do segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais. (SANTOS, 2000, p. 220).

⁵² % média de 1971 a 1997, calculada a partir dos dados contidos na Tabela 02. No período posterior, a participação das instituições federais no ensino médio continua decrescente: em 1997 era de 2% e em 2012 passou para 1,5%. A partir do Decreto n. 2.208/1997, com a redução do ensino médio de cultura geral nas escolas técnicas federais, aumentou a participação proporcional desta rede na oferta de educação profissionalizante: 15,5% em 2012 (tabela 04).

Mesmo atendendo apenas a uma pequena parcela da população e não tendo como horizonte a alteração do rompimento da dualidade estrutural da sociedade, o valor dessas instituições deve ser avaliado pelo seu avanço na aproximação entre educação e trabalho, pela sua qualidade pedagógica e pelo fato de ser realizado em uma instituição pública.

Esse efeito secundário de formação integral do trabalhador na rede de escolas técnicas federais foi mantido pelo governo federal por 26 anos pelo fato de o mesmo não representar uma ameaça significativa à dominação intelectual da burguesia, pois apenas uma pequena parcela da população tinha acesso a essa formação. A grande maioria do sistema escolar mantinha a dualidade histórica: às classes subalternas, educação para o trabalho, numa formação fragmentada e de baixa qualidade, oferecida nas redes estaduais de escolas de 2º grau; à burguesia, educação científica e propedêutica, nas escolas privadas, que preparavam seus alunos para a universidade.

A implantação da Lei n. 5.692/1971 reavivou os debates e as reflexões a respeito do sentido da união do ensino propedêutico com o ensino profissionalizante, explicitando a disputa que envolviam historicamente essa modalidade de ensino. De um lado, alinhada com a teoria do capital humano⁵³, a ideia da educação como vetor do desenvolvimento econômico e de ascensão social. De outro, primeiro surgiram as críticas baseadas na teoria reprodutivista e, posteriormente, a partir das ideias gramscianas, a proposição pedagógica de que o trabalho seja um princípio educativo em uma formação mais completa do ser humano. (ZIBAS, 1992).

Dado o contexto político e econômico nacional, é evidente que a Lei n. 5.692/1971 tinha como efeito desejável a formação de técnicos para atender às demandas do mercado de trabalho do sistema produtivo industrial em expansão. Essa reestruturação do ensino médio visava, também, a contenção da demanda

⁵³ Segundo AZEVEDO, M. L. N., (2008, p. 11), a produção acadêmica sobre a teoria do capital humano se avolumou nos EUA na década de 1960. No Brasil, o debate foi iniciado, na década de 1970, com duas publicações de Theodore W. Schultz: *O valor econômico da educação* e *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. “Para os pensadores afinados com a teoria do capital humano, maiores alocações de recursos para a educação causam reflexos diretos no aumento salarial e no crescimento econômico. O esforço do trabalhador pela sua escolarização/qualificação, segundo essa teoria, significa, em nível individual, mobilidade social, aumento da produtividade e maiores ganhos salariais e, em um plano macroeconômico, desenvolvimento econômico, gerando, por consequência, segundo este raciocínio, um crescimento da produção total do país.” (AZEVEDO, M. L. N., (2008, p. 11-12).

pelo ensino universitário e, pelo seu enfoque nas ciências exatas e pela valorização da pedagogia tecnicista, fortalecia uma proposta educacional com menos força de contestação política ao regime de exceção em vigor no país. Houve, porém, um efeito secundário de menor importância em termos de amplitude de população atendida, mas de importância significativa em termos de valor pedagógico: os cursos técnicos integrados de nível médio existentes na rede federal de escolas técnicas representaram uma experiência educacional que uniu educação e trabalho na formação dos alunos como nunca havia sido experimentado na história do ensino médio brasileiro.

3.1.OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DA REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS APÓS A LEI N. 5.692/1971

Os cursos técnicos oferecidos na rede federal de escolas técnicas entre os anos de 1972 e 1997 tinham uma duração de três ou quatro anos, a critério do aluno. Se o mesmo optasse por sair ao final do terceiro ano, receberia o certificado de conclusão do 2º Grau e se optasse por fazer o quarto ano, receberia o diploma de Técnico de Nível Médio. A distribuição dos conteúdos na estrutura do curso caracterizava-se por uma participação da formação geral mais intensa na parte inicial do curso, aumentando progressivamente o conteúdo profissional até que, no quarto ano, a carga horária era quase totalmente composta por disciplinas profissionalizantes.

Nessa experiência histórica, a interação pedagógica entre as disciplinas de cultura geral e as profissionalizantes dependia da orientação de cada instituição ou da iniciativa individual ou coletiva de grupos específicos, não havendo garantia dessa integração pedagógica. Esses cursos tinham a sua razão de existência associada com as demandas do mercado de trabalho, que precisavam de técnicos com as qualificações exigidas pelo sistema capitalista: boa formação técnica, individualistas e competitivos. As questões filosóficas e sociológicas relacionadas ao questionamento da estrutura de classes não eram tão

valorizadas como as relacionadas às qualidades necessárias para operar o sistema produtivo.

A formação técnica ofertada na rede federal de escolas técnicas era muito valorizada pelos empresários. Essa avaliação favorável dos egressos das escolas técnicas federais dentro do meio empresarial mostra-se presente em diversas pesquisas e está presente, também, nos discursos das direções das escolas técnicas e nos dados de empregabilidade de seus egressos. (SABBI, 2000, p. 136-137).

Os egressos, pela natureza das temáticas tratadas nesses cursos e pelo seu referencial metodológico racionalista, reuniam conhecimentos e habilidades muito valorizadas na condução dos processos produtivos da indústria. A restrição dos conteúdos e da população a ser formada atende às necessidades de formação de estratos intermediários necessários ao controle do capital. A necessidade desses técnicos para o capital foi apontada Braverman ao estudar as “camadas médias do emprego” que atuavam em função da

[...] necessidade que a alta administração tem de manter em sua órbita os estratos de apoio subordinados dignos e “leais”, agentes de transmissão para controle e obtenção de dados, de modo que a administração não tenha que enfrentar desajudada uma multidão hostil ou indiferente. (BRAVERMAN, 1987, p. 344).

A rede federal de escolas técnicas tem uma evolução institucional que começou como Escola de Aprendizes Artífices em 1909, passando por Liceu Industrial em 1937, Escola Técnica em 1942 e Escola Técnica Federal em 1959. Em 1978 as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em autarquias denominadas de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), com maior autonomia administrativa e podendo oferecer cursos de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1978). Em 1989, com o maranhense José Sarney na Presidência da República, a Escola Técnica Federal do Maranhão também se transformou no CEFET-MA, transformado em 2008 em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (IFMA, 2014). Em 1993, a Escola Técnica Federal da Bahia e o Centro Tecnológico da Bahia formaram o CEFET-BA que, em 2008 se transformou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). (IFBA, 2014).

Em 1994, a Lei n. 8.948/1994 estabeleceu a transformação gradativa das escolas técnicas federais (ETFs) em centros federais de educação tecnológica (CEFETs), mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação [http://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_\(Brasil\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_(Brasil)). Essa transformação deveria considerar as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. (BRASIL, 1994, Art. 3º). Esses novos CEFETs foram criados com menor autonomia administrativa e didática em relação aos anteriores, sendo limitada a sua atuação à educação tecnológica. (BRASIL, 1993, Art. 2º; BRASIL, 1982a, Art. 3º). Essa limitação rendeu aos novos CEFETs a designação informal pejorativa de “cefetinhos” junto ao meio escolar tecnológico.

Em 2005, a rede federal de educação tecnológica era composta de 144 instituições: 01 universidade tecnológica (UTFPR), 34 CEFETs, 36 escolas agrotécnicas federais (EAFs), 01 escola técnica federal (ETF), 30 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e 42 unidades de ensino descentralizadas (UNEDs). Nessa data, o *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, proposto pelo MEC previa a criação de mais 42 novas unidades: 5 ETFs, 4 EAFs e 33 UNEDs. O total de professores da rede era de aproximadamente 12.000 docentes. (BRASIL. MEC. SEMTEC, 2005, p. 5).

Em dezembro de 2008 as escolas técnicas e alguns CEFETs foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), por meio da Lei n. 1.892/2008. A rede federal de educação tecnológica passa a ser composta pelas seguintes instituições: IFETs; UTFPR; CEFET-RJ e CEFET-MG; escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e Colégio Pedro II. (BRASIL. 2008, Art. 1º). Nos IFETs, 50% das vagas dos institutos devem ser destinadas ao ensino médio unido ao profissional. Na educação superior os cursos de engenharia e bacharelados tecnológicos contam com 30% das vagas. Outros 20% são destinados para as licenciaturas em ciências da natureza. (BRASIL. 2008, Art. 8º).

3.2. O DEBATE SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1990

A década de 1980 foi o palco da derrocada da ditadura civil-militar que assolava o Brasil desde 1964. Os movimentos populares e sindicais, duramente reprimidos durante a ditadura, começam a ganhar força e projeção nacional. Os artistas, intelectuais e lideranças políticas, libertos da censura e do exílio, participam ativamente do movimento de redemocratização posto no cenário nacional. Os governadores de estado voltam a ser escolhidos em eleição direta em 1982. A campanha gigantesca *Diretas Já*, em favor da alteração legislativa que permitisse a escolha do Presidente da República em eleições diretas em 1984, simbolizou o ressurgimento da disposição da população em avançar na participação política. Apesar de adiada a proposta de eleição direta, a escolha de um presidente civil, mesmo sendo um ex-aliado da ditadura, representou o fim do regime de exceção.

O contexto econômico brasileiro era muito ruim: a dívida pública havia sido multiplicada nos anos anteriores, estagnação do Produto Interno Bruto (PIB), taxas de inflação sem precedentes, a renda dos trabalhadores estava corroída e o desemprego havia crescido muito. A pobreza aumentou consideravelmente no Brasil e na América Latina. (OLIVEIRA, D.; FERREIRA, 2008, p. 26-29). Esse cenário de desolação econômica imputou à década de 1980 a alcunha de *década perdida*. (OMETTO; FURTUOSO; SILVA, 1995). No cenário internacional, os problemas econômicos decorrentes da crise de petróleo da década anterior propiciaram o ressurgimento das ideias neoliberais formalizadas em torno do Consenso de Washington. Na grande maioria dos países da América Latina, as políticas neoliberais seriam hegemonicamente adotadas na década de 1990 em razão da submissão desses países periféricos, endividados ao sistema financeiro internacional.

No contexto político redemocratizado iniciam-se em fevereiro de 1987 os trabalhos do Congresso Nacional Constituinte para a elaboração daquela que seria conhecida como a *Constituição cidadã*, aprovada em 1988. Diante das perspectivas de reelaboração de um novo arcabouço jurídico resultante do

cenário democrático, as legislações educacionais começaram a ser debatidas no meio acadêmico.

3.2.1. Os debates sobre as reformas de ensino pós Constituição de 1988

Contemporaneamente ao debate sobre a nova constituição federal, houve a retomada do debate a respeito da finalidade do ensino de 2º grau e a sua relação com o público a ser atendido. As vozes mais progressistas advogavam a superação do modelo tecnicista de formação profissional voltada ao atendimento das necessidades do mercado e questionavam a precariedade da formação de 2º grau oferecida pela rede pública estadual. A discussão sobre a dualidade histórica desse nível de ensino voltou à pauta. (MACHADO, 1994; SANFELICE, 1991; FRANCO, 1988; FRIGOTTO, 1994).

O aumento do número de alunos no 2º grau atendia a uma parcela crescente da população (Tabela 02). O perfil dos novos alunos, porém, era de jovens trabalhadores que precisavam da escola para sua formação profissional e para melhorarem a perspectiva de continuidade dos estudos. Nesse momento político nacional de redemocratização, ganharam vigor acadêmico as ideias de integração entre trabalho manual e trabalho intelectual, inspiradas no pensamento de Marx e de Gramsci.

Diante do desafio de desenvolver um processo educativo orientado para a democracia em que todos pudessem participar como sujeitos na construção de uma nova sociedade, Arruda apontava que

Isto só poderá se realizar se todos participarem de uma educação omnilateral, que forneça e edifique uma visão global e universal associada à competência específica, que desenvolva na prática e na teoria a capacidade de escolher e decidir, que articule criativamente a igualdade de direitos com a diversidade de talentos e capacidades; uma educação em que todos disponham de todas as possibilidades da atividade cultural e do trabalho científico, capacitando-se, como sugere Gramsci, para ser “governantes”. (ARRUDA, 1989, p. 73).⁵⁴

⁵⁴ A 1ª edição deste trabalho é de 1987.

Uma escola que tenha como horizonte a libertação da classe trabalhadora precisa ter como estratégia a superação do conceito burguês de trabalho, marcado pela divisão entre teoria e prática e orientado para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. A transformação qualitativa do trabalho de referencial burguês (*labor*) em uma nova concepção de trabalho informada pela perspectiva do todo social (*poiésis*) exige uma luta contra o caráter mercantil da força de trabalho. (NOSELLA, 1989, p. 36-37). “A *poiésis* é, afinal, a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência.” (NOSELLA, 1989, p. 37).

A *poiésis* questiona a “[...] noção reducionista e utilitária que reduz o trabalho à produção material da subsistência e a educação a uma função social seletora e especializante daquela produção.” (ARRUDA, 1989, p. 71).

É preciso, dirá a Comuna de Paris, que o operário (braçal) possa escrever um livro, escrevê-lo com paixão, com talento, sem por isso se ver obrigado a abandonar o torno ou a bancada. É preciso que o artesão descanse de seu trabalho diário para se dedicar às artes, às letras ou às ciências, sem deixar por isto de ser um produtor. (FROUMOV apud NOSELLA, 1989, p. 36).

A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual é a marca distintiva do sistema produtivo capitalista na atual sociedade. A escola tem uma natureza de classe que

[...] vem da *separação* que ela introduz entre “cultura” e produção, entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual. O capitalismo de hoje de fato não recusa o direito à escola; o que ele recusa é mudar a função social da escola. (GORZ, 1996, p. 202).

Diante da função de classe da escola no conjunto social e produtivo, cabe aos trabalhadores disputar a condução dessa instituição visando recuperar e transformar a função da escola e da ciência, com o objetivo de melhor ajustá-las aos seus interesses e necessidades.

A naturalização da exploração humana e a formação determinada pelo papel a ser desempenhado pela pessoa no sistema social são características dos sucessivos modos de produção. Da antiguidade clássica em que os escravos

eram equiparados aos animais, passando pelo feudalismo em que o servo era apenas uma engrenagem natural da produção, a continuidade é dada pela exploração do trabalho da maioria por uma minoria privilegiada. O capitalismo alterou a forma de exploração, mas manteve a dualidade de formação em função dos diferentes papéis a serem desempenhados pelos diversos estratos sociais.

Destutt de Tracy, em 1802, expõe claramente como o capitalismo nascente concebia a relação entre trabalho e educação.

Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria a classe erudita.

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito⁵⁵ e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...].

Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimentos que só se pode apreender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento. [...].

Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir.

Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si. (DESTUTT DE TRACY apud FRIGOTTO, 1989, p. 15).

Para se contrapor à ideologia dualista, escolas diferentes para as classes operária e burguesa, as correntes progressistas propunham, na perspectiva de abertura política vivida na década de 1980 no Brasil, uma formação politécnica no nível de 2º grau como estratégia de superação da educação profissionalizante nos moldes vigentes na Lei n. 5.692/1971. A concepção contida na Lei n. 5.692/1971 era de uma profissionalização “[...] entendida como adestramento em

⁵⁵ No último quarto do Séc. XX Bourdieu desenvolveu o conceito de *habitus* como um dos aspectos centrais do seu trabalho sociológico. (CATANI, 2008, p. 239-241).

uma determinada habilitação profissional, sem o conhecimento de seus fundamentos e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.” (SAVIANI, 1988, p. 87). Essa concepção, mesmo que não contida explicitamente na Lei n. 5.692/1971, e ainda presente em menor grau na rede federal, acabou sendo na prática a concepção de educação profissional hegemônica nesse período.

Apoiadas nas ideias de relação entre educação e trabalho contidas nas obras de Marx e Gramsci, as correntes progressistas propunham, na década de 1980, superar a “[...] dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p. 13) com a proposta de uma escola politécnica.

[...] o Ensino de 2º grau envolverá o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos básicos que caracterizam o trabalho produtivo na sociedade atual; mas, não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no mundo da produção. O horizonte que deve nortear a organização do 2º grau é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas, utilizadas na produção, e não o mero adestramento em determinada técnica produtiva. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diversas técnicas constitutivas do trabalho nas condições atuais. (SAVIANI, 1988, p. 87).

A etimologia da palavra politecnia remete a um sentido mais amplo que o do senso comum. O termo *poli* significando múltiplas associado à palavra *tecnia* que vem do grego e tem o sentido de construção. Pela sua etimologia, o ensino politécnico seria “[...] um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões.” (MACHADO, 1991, p. 54-55). No dicionário de filosofia, o termo técnica está relacionado a um sentido que “[...] coincide com o sentido geral de arte: compreende qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer”. (ABBAGNANO, 2000, p. 939). Ambos os conceitos remetem ao sentido de amplitude, de construção e de arte, atividades relacionadas ao trabalho humano mais geral.

A concepção ampla de politecnia era compartilhada por outros críticos da educação profissionalizante voltada para o “[...] adestramento de habilidades

específicas para o trabalho” (ARROYO, 1988, p. 20). A superação dessa formação restritiva seria pela via da escola politécnica que “[...] garantiria o direito do trabalhador ao saber sobre o trabalho e não apenas para o trabalho.” (ARROYO, 1988, p. 20). A escola voltada aos interesses dos trabalhadores “[...] não passa pela separação entre escola e trabalho, mas se situa na apreensão da ‘escola do trabalho’⁵⁶, como nos é posta dentro da evolução da concepção marxista de escola politécnica.” (FRIGOTTO, 1999, p. 186)⁵⁷.

A formação profissional deve centrar-se, portanto, não na reprodução de processos produtivos já existentes, mas no próprio processo de criação científica e tecnológica, no uso do cabedal de conhecimentos da humanidade para solucionar problemas. Essa mudança de perspectiva implica uma total reformulação metodológica e curricular de modo a enfatizar os trabalhos em laboratório que permitam articular os conhecimentos teóricos com sua aplicação produtiva. (BRYAN, 1988, p. 224).

Independente da utilização do termo politécnico para qualificar essa proposta educacional, o importante é que as ideias de superação da fragmentação em direção a uma escola mais unitária unificavam as propostas progressistas.

Que implicação tem a politecnia para a estrutura de ensino? Esta concepção aponta para uma estrutura unitária. Não é possível discutir politecnia sem discutir a concepção unitária de educação, que pressupõe a superação da clássica dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissional, de forma a não ser reproduzida, no ensino, a divisão de trabalho que ocorre no interior dos processos produtivos, entre concepção, execução e supervisão. (MACHADO, 1991, p. 60).

Essa é uma questão central nas reflexões sobre os limites e possibilidades de uma proposta de educação transformadora. Em que medida seria possível a existência de uma educação que se proponha igualitária, inserida num sistema social e produtivo que tem a desigualdade como um de seus pilares básicos? Saviani também se debate com essa questão.

⁵⁶ Frigotto refere-se à obra de Pistrak, Fundamentos da escola do trabalho.

⁵⁷ A 1ª edição desta obra é de 1984.

A questão é como dar esta formação omnilateral, politécnica, se as condições em que vivemos, ou seja, a própria forma como está organizada a sociedade, tem como pressuposto, em sua raiz, a divisão entre proprietários de meios de produção e os proprietários da força de trabalho, os expropriados dos meios de produção. Daí a divisão do trabalho, a divisão do conhecimento (SAVIANI, 1989, p. 28).

A existência de uma dada estrutura social e produtiva, por mais determinante que seja no processo de produção do conhecimento e da definição do papel da escola, não consegue ser absoluta no sentido da não permissão da existência de outras determinações. O processo de desenvolvimento de uma sociedade mostra-se conflituoso e contraditório ao longo da história e na diversidade de lugares. Os limites da escola estabelecidos pelas condições materiais da produção da existência são de grande relevância, mas não são absolutos.

[...] os resultados de modificações no campo da educação sem as correspondentes mudanças no sistema de estratificação social não são animadores. Isso não significa que eu considere que a educação, ou que a escola seja uma espécie de vagão tracionado por alguma locomotiva, que ela tenha um papel passivo, mas que devemos ter muito cuidado para não superestimar o papel transformador da educação. (GOMES, 1991, p. 78).

Não se pode superestimar o papel da educação na transformação social da mesma forma como não se pode desprezar a possibilidade de transformação gradual do sistema resultante de um contínuo tensionamento por dentro do sistema. A gestação de uma nova proposta pedagógica acontece por contradição à existente que, por sua vez, é partícipe de todo o sistema social, produtivo e cultural da sociedade que, também, está em contínua transformação.

Assim como o capitalismo surgiu das entranhas do feudalismo, gestado no interior do feudalismo contraditoriamente, o socialismo está sendo gestado a partir do interior do capitalismo. Porque veja: o que o capitalismo fez? O capitalismo socializou o trabalho; o trabalho hoje está socializado e a fábrica é a expressão mais clara da socialização do trabalho. [...]. Porém, se o capitalismo socializou o trabalho, em contrapartida ele privatizou os meios de produção. Esta é a contradição em que se debate o capitalismo. (SAVIANI, 1989, p. 28).

A atuação transformadora deve partir das condições concretas e atuais da escola. A protelação da ação na espera das condições ideais é uma atitude procrastinadora e transigente para com uma situação que exige superação.

[...] é preciso partir da situação atual, e desenvolver os seus elementos contraditórios, quer dizer, agir no interior dessa contradição. Porque eu não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar a educação precisa ser transformada. (SAVIANI, 1989, p. 32).

Na década de 1980 o ambiente político de redemocratização e de reelaboração legislativa permitiu que setores representativos da universidade brasileira participassem da construção de uma proposta de LDB e, no seu bojo, de uma proposta educacional para o ensino de 2º grau que se aproximava das ideias da politecnia.

3.2.2. O debate legislativo em torno da nova LDB e do PL 1.603/1996

Diante da perspectiva de uma nova configuração legal de nível nacional, as entidades acadêmicas representativas foram se organizando no sentido de participar da elaboração de uma legislação educacional que superasse qualitativamente as leis educacionais do período ditatorial.

A IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central *A educação e a constituinte. A Carta de Goiânia* continha as propostas dos educadores para o capítulo da educação que comporia a Constituição. A X Reunião Anual da ANPEd, realizada em Salvador em maio de 1987, teve a conferência *Em direção às novas diretrizes e bases da educação*, proferida pelo professor Dermeval Saviani. A *Revista da ANDE* n. 13 do final de 1987 teve como tema central a nova LDB e continha um artigo de Saviani com uma proposta de texto para a nova LDB. (SAVIANI, 1997, p. 35-36).

Nessa proposta de Saviani, o segundo grau deveria contemplar uma abordagem explícita e direta entre educação e trabalho. Tratava-se de “[...] explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é,

como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção.” (SAVIANI, 1997, p. 39). Com uma prática pedagógica que envolva a prática em oficinas onde os alunos manipulariam os processos práticos da produção, porém sem reproduzir na escola a especialização que ocorre no setor produtivo. “O horizonte que dever nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas.” (SAVIANI, 1997, p. 39). A proposta era a de formação politécnica, definida como “[...] domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.” (SAVIANI, 1997, p. 39).

Essa proposta circulou na XI Reunião Anual da ANPEd realizada em Porto Alegre em abril de 1988 e em julho de 1988 foi publicada na *Revista da ANDE* n. 13. A proposta foi objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação realizada em Brasília, em agosto de 1988, que teve como tema central *A lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Com a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, o deputado Octávio Elísio assumiu essa proposta de texto e apresentou-a em dezembro do mesmo ano na Câmara Federal, onde recebeu o número de ordem 1.158-A/88. (SAVIANI, 1997, p. 42).

A proposta de LDB apresentada por Octávio Elísio na forma do Projeto de Lei n. 1.158-A/1988 (PL 1.158-A/88) estabelecia como finalidade da educação “[...] a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos” (BRASIL, 1997, Art. 1º, a). Essa formação, inspirada nos ideais democráticos de igualdade, liberdade e solidariedade humana, deveria ser capaz de “[...] colocar cada cidadão brasileiro na condição de poder ser governante e de controlar quem governa;” (BRASIL, 1997, Art. 1º, b). Nessa proposta, a educação teria por objetivo “[...] o preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum.” (BRASIL, 1997, Art. 1º, d). A concepção teórica que orienta o projeto mostrou-se no capítulo da educação fundamental que “[...] tem por objetivo geral o desenvolvimento omnilateral dos educandos de modo a torná-los aptos a participar ativamente da sociedade.” (BRASIL, 1997, Art. 16). Em relação à educação de 2º grau, a mesma teria “[...] por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática

dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”. (BRASIL, 1997, Art. 35). Essa formação seria realizada pelo “[...] estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima veiculação com o trabalho produtivo.” (BRASIL, 1997, Art. 37). E para especificar o que o legislador entendia por estudo teórico-prático das ciências, o parágrafo único do mesmo artigo estabeleceu que “As escolas de 2º grau disporão de oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas.”

O conteúdo dessa legislação educacional contemplava as principais propostas de formação ampla e humanizadora que no nível de 2º grau se configurava em torno das propostas de omnilateralidade e politecnia, defendida pelos setores mais progressistas da educação, a partir das ideias de Marx e Gramsci. A reaproximação do trabalho e educação em torno de uma proposta que supere a histórica dualidade e a formação profissional interessada com a reconstrução da identidade do trabalhador ao produto do seu trabalho era a principal diretriz dessa proposta. (RODRIGUES, 1998, p. 34-39). Mesmo estando ciente da limitação de uma lei na alteração da estrutura de ensino e do sistema produtivo, construídos historicamente, não se pode desprezar a contribuição teórica e legal que teria a aprovação de uma LDB com essa orientação. (SANFELICE, 1991, p. 68).

O PL 1.158-A/88 recebeu parecer favorável na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara em 29 jun. 1989. Na Comissão de Educação, Cultura e Desporto foi criado o grupo de trabalho da LDB para estudar e debater o PL 1.158-A/88, sob a coordenação de Florestan Fernandes e tendo Jorge Hage como relator. A comunidade educacional acompanhava de perto a tramitação do PL 1.158-A/88 por meio de aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional. Para Saviani (1997, p. 57), que acompanhava de perto a tramitação do PL 1.158-A/88, o relator demonstrou um posicionamento democrático e competente na condução das negociações e definições referentes ao seu trabalho. Após audiências com cerca de 40 entidades e instituições, a Comissão de Educação aprovou em jun. 1990 o substitutivo Jorge Hage com as contribuições dos debates e negociações, porém sem perder a essência original. (SAVIANI, 1997, p. 58-70).

A avaliação de Saviani em relação ao teor do substitutivo em relação ao ensino médio foi de que

Embora no texto do projeto ainda persista um certo grau de dualidade entre o ensino geral e profissionalizante, deve-se reconhecer que já houve algum progresso no sentido de se localizar o eixo desse grau escolar na educação politécnica ou tecnológica. (SAVIANI, 1997, p. 60-61).

A partir do segundo semestre de 1990 as forças políticas neoliberais que assumiram junto com o Mandato de Collor de Mello começaram a dificultar a tramitação da proposta que havia sido construída sob a égide do debate democrático e representativo. Na Comissão de Finanças e Tributação, a relatora Sandra Cavalcanti, representando os interesses das escolas privadas e confessionais, apresentou uma série de emendas com o intuito de deformar o projeto ou impedir a sua aprovação. (SAVIANI, 1997, p. 151). As eleições parlamentares de outubro de 1991 reforçaram o perfil conservador do Congresso Nacional, o que apontava a vinda de novos problemas ao projeto em tramitação na Câmara dos Deputados. (SAVIANI, 1997, p. 152). Em maio de 1991 o projeto foi levado ao Plenário, mas devido à apresentação de 1.263 emendas na nova legislatura, foi enviado de volta às Comissões temáticas da Casa, sob a presidência dos partidos mais conservadores. O projeto emperrou na Câmara devido à obstrução dos partidos governistas. Com o afastamento do Presidente Collor, cassado por corrupção, assumiu o Itamar Franco na Presidência da República e o professor Murílio Hingel no Ministério da Educação. A situação política tornou-se mais favorável ao andamento do projeto, sendo o mesmo aprovado em 13 de maio de 1993 na Câmara e seguindo para análise no Senado, onde recebeu a identificação de Projeto de Lei da Câmara n. 101/1993 (PLC 101/93). (SAVIANI, 1997, p. 153-155).

As forças políticas conservadoras, pela ação de Darcy Ribeiro em articulação com o Governo Collor, já haviam tentado aprovar, em 1992, outra proposta de LDB no Senado – Projeto de Lei do Senado n. 67/1992 (PLS 67/92) –, numa manobra que tinha por objetivo ultrapassar o PLC 101/93 em tramitação na Câmara. Essa possibilidade era possível pelas disposições regimentais devido à estrutura bicameral do Congresso, em que uma casa funciona como revisora da

outra. Na ocasião, a manobra foi impedida pela ação do Ministro Hingel e de diversos senadores, dentre eles, Pedro Simon e Jarbas Passarinho. (SAVIANI, 1997, p. 130).

O PLC 101/93 teve como relator na Comissão de Educação o Senador Cid Sabóia que, segundo Saviani, conduziu o debate com rigor e postura democrática a exemplo do que já havia ocorrido na Câmara com o relator Jorge Hage. O relator promoveu audiências públicas com entidades educacionais representativas e aceitou contribuições do PLS 67/92. O parecer do relator acompanhado do seu substitutivo foi aprovado na Comissão em novembro de 1994 e encaminhado ao Plenário do Senado em dezembro de 1994. Parecia que estava encaminhada a aprovação de um projeto de LDB que, “[...] embora ainda com muitos limites, se configurava como um avanço significativo em relação à situação atual” (SAVIANI, 1997, p. 156).

O novo quadro político que se configurou com aliança de centro-direita que conduziu Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República estabeleceu as condições para uma nova ofensiva conservadora. O projeto elaborado por Darcy Ribeiro voltou à pauta e atropelou o PLC 101/93, sendo aprovado como Lei n. 9.394/1996. O desrespeito ao processo democrático e à necessidade de ampla discussão foi um fator que distinguiu a aprovação da proposta do governo para a LDB. A LDB nos termos generalistas em que foi aprovada permitiu que o governo federal pudesse modificar, posteriormente, o ensino médio utilizando como instrumento decreto ao invés de um projeto de lei, como vinha sendo tentado pelo governo.

Com efeito, diferente do projeto da Câmara, que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senador tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la. (SAVIANI, 1997, p. 129).

O caráter abrangente da nova LDB e a forma pouco democrática de conduzir a sua aprovação explicitaram-se, também, na proposição da reforma do

ensino médio. Paralelamente à tramitação do substitutivo Darcy Ribeiro no Senado, o governo federal apresenta em março de 1996 a sua proposta de reforma do ensino médio contida no Projeto de Lei n. 1.603/1996 (PL 1.603/1996).

Sob inspiração das ideias liberais de gestão do Estado e da teoria do capital humano, as forças políticas de centro-direita avaliam que os cursos técnicos existentes teriam de ser alterados para melhor atender às exigências do mercado de trabalho. Mesmo reconhecendo o nível de excelência das escolas técnicas da rede federal, o MEC, em afinidade ideológica com os organismos multilaterais de financiamento (SABBI, 2000; LIMA FILHO; GARCIA, 2004), entendia ser um desperdício de dinheiro público sustentar cursos técnicos em que muitos de seus egressos continuassem seus estudos no nível superior. Para o capital e seus representantes, a educação somente tem sentido e valor na medida em que contribua com o aperfeiçoamento de produção e acumulação capitalista. De acordo com a ideologia neoliberal do Estado mínimo, o MEC tinha como política a redução do custeio do ensino médio pela União, repassando para estados, municípios, setor produtivo e organizações não-governamentais (ONGs) a responsabilidade de manutenção desse nível de ensino.

O PL 1.603/1996, criado sem amplo debate com os setores educacionais, foi submetido ao seu teste de fogo nas diversas audiências públicas promovidas pelo relator da Comissão de Educação, deputado Severiano Alves. A sensibilização do relator para com a rejeição da sociedade educacional manifestada nessas audiências públicas apontava para a possibilidade de um relato de alteração significativa no teor do PL. O governo, percebendo o risco, manobrou, retirando o projeto da Comissão de Educação e encaminhando-o à Comissão de Trabalho. (KUENZER, 1997, p. 52-92).

A proposta de reforma do ensino médio contida no PL 1.603/1996 estava enfrentando sérias dificuldades políticas para sua aprovação legislativa. Com a aprovação em dez.1996 da LDB, nos moldes do substitutivo proposto por Darcy Ribeiro, passa a ser possível a sua implantação por meio de decreto. Em abril de 1997, o governo, com o Decreto n. 2.208/1997, implantou a reforma no ensino médio com o mesmo teor do PL 1.603/1996. Estava configurado um grande retrocesso no ensino médio brasileiro, como será apresentado adiante.

Um ciclo de debates educacionais iniciado na década de 1980, sob o clima político da redemocratização, na perspectiva de formação politécnica como proposta de superação de um ensino dualista e autoritário, terminou em retrocesso com o desmonte da gestão pública promovida pela onda neoliberal que acometeu a América Latina na década de 1990.

3.2.3. As ideias educacionais nos documentos do Banco Mundial e do BID

Enquanto os educadores brasileiros se debatiam com as reflexões e propostas que subsidiariam a nova legislação educacional em gestação na década de 1990, o Banco Mundial (BM) produziu três relatórios sobre o sistema educacional brasileiro: sobre o ensino de primeiro grau (1986), sobre o ensino de segundo grau (1989) e sobre o ensino superior (1991). O relatório sobre o ensino secundário, *Brazil: issues in secondary education*, de agosto de 1989 (BANCO MUNDIAL, 1992), apresenta, após uma descrição detalhada do sistema escolar nacional e das razões que determinariam a ineficiência e a ineficácia da escola pública brasileira. Dentre essas razões, estão

[...] críticas à “baixa equidade” dos sistemas educativos nacionais, ressaltando que o custo médio anual por aluno das Escolas Técnicas Federais era muito elevado se comparado ao mesmo indicador para as outras escolas públicas estaduais e municipais de Ensino Médio⁵⁸. Dentre as recomendações do Banco constava a cobrança de anuidades e/ou taxas escolares, seja mediante a implantação do sistema de crédito educativo para atender a alunos carentes, seja por meio do pagamento direto pelos alunos, conforme o nível de renda familiar. (LIMA FILHO; GARCIA, 2004, p. 11).

A recomendação de se cobrar taxas e anuidades no ensino público, inclusive para o ensino médio, é recorrente entre os economistas liberais nos

⁵⁸ “Conforme os cálculos econômico-financeiros do Banco Mundial, a despesa média anual por aluno das escolas técnicas federais era da ordem de 1.700 dólares, enquanto que para as demais escolas estaduais de segundo grau esta média situava-se em torno de 250 dólares por ano” (BANCO MUNDIAL, 1989). Este documento do Banco Mundial, citado como fonte mimeo por Lima Filho e Garcia, está disponível em outra publicação do mesmo Banco denominada *Secondary Education and Training in Brazil: Adapting to New Economic Realities*. (BANCO MUNDIAL, 1992, p. xx).

vários momentos em que se abre o debate sobre reformas educacionais. No Fórum *A educação que nos convém*, organizado pelo IPES em 1969 para discutir os rumos da educação sob a égide da ditadura, vários conferencistas defenderam a cobrança de taxas e/ou anuidades. (IPES, 1969, p. 75, p. 135).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tem posições semelhantes ao BM e ao se posicionar sobre a educação secundária, em sucessivos documentos, refere-se à existência dos vários sistemas de educação profissional existentes no mundo e afirma existirem algumas tendências nos objetivos e estrutura da educação:

- aprecia-se cada vez mais a separação progressiva entre a preparação para o trabalho e a acadêmica;
- os cursos técnicos em geral estão sendo transferidos para o nível pós-secundário. Essa modificação resolveria, segundo o BID, o problema das escolas que, divididas entre ministrar a formação geral e técnica, não cumprem direito nem uma das duas funções;
- as poucas escolas técnicas secundárias que têm tido resultados positivos estão estreitamente ligadas à indústria. Essas escolas seriam caras, oferecendo uma educação de alta qualidade e o treinamento tende a ser especializado em um ramo industrial. (BID, 2000, p. 27).

O Banco Mundial, em seu *Secondary Education in Brazil: Time to Move Forward*, publicado em 2000 (BANCO MUNDIAL, 2000), busca fundamentar suas posições de necessidade de reforma da educação, analisando, a partir de modelos estatísticos, a influência de determinados fatores na qualidade na educação média brasileira. Nessa ação, encontra alguns resultados difíceis de sustentar frente a uma avaliação mais abrangente.

O estudo estatístico do BM, contido no citado documento, encontrou dez variáveis que tinham um efeito significativo (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 48), positivo ou negativo, na qualidade da educação e oito sem efeito significativo (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 49). Dentre as variáveis significantes, o BM apontou que os homens têm melhores notas que as mulheres em matemática e que os alunos das escolas tinham melhor desempenho, onde o salário do diretor era maior. Na mesma pesquisa, entretanto, o BM não conseguiu detectar um efeito positivo do salário dos professores no desempenho dos alunos. Também, o BM

não conseguiu encontrar uma relação significativa entre o tamanho das classes e o desempenho dos alunos. (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 49). Para o BM, o salário dos diretores influencia no desempenho dos alunos (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 48) enquanto o salário dos professores não influencia e, tampouco, o tamanho das classes (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 49). É a partir desta ótica que o BM estabelece suas diretrizes e busca influenciar as políticas educacionais dos países estudados.

A influência dos organismos multilaterais de financiamento mostrou-se significativa na alteração do ensino médio brasileiro, ocorrida na década de 1990. Dentre os indícios denunciadores dessa interferência, evidenciaram-se, dentre outros fatores, a assinatura em 24 dez. 1997, logo após a promulgação do Decreto n. 2.208/1997, de um contrato de financiamento entre o Governo Brasileiro e o BID no valor de US\$ 250 milhões. Com esse valor mais uma contrapartida do governo de outro montante de igual valor foi montado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O objetivo do PROEP foi financiar as “inovações” introduzidas pela reforma educacional. “O PROEP visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646” (PROEP, 2000a, p. 1). E sua forma de atuação situa-se no “[...] redimensionamento da Educação Profissional, envolvendo aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseados no mercado.” (PROEP, 2000a, p. 1). Em consonância com a necessidade de formação de recursos humanos de acordo com a ordem econômica foi promovida a reforma nas bases legais da educação, pela LDB e Decreto n. 2.208/1997, e “[...] para transformar em prática essas diretrizes legais criou-se o PROEP” (PROEP, 2000b, p. 3-4; SABBI, 2000, p. 46-47).

A crítica à legislação anterior, explicitada pelo PROEP para justificar as reformas, indicam semelhanças com as ideias defendidas pelo BID, fortalecendo o indício de existência de uma ação coordenada entre a concessão de financiamento e a prescrição de políticas públicas. O PROEP em seu sítio dizia ser “inegável” os “equivocos” da legislação anterior.

É inegável que a legislação anterior incorria em três grandes equivocos:

- a) não enfatizava a formação do(a) cidadão(a) produtivo(a);
- b) favorecia a desarticulação entre os vários sistemas de educação profissional e;
- c) gerava um subaproveitamento dos recursos existentes. (PROEP, 2000b, p. 1).

As políticas educacionais e sociais, definidas ou organizadas por organismos econômicos internacionais, a partir dos valores e da lógica vigente no mundo dos negócios, tendem a moldar o processo de formação humana a partir de seus conceitos mercadológicos e, em última instância, moldar e justificar a organização social humana segundo os seus interesses. Alterações da educação por orientação dos interesses do capital aconteceram de forma intensa num período em que as ideias neoliberais desempenharam grande influência no conjunto da sociedade brasileira e mundial.

Apesar desse processo de reforma, influenciado pelo BID, ter acontecido de forma pouco democrática, o discurso do Banco é, contraditoriamente, de defesa da ampla participação e da transparência na condução do processo de reformas. “[...] as reformas não deveriam ser elaboradas nos ministérios centrais ou provinciais, nem por decretos que venham de cima. O processo de reforma deve ser transparente” (BID, 2000, p. 41).

A reforma do ensino médio brasileiro na década de 1990, que causou o desmonte do que restava de ensino médio profissionalizante agregado com educação geral, teve uma identidade ideológica e discursiva com as diretrizes e valores sustentados pelo BM e pelo BID para a educação dos países periféricos.

O espírito dos fazedores de políticas públicas em países periféricos, salvo as raras e honrosas exceções, é o de seguir as recomendações emanadas dos agentes provenientes/representantes dos países centrais (e dos agentes internos dominantes). Entretanto, raramente os dirigentes públicos locais reconhecem seu papel de “diapasão” neste orquestramento; preferem não revelar suas fontes e procuram dar um tom nacional ao ritmo que vem do exterior. (AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, 2005, p. 86).

O Decreto n. 2.208/1997 foi o instrumento legal que permitiu a implantação das políticas neoliberais na educação média brasileira no período, em sintonia com as orientações dos organismos multilaterais de financiamento.

3.3. O RECRUDESCIMENTO DA DUALIDADE COM O DECRETO N. 2.208/1997

3.3.1. A retomada da dualidade contida no Decreto n. 2.208/1997

A LDB (BRASIL, 1996, Art. 36 § 2º, Arts. 39 a 42) permitiu que a reforma do ensino médio fosse feita por meio do Decreto n. 2.208/1997. A principal alteração implementada por esse decreto foi a separação obrigatória do ensino técnico com o ensino médio. “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997, Art. 5º). Dessa forma, o ensino técnico unido com o ensino médio foi impedido de continuar.

A educação profissional, sob a nova legislação, abrangia três níveis:

- I. básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
- II. técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III. tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997, Art. 3º).

O ensino técnico, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial (pós-médio) a esse, exigiria uma matrícula distinta do ensino médio, caso o aluno fosse fazer participar da modalidade concomitante, mesmo se ambos fossem cursados na mesma instituição escolar.

Essa reforma representou um claro retrocesso à dualização da escola, na medida em que promoveu a separação formal entre o ensino técnico e o ensino médio, ampliando a diferenciação da trajetória educacional dos que vão desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais na sociedade. Essa política estava de acordo com a posição do BID, expressa em seu documento, no item relacionado ao desafio da educação secundária. “As reformas necessárias,

que já estão sendo implementadas em alguns países, incluem a separação da preparação profissional da educação secundária formal, a mudança gradual da educação para o trabalho a nível pós-secundário". (BID, 2000, p. 2).

Ferretti e Silva Júnior, ao discutirem as modificações na legislação educacional brasileira nesse período concluem, também, que o sentido orientador das mesmas estava ligado à racionalidade do capital, que submete a educação aos desígnios economicistas.

[...] as recentes mudanças ocorridas na educação brasileira inauguram, por isso, um novo paradigma educacional, que se orienta predominantemente pela racionalidade do capital (do "mundo dos negócios") e conduz à inequívoca subsunção da esfera educacional à esfera econômica, em processo que aqui se denomina de mercantilização da educação, orientado, no plano simbólico-cultural, pela lógica da competência e pela ideologia da empregabilidade ou laboralidade, nos casos do ensino médio e da Educação Profissional Técnica. (FERRETTI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 62).

As críticas imputadas pelo governo e pelos estudos dos organismos de financiamento ao ensino médio profissionalizante existente na rede federal não diziam respeito apenas aos seus custos, mas, também, ao desvio de finalidade dessas escolas. Esse "desvio" estaria relacionado ao fato de que atendiam aos alunos que buscavam uma formação média de qualidade, mas que não se dispunham a trabalhar na área em que estavam se formando técnicos e continuavam seus estudos superiores, muitas vezes em áreas diversas da sua formação técnica de nível médio.

Esta é a questão central para se analisar a participação da instituição na manutenção ou na superação da dualidade educacional: se a formação educacional oferecida pela escola profissional de nível médio permite que seus alunos continuem seus estudos no nível superior, em qualquer área do conhecimento, em condições de igualdade com os egressos de outras instituições de formação geral. Buffa e Nosella (1998, p. 123-125), ao estudarem a história da Escola Profissional de São Carlos, detectaram que a escola carregava o estigma de ser destinada aos mais pobres e, nessa condição, teria evoluído apenas da fase assistencialista para a fase técnica, sem ultrapassar a

esfera das artes mecânicas, fator que impediu que superasse a diferença que a inferiorizava em relação às outras escolas de formação geral.

A Escola Profissional de São Carlos, quer pelo seu projeto pedagógico, quer pela sofisticação tecnológica, quer pela vontade de seus professores e mestres teria todas as condições técnicas e humanas para tornar-se uma escola onde humanismo e técnica se fundissem e onde trabalhadores e dirigentes formassem o homem novo. No entanto, ela permanece na esfera técnica, formando trabalhadores, enquanto os cursos de engenharia da USP formam os dirigentes. (BUFFA; NOSELLA, 1998, p. 129).

Nesse aspecto as escolas técnicas da rede federal se diferenciavam da Escola Profissional de São Carlos. Apesar de as escolas federais manterem os conteúdos técnicos na sua formação, a maioria de seus alunos não se detinha na formação técnica de nível médio e continuava seus estudos no nível superior. Algumas instituições da rede federal de escolas técnicas, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), oferecem inúmeros cursos superiores de qualidade reconhecida e, inclusive, pós-graduação *stricto sensu*.

A educação de qualidade oferecida na rede federal permitia que os seus egressos disputassem, em condições de igualdade com os demais egressos de educação geral, as vagas oferecidas pelos diversos vestibulares das melhores universidades brasileiras. Era precisamente essa educação, de caráter não direcionado apenas para a formação de trabalhadores de nível médio, que motivou a reforma do ensino médio promovida pelo Decreto n. 2.208/1997. A concepção neoliberal de educação, predominante no governo federal na década de 1990, defendia a redução de gastos públicos com educação e uma formação técnica de nível médio orientada prioritariamente para a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

A política educacional implementada a partir de 1995 reservou um lugar especial ao ensino técnico. Se, de um lado, ela partiu do pressuposto da necessidade econômica da formação de profissionais de nível médio, como exigência do desenvolvimento tecnológico em todos os setores, de outro, ela continha um diagnóstico bastante severo a respeito das duas dúzias de escolas técnicas industriais da rede federal. Essas escolas teriam se transformado em alternativa de ensino médio gratuito e de boa qualidade para jovens de classe média, que não estariam

interessados em trabalhar como técnicos, mas, sim, na realização de cursos superiores, em especialidades que frequentemente nada tinham a ver com o curso realizado anteriormente. Em nome, portanto, da otimização econômica dos recursos financeiros públicos, os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas aos estudantes efetivamente interessados em trabalhar na sua especialidade. (CUNHA, 2000, p. 55).

A procura dos jovens de classe média por um ensino médio com conteúdo profissionalizante é um indicador importante da qualidade pedagógica do conjunto dessa educação. O fato de a pequena e a média burguesia aceitarem uma formação profissional – historicamente destinada aos filhos da classe trabalhadora – para seus filhos, é outro indicativo da qualidade educacional oferecida pelas escolas federais. A procura acentuada pela educação dessas escolas resultava numa maior disputa no seu acesso. A seletividade decorrente da concorrência nos exames de seleção contribuía para melhorar o desempenho escolar dos alunos em todo o processo educacional, fator esse que relativiza a contribuição da escola, pois a mesma já estaria trabalhando com os melhores alunos. Essa seletividade também era fator de exclusão da maioria dos alunos interessados em ingressar nessa modalidade educacional.

3.3.2. Os cursos de tecnologia como opção após a reforma

O Decreto n. 2.208/1997 apresentou-se vago em diversos aspectos, propiciando interpretações dúbias e equivocadas a respeito da forma como poderia ser executado o ensino dentro da nova regulamentação. O governo chamava isto de “flexibilidade”. Apesar dessas indefinições, foi dado o prazo de um ano para que todas as escolas se adequassem ao estabelecido no decreto e reformulassem completamente seus cursos existentes.

Inicialmente as escolas teriam de montar o planejamento para a oferta da educação profissional de nível básico, para trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, que deveria ser oferecida obrigatoriamente.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público,

que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. (BRASIL, 1997, Art. 4º).

Esses cursos de qualificação de curta duração não foram, em regra, implantados no tempo e na quantidade prevista no projeto.

O segundo desafio seria reestruturar completamente os cursos técnicos de nível médio, pois os então existentes tinham a formação geral unida com a profissional e o Decreto n. 2.208/1997 vetava essa configuração. As instituições educacionais deveriam definir se os cursos a serem oferecidos seriam concomitantes ou sequenciais (pós-médio) ao ensino médio.

Em toda a rede federal de educação tecnológica iniciaram-se debates sobre o modelo de ensino médio profissionalizante a ser adotado. A opção de curso concomitante apresentava certa dificuldade em função dos alunos terem de frequentar as duas modalidades – técnico e ensino médio – simultaneamente, haja vista que os cursos técnicos teriam como alunos os filhos da classe trabalhadora. Foram detectadas, também, dificuldades de ordem pedagógica, pois os alunos estariam em aula por dois turnos inteiros, restando pouco tempo ou energia para que eles pudessem fazer os estudos complementares necessários ao bom desempenho escolar. Por essas razões, a opção tendia a convergir na direção do curso profissionalizante pós-médio, com duração de dois anos, caso fosse mantida a mesma carga horária profissionalizante do antigo curso técnico. Esse foi o formato de curso profissionalizante pós-médio adotado pela maioria das instituições da rede federal de educação tecnológica brasileira. (LIMA FILHO, 2003, p. 40).

O formato da educação profissionalizante, como pós-médio com duração próxima de dois anos, tinha semelhança com os *Colleges* existentes nos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá. Nos Estados Unidos, os *Community Colleges*, com dois anos de duração, apresentam-se como uma opção mais barata de formação pós-secundária destinada aos que não têm condições econômicas de cursar as caras universidades estadunidenses. Os *Colleges*, além de mais baratos, têm uma duração menor, o representa um menor custo por aluno. (SABBI, 2000, p. 105).

A opção assumida pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)⁵⁹ foi um pouco diferente (SABBI, 2000, p. 101-116). Foram montados cursos de tecnologia compostos por dois ciclos. No primeiro ciclo, composto por três semestres mais o estágio, seria estruturado um curso técnico nos moldes do pós-médio. Na continuidade, um segundo ciclo, composto por três semestres mais um trabalho de diplomação, complementaria a formação de um curso superior de tecnologia. Essa proposta de estrutura de curso tinha como principal finalidade dar uma certificação intermediária para motivar o ingresso e a continuidade no curso, reduzindo o índice de evasão ou reprovação. Essa saída intermediária com diplomação de técnico foi abandonada pela UTFPR, alguns semestres depois do início em função de diversos impedimentos de ordem legal e pedagógica.

Um levantamento estatístico, feito no Câmpus de Pato Branco, demonstra, porém, que a evasão ou reprovação da primeira turma dos cursos de tecnologia, mostrava-se ainda mais elevada que a dos antigos cursos técnicos. (SABBI, 2000, p. 106). A evasão acima da média nos cursos de tecnologia já havia sido percebida pelo próprio CEFET-PR quando, no passado, já havia oferecido em Curitiba, um curso de Tecnologia em Edifícios que apresentou sérios problemas de aceitação pelos alunos.

Em outro estudo, que compara os índices de evasão dos cursos superiores do CEFET-PR, elaborado pelo Prof. Dagoberto Grohs Drechel, o Curso Superior de Tecnologia da Construção Civil revela uma anormalidade. Até o ano de 1992, o índice de evasão do Curso Superior de Tecnologia da Construção Civil foi de 73,63% enquanto os Cursos de Engenharia Industrial, ênfases Elétrica e Eletrônica/Telecomunicações [na ocasião só havia estes três cursos superiores no CEFET-PR], tiveram índices de evasão iguais a 39,50% e 34,90%, respectivamente. Portanto, o índice de evasão apresentado pelo primeiro é significativamente superior. (SCANDELARI, 1995, p. 25).

Tamanho evasão levou o CEFET-PR de Curitiba a fechar o curso de Tecnologia da Construção Civil e criar o de Engenharia da Produção Civil. O retorno dos cursos de tecnologia, na esteira da reforma do ensino médio profissionalizante da década de 1990, teve de conviver com a rejeição dos alunos

⁵⁹ na época Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR).

em relação a esse modelo de curso, manifestada na baixa procura por esses cursos.

Os cursos de tecnologia oferecidos pelo CEFET-PR têm apresentado concorrência baixa – se comparada aos cursos superiores de graduação plena – e em algumas vezes decrescente, havendo vários casos de não atingir sequer o valor de 1,0 (um) candidato/vaga. (LIMA FILHO, 2003, p. 52).

Se esses cursos não interessavam aos alunos, eles apontam mais para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, como foi expresso textualmente pelo então Vice-Diretor do CEFET-PR.

A atual proposta dos cursos superiores de Tecnologia é a caracterização efetiva de um novo modelo de organização curricular em nível superior de graduação plena que privilegia as *exigências de um mercado de trabalho* cada vez mais *competitivo* e mutante. (ROMANO, 1998, grifos do autor).

A finalidade da criação do tecnólogo atende de forma mais significativa à necessidade do setor empresarial ao dispor um profissional que, em função de sua formação ser mais barata e rápida, possa substituir o engenheiro em algumas tarefas mais operacionais e de menor necessidade de concepção. (PETEROSSO, 1980). Essa estratégia de barateamento da formação técnica, com um “[...] ensino superior técnico não universitário (ESTNU) vem sendo defendida pelos organismos internacionais como uma alternativa viável para a expansão da educação superior na América Latina.” (LIMA FILHO, 2003, p. 92). Esses cursos seriam “[...] concebidos para serem baratos, breves, flexíveis, adaptáveis às flutuações do mercado e às demandas dos setores empresariais.” (LIMA FILHO, 2003, p. 92).

A orientação pedagógica de aproximação com as empresas, estendendo os conhecimentos gerados na Escola, evidencia-se ao analisarmos os objetivos do trabalho de diplomação, que em três dos seus cinco objetivos apresentados pelo CEFET-PR, contemplava o atendimento das necessidades empresariais.

- desenvolvimento de um processo ou produto inovador. Solução tecnológica de um problema do setor produtivo;
- trabalho cooperativo entre a universidade e a empresa; aproxima o setor produtivo (pesquisa aplicada e desenvolvimento);

- resultado do trabalho apresentado para banca composta por docentes do CEFET-PR e por especialistas do setor produtivo interessado no produto ou processo, foco do trabalho.(CEFET-PR, 1999, p. 19).

A ideia orientadora da formação do tecnólogo é a de fazer um recorte maior na área do conhecimento para que o mesmo possa se especializar mais em uma área do conhecimento mais restrito. Essa menor abrangência permite ao egresso estar mais ajustado aos interesses do mercado de trabalho cada vez mais caracterizado pela divisão pormenorizada do trabalho. (GORZ, 1996). Esse profissional, pela natureza e abordagem dos conhecimentos a serem trabalhados, tem uma formação mais voltada à aplicação da tecnologia e não à sua criação.

No que se refere às modalidades de nível técnico e nível tecnológico, a reforma expressa a continuidade da lógica da dualidade estrutural dos sistemas educacionais: no Ensino Médio, a separação em educação profissional e ensino regular amplia a dualidade que se estende ao ensino superior, por meio de cursos de tecnologia de duração reduzida, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico e limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário. (LIMA FILHO; GARCIA, 2004, p. 17-18).

Essa característica de atuação operacional já havia sido explicitada no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEET-PS), instituição paulista, que foi uma das instituições pioneiras na oferta dessa modalidade de curso. O tecnólogo

[...] deverá saber resolver problemas específicos e de aplicação imediata ligados à vida industrial, problemas esses cujo modelo de solução já é perfeitamente estabelecido pelas ciências e pelas técnicas. Em outras palavras, espera-se que saiba repetir soluções já estabelecidas, quando enfrente problemas limitados, já resolvidos por outros. (CEET-PS apud PETEROSI, 1980, p. 51).

Essa formação interessa ao capital, que precisa de um profissional para operar a tecnologia existente e que seja mais barato, como é o caso do tecnólogo, em função da sua reduzida carga de estudo necessária à sua formação. “Lembremos que pela formação que recebem, os egressos desses cursos estão aptos a desempenharem muitas das funções dos profissionais

tradicionais, e com isso concorrem para deprimir os salários, o que é uma função característica do exército de reserva⁶⁰.” (PETEROSI, 1980, p. 62).

Salm, ao discutir o papel da qualificação especializada para atender às exigências do sistema produtivo estruturado em torno da divisão pormenorizada do trabalho, afirma, baseado em Marx, que

A direção capitalista aproveitará as vantagens da divisão do trabalho, transformando em *permanente* as eventuais funções parciais de cada um. Criará especializações, o que é o primeiro passo na desqualificação do artesão. Além do aumento da produtividade que resulta da especialização permanente, reduz-se o tempo necessário para a aprendizagem, o que contribui também para a diminuição do valor da força de trabalho. (SALM, 1980, p. 68).

O tipo de formação educacional adotado por um país está alinhado à expectativa das forças econômicas e políticas em relação ao papel que deveria ocupar na divisão internacional do trabalho.

A dualidade educacional mostrava sua face nos cursos de tecnologia da mesma forma que nos cursos técnicos pós-médio. Essa dualidade não é característica apenas do Brasil ou apenas desse tempo histórico. Ela se identifica com o próprio funcionamento do sistema capitalista. Bourdieu e Passeron, ao analisarem a tendência, na França da década de 1960, de que os filhos da classe operária e os filhos originários dos quadros superiores cursarem escolas diferenciadas, afirma que

[...] os alunos das classes populares pagam sua admissão no ensino secundário pela sua relegação a instituições e carreiras escolares que, como se fossem armadilhas, os atraem pela falsa aparência de uma homogeneidade de fachada para encerrá-los num destino escolar mutilado. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 168).

Outra restrição inicial enfrentada pelos cursos de tecnologia foi a indefinição legal de se os mesmos poderiam ser considerados cursos de graduação, o que permitiria aos seus concluintes a continuidade dos estudos na

⁶⁰ “O exército industrial de reserva pressiona durante os períodos de estagnação e prosperidade média o exército ativo de trabalhadores e contém suas pretensões durante o período de superprodução e paroxismo. A superpopulação relativa é, portanto, pano de fundo sobre o qual a lei da oferta e da procura de mão de obra se movimenta”. (MARX, 1985, p. 205).

pós-graduação. Essa dificuldade foi contornada com o posicionamento do Conselho Nacional de Educação que deliberou que “Os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação com características especiais” (BRASIL. MEC. CNE, 2001, p. 14).

Se avaliados sob o critério de contribuição para a formação da classe trabalhadora, os cursos de tecnologia apresentam dois aspectos contraditórios. Por um lado, representam uma formação aligeirada, voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, configurada de forma operacional e não de concepção e, por estas características, dirigida à formação da classe trabalhadora. Por outro lado, o desinteresse da burguesia pelos cursos de tecnologia, percebidos pela prática pedagógica do autor, fez com que essa classe participasse menos dos vestibulares desses cursos, permitindo, assim, um acesso maior à classe trabalhadora nessa formação em instituições de reconhecida qualidade acadêmica. Esse perfil diferenciado dos alunos de tecnologia, composto de mais trabalhadores, induziu à oferta de a maioria dos cursos de tecnologia no período noturno, diferente dos cursos de engenharia.

Outras instituições privadas de ensino passaram a oferecer esses cursos buscando uma lucratividade resultante da oferta de um curso mais rápido e mais barato e que atendesse mais rapidamente à necessidade de formação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Os alunos egressos dos cursos de tecnologia ainda sofrem de uma restrição nas suas atribuições legais de atuação profissional imposta pelos Conselhos Regionais de Engenharia e Arquitetura (CREAs). Esses Conselhos, agindo de forma corporativa, conseguem, pela adoção de uma legislação profissional restritiva e pela efetividade de seu sistema de fiscalização, impor limitações à possibilidade de assunção de responsabilidade técnica pelos tecnólogos.

O CEFET-PR com a transformação em UTFPR, pela Lei n. 11.184, de 07 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005), abandonou, paulatinamente, os cursos de tecnologia em função da baixa procura desses cursos pelos alunos. A opção adotada no lugar desses cursos de tecnologia foram os cursos de engenharia, que oferecem uma grande qualidade técnica e pedagógica. Os cursos de engenharia, porém, acabam sendo frequentados em menor número pela classe

trabalhadora em função de uma maior concorrência nos vestibulares e do fato da realização desses cursos serem em tempo integral.

3.4. A POSSIBILIDADE DE REARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E O PROFISSIONAL APÓS O DECRETO N. 5.154/2004

A separação do ensino médio, imposta pelo Decreto n. 2.208/1997 foi objeto de muitas críticas dos setores educacional e sindical brasileiro. O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, atendendo à reiteradas reivindicações desses setores, promulgou o Decreto n. 5.154/2004 alterando, novamente a educação profissional e possibilitando a sua reunificação com a educação média.

Se, por um lado, revoga o Decreto 2.208/97 e restitui a possibilidade de articulação plena do Ensino Médio com a educação profissional, mediante a oferta do Ensino Médio integrado ao ensino técnico, por outro lado mantém as alternativas anteriores que haviam sido fortalecidas e ampliadas com o Decreto 2.208/97 e nos programas apoiados por aquele decreto e que expressam a histórica dualidade estrutural da educação brasileira. Assim, o Decreto 5.154/04 continua trazendo as mesmas contradições, deixando claro que a definição e condução da política educacional dependerão fundamentalmente da ação das instituições da sociedade civil organizada que tenham compromisso com a construção e o avanço da democracia social e da capacidade de interlocução e pressão destes com os governos (LIMA FILHO; GARCIA, 2004, p. 18).

A alteração desfez a separação anterior, mas não organizou, de forma consistente e planejada, um novo modelo. As escolas técnicas federais oferecem uma educação de qualidade, como pode ser constatado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2012, porém, representam um universo pequeno em relação ao conjunto de alunos. (tabela 07).

Tabela 07 – Resultado do ENEM 2012

Dependência administrativa	% de alunos	Resultado ENEM 2012 (escala até 1.000)	
		pontos redação	pontos média geral
federal	1,50	613,07	584,23
estadual	84,90	491,41	485,64
municipal	0,90	533,48	524,14
privada	12,70	602,16	577,39

Fonte: AGÊNCIA BRASIL, 2013; BRASIL. MEC. INEP, 2012.

O melhor desempenho da rede federal de escolas técnicas está associado a diversos fatores, dentre eles: a excelente formação docente resultante da atratividade da carreira pública e da possibilidade de desenvolvimento científico dos seus quadros; o ingresso dos melhores alunos propiciado pelo exame de seleção; a estrutura física e pedagógica compatíveis com a sua finalidade. O resultado do ENEM mostra a possibilidade pedagógica de se aproximar educação e trabalho sem, necessariamente, relegar seus egressos a uma posição subalterna na sociedade.

A proposta de formação integral, unindo educação e trabalho, apresenta-se como uma estratégia de grande valor ao trazer sentido à educação e fundamento científico para o trabalho. A grande divergência, porém, entre os interesses capitalistas e as ideias de Gramsci, diz respeito à finalidade dessa formação: para os capitalistas, é uma estratégia de formação de técnicos capacitados para operar o sistema produtivo em benefício das empresas; para Gramsci, era a estratégia possível para que os trabalhadores se apropriassem do conhecimento necessário para ser classe dirigente.

A diferença é política e reside na orientação que se quer dar a essa escola. Por isso Gramsci critica as escolas de tipo profissional, pois “[...] preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada.” (GRAMSCI, 2006, p. 49).

A aproximação entre educação e trabalho se mostrou de grande valor para o processo de formação humana. Para que essa formação integral contribuísse, porém, para a emancipação do trabalhador, como pensava Gramsci, ela precisaria ser estendida a todo o conjunto da sociedade e com uma orientação de ação coletiva, humanista, emancipadora e democrática. Para Gramsci, o que caracterizava a escola tradicional como oligárquica não era o conteúdo que essa

trabalhava, mas, sim, o fato de que era destinada apenas a uma camada da população destinada a ocupar funções diretivas na sociedade. (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Para que se possa construir uma proposta de educação média que seja emancipadora, democrática e humanizadora, é necessário estudar mais detalhadamente as ideias de Marx e Gramsci para a educação.

4. A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE MARX E GRAMSCI PARA AS REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

A proposta deste capítulo é estudar como as ideias de Marx e Gramsci sobre a formação integral podem ajudar a refletir sobre uma proposta de escola de nível médio que atenda melhor aos interesses do conjunto da sociedade. Com a base teórica da formação omnilateral e unitária é possível refletir, a partir de um referencial mais solidário e emancipador, sobre a prática pedagógica dos cursos técnicos profissionalizantes oferecidos pela rede federal de educação profissionalizante.

A experiência educacional representada pelos cursos técnicos ofertados na rede federal de escolas técnicas, mesmo tendo como referencial ideológico os valores capitalistas, guardava alguma proximidade pedagógica com as ideias da escola unitária proposta por Gramsci na medida em que ambas buscavam aproximar a educação e o trabalho. A finalidade dessas duas propostas, entretanto, era muito diferente. Gramsci pensava na escola unitária como estratégia de rompimento da divisão social do trabalho existente, base da exploração capitalista. “[...] um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Para Gramsci, a escola tradicional era oligárquica, mas o que a tornava oligárquica não era seu conteúdo, seu modo de ensino ou a sua tendência de formar homens superiores, mas sim a sua marca social. E “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.” (GRAMSCI, 2006, p. 49). A experiência dos cursos técnicos, que uniam formação profissional e geral, oferecidos na rede de escolas técnicas

federais não caminhou nessa direção, porém, mostrou que a aproximação entre educação e trabalho tem o vigor pedagógico capaz de construir um conhecimento de grande envergadura que, se associada a uma proposta política democrática, poderia avançar na direção de uma sociedade mais igualitária.

4.1. A FORMAÇÃO OMNILATERAL PENSADA POR MARX E ENGELS

O papel central do trabalho na formação do homem é um conceito de fundamental importância na construção teórica de Marx e de Engels. Na sua obra *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, Engels diz que o trabalho, além de ser “fonte de toda a riqueza” como afirmam os economistas, “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, s/d, p. 269). Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* dizem que os homens se distinguem dos animais “[...] tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 87).

Dentre os escritos de Marx e Engels, um dos primeiros a abordar a questão pedagógica foi o de Engels denominado *Princípios do Comunismo*, de 1847. Nesse trabalho, Engels estabelece que uma das medidas para que se instaure uma constituição democrática, seria a “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados maternos, nas instituições nacionais a cargo da nação. Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado.” (ENGELS, 2004, p. 105). Além das questões democratizantes da gratuidade e da universalidade, Engels reforça a tese socialista da “[...] união de ensino e trabalho, que serão destinadas a todas as crianças e não apenas aos filhos dos proletários.” (MANACORDA, 2010, p. 40).

No mesmo texto, Engels (2004, p. 105-106) afirmou a importância da grande indústria, livre da propriedade privada, na produção material para satisfazer a necessidade de todos. Essa nova indústria, livre da divisão do trabalho, precisaria de homens que não estejam subordinados a um só ramo da

produção, homens que desenvolvam suas aptidões em todos os sentidos. E nesse novo sistema produtivo o ensino seria orientado para essa formação plural do trabalhador.

A divisão do trabalho, que faz de um camponês, de outro um sapateiro, de um terceiro um trabalhador e de um quarto um especulador da bolsa, está a partir de agora socavada pelo desenvolvimento do maquinismo e desaparecerá completamente. Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. (ENGELS, 2004, p. 106).

Marx, em uma série de conferências na União dos Operários Alemães, desenvolveu uma tese sobre o ensino industrial muito diferente da apresentada por Engels. Essa tese, elaborada na mesma época daquela publicada por Engels⁶¹, foi publicada posteriormente sob o título de *Trabalho assalariado e capital*. Marx se posiciona contrário à proposta de ensino industrial por ser essa uma proposta que interessa à burguesia na medida em que representava a oportunidade de formar trabalhadores flexíveis para o seu processo produtivo em constante mutação.

Outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, em particularmente, a educação profissional universal. [...]. O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível. (MARX, 2004, p. 91).

A posição de Marx, sem conhecer o teor dos escritos de Engels, mostrou-se diametralmente oposta à deste. De um lado Engels via, em uma sociedade comunista, a formação do trabalhador feita em diversos ramos da produção, unindo o ensino e trabalho, como uma possibilidade de formação do homem

⁶¹ Manacorda (2010, p. 42) apresenta fatos históricos que esclarecem detalhadamente a produção simultânea e independente desse conceito de ensino industrial nos escritos de Marx e Engels.

omnilateralmente. De outro lado, Marx apresentava essa proposta como de interesse da burguesia que buscava formar um trabalhador que pudesse se adaptar à introdução de novas máquinas ou às mudanças no sistema produtivo. (MANACORDA, 2010, p. 43).

O estudo conjunto de Marx e Engels, no momento subsequente, para a elaboração do *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, dentre as dez medidas que poderiam ser postas em prática, a décima propugnava “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação de educação com a produção material, etc.” (MARX; ENGELS, 1977, p. 37). Marx fez uma concessão às ideias de Engels nessa questão da formação unindo trabalho e educação. Marx, no entanto, não aceita “[...] qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como essa se apresenta, porque, para ele, a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho” (MANACORDA, 2010, p. 45). Para Marx, o desafio era superar a divisão do trabalho que se apresenta como a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Divisão que resulta em uma sociedade dividida entre os que trabalham e os que usufruem do produto do trabalho. (MANACORDA, 2010, p. 45).

Nas *Instruções* entregues por Marx e Engels, em 1866, aos delegados do Comitê Provisório Londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra, materializa-se, de acordo com Manacorda (2010, p. 48), pela primeira vez, o conteúdo pedagógico do ensino socialista:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica

elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (MARX; ENGELS, 2004, p. 68-69).

A educação integral, nesse documento expresso como união entre físico, intelectual e tecnológico, toma forma como orientação pedagógica para a formação de uma sociedade com condições objetivas de superar a dualidade do ensino com vistas a elevar a classe operária a uma condição de formação superior. A força teórica dessa proposta apareceu mais explicitamente, em 1875, na *Crítica ao Programa de Gotha*, texto no qual Marx, ao discutir a proposta de restrição ao trabalho infantil e feminino, mesmo ressaltando a necessidade de se restringir e de se aplicar medidas preventivas a esses trabalhos, destacava a importância educativa do trabalho. “[...] a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde a tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual.” (MARX, s/d, p. 224).

Um conceito que necessita ser melhor explicitado é o conceito de ensino tecnológico e ensino politécnico. Marx, em *O capital* relacionava o termo politécnico apenas às escolas historicamente existentes com esse nome, onde eram trabalhados conteúdos pedagógicos limitados típicos da escola burguesa oferecida aos operários. O politecnicismo está relacionado regularmente com a formação do operário em múltiplas técnicas necessárias ao atendimento das demandas variáveis do sistema produtivo capitalista. Ao se referir à aplicação das ciências à produção como fundamento pedagógico da escola do futuro, Marx utilizava prioritariamente o termo educação tecnológica. Tecnologia assumia nesse contexto, “[...] com sua unidade entre teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado ao aspecto manual ou apenas ao intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva.” (MANACORDA, 2010, p. 52).

4.2. A ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

A origem da proposta de escola unitária foi apontada pelo próprio Gramsci (1966b, p. 116) referindo-se ao Programa do Partido Bolchevique, apresentado por Lênin na VII Conferência do Partido, em abril de 1917, que tinha um parágrafo dedicado à proposta da escola unitária. Neste parágrafo, Gramsci lembrava da existência de uma referência ao químico e pedagogo Lavoisier, guilhotinado sob o terror da Revolução de 1789, “[...] que havia sustentado precisamente o conceito de escola unitária” (GRAMSCI, 1966b, p. 116).

O sentido da elaboração intelectual de Gramsci foi o da reflexão sobre as condições históricas concretas de modo a elaborar uma estratégia de formação da classe operária para que esta assumisse o protagonismo do movimento pela sua emancipação e pela revolução da sociedade. (NOSELLA, 1991, p. 92).

O interesse de Gramsci para as questões culturais formativas era motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário. Nessa direção, o problema principal, pensava, era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma tarefa difícil. Uma palavra chave que nesse debate emerge é o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Uma segunda palavra chave é “trabalho”, isto é, a cultura, a escola e a formação devem ser classistas, proletárias, do partido-do-trabalho. (NOSELLA, 2010a, p. 42).

O processo de formação desses quadros dirigentes e do conjunto da classe operária pode ser feito por diversas instituições, pelos partidos, pelos jornais, pelos sindicatos ou pela escola. Mas qualquer que seja a instituição que promova essa formação, a sua natureza educativa é o que caracteriza essa ação.

Em função da centralidade do processo educativo na transformação das condições objetivas de formação da classe operária e sendo a escola a principal instituição educativa de uma sociedade, Gramsci (2006, p. 32-64) se dispôs a fazer uma reflexão de grande inovação e fundamentação teórica sobre o papel da escola. A partir dos pressupostos teóricos do marxismo e das condições históricas em que se encontrava o sistema produtivo de sua época, Gramsci (2006, p. 32-64) avançou e aprofundou uma proposta de ação educativa para a classe operária no sentido de emancipá-la intelectualmente, propiciando à

mesma a possibilidade de disputar, em igualdade de condições, o controle da sociedade com a classe capitalista.

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados. (GRAMSCI, 2006, p. 50).

O período da produção intelectual de Gramsci aconteceu em um momento de grandes conflitos e transformações sociais. A Primeira Guerra Mundial havia terminado e

[...] na Itália e o no mundo inteiro, vivia-se o clima ideológico-político característico do assim chamado ‘biênio vermelho (1919-1921)’. Durante esses dois anos, a esperança da Revolução Comunista imediata incendiou corações e mentes. Nesse contexto, Gramsci defendeu uma escola que tivesse como finalidade a formação de quadros técnicos políticos para o funcionamento do “próximo” Estado Socialista. (NOSELLA; TEODORO, 2008, p. 16).

O ativismo político socialista foi o fio condutor da ação de Gramsci, pois a revolução da sociedade em direção ao socialismo era o objetivo último de toda a sua ação intelectual (NOSELLA, 1991, p.82). Esse ativismo passou pela: participação na direção do Partido Socialista Italiano e fundação do Partido Comunista da Itália; criação de uma escola de partido; edição de revistas e jornais; eleição para deputado e; uma relação estreita com os dirigentes da nova ordem socialista na Rússia.

O fato de Gramsci ter nascido e vivido os primeiros tempos de sua vida no sul da Itália, pobre e agrário, e os seus estudos terem sido realizados no norte da Itália, rico e industrializado, foi determinante para que ele tivesse clareza sobre o papel do industrialismo como base para o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora. Para Gramsci, “[...] a escola moderna tem no industrialismo seu princípio pedagógico” (NOSELLA, 2010a, p. 24). Um industrialismo, porém, diferente da forma interessada (grosseira, mesquinha e imediatista) que consideram o instrumento de trabalho apenas como um objeto material, uma máquina singular, um utensílio individualizado (NOSELLA, 2010a, p. 24). Gramsci

ao valorizar o industrialismo descartava as formas pedagógicas tradicionais, autoritárias, metafísicas e dogmáticas e pensava em uma escola calcada na moderna fábrica, com um horizonte de novos valores, de nova hegemonia e de nova civilização.

O conceito de hegemonia foi central no pensamento de Gramsci. Ao refletir sobre a disputa pela hegemonia entre os economicistas e as demais correntes de pensamento políticas e intelectuais, Gramsci expôs a necessidade de o grupo dirigente fazer concessões ao grupo subalterno como estratégia para manter íntegro o que fosse essencial para o grupo dominante.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica. (GRAMSCI, 1968, p. 33).

O sentido para a educação, pensado por Gramsci, se fundava nas condições concretas de vida do trabalhador, ligadas com o trabalho enquanto produtor da própria existência humana. Das diversas formas de trabalho existentes historicamente, Gramsci considerou o trabalho industrial como sendo o de maior importância para se pensar a produção material. Essa valorização do trabalho industrial baseava-se na potencialidade para a libertação do esforço braçal e para a ampliação da produção em quantidade suficiente para o atendimento mais amplo da população.

[...] a ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial, constitui a alma da concepção educativa de Gramsci. (NOSELLA, 2010a, p. 70).

Um fato de relevância na produção intelectual de Gramsci foi que a maior e a mais relevante parte dela aconteceu nos cárceres fascistas. Esse isolamento implicou na restrição do acesso às produções intelectuais e aos debates com outros pensadores e limitou o acesso às informações sobre a realidade que

transcorria fora da prisão. No isolamento da prisão Gramsci “[...] sistematizou seus conhecimentos sobre a relação trabalho e educação de forma amadurecida.” (NOSELLA; TEODORO, 2008, p. 16). Isso foi possível devido à disciplina para o estudo e o rigor metodológico cultivados por Gramsci ao longo de sua vida.

Os sistemas educacionais existentes na época de Gramsci caracterizavam-se pela separação entre a escola destinada aos trabalhadores da escola destinada à formação dos dirigentes da sociedade. A burguesia italiana, no comando das reformas educacionais, entravava o acesso dos trabalhadores à escola média clássica e superior. Com a Reforma Gentile, os trabalhadores ficaram limitados à escola elementar e à profissional, pois a escola superior era acessível apenas aos que possuíam condições econômicas. (JESUS, 2005, p. 65). As escolas técnicas foram substituídas por “cursos complementares”,

[...] concebidos como uma “escola popular superior” destinada às massas instrumentais que não prosseguiriam os estudos. Era uma escola prática e profissional. Era uma espécie de terceiro tipo da escola média (ao lado do instituto médio e do ginásio-liceu), cujo objetivo era preparar os alunos para as artes menores e os empregos mais simples. (JESUS, 2005, p. 65).

Gentile defendia que a tradicional educação de cultura geral humanista, existente na escola clássica deveria ser oferecida para poucos, cabendo ao restante das massas populares – à *zavorra*⁶² – a escola prática e utilitária. (NOSELLA, 2013, p. 9).

As escolas alternativas do trabalho seriam de toda forma subalternas. Ora, a subalternidade escolar não é o largo caminho de acesso à grande cultura e à direção dos destinos da nação e sim uma estratégia de preservação das diferenças, de acomodação social e, “de quebra”, de exploração de mão de obra juvenil, portanto, a subalternidade cultural é a melhor forma para preservar a velha ordem. (NOSELLA, 2013, p. 10).

⁶² *Zavorra* seria o “[...] ‘lastro’, que é o carregamento da água do mar nos tanques dos porões dos navios para assegurar condições de estabilidade. A água de lastro é oportunamente despejada. No texto [de Gentile], o termo *zavorra* é utilizado, obviamente, de forma metafórica, mas, enquanto na língua portuguesa o termo ‘lastro’ pode tomar metaforicamente um sentido positivo, em italiano tem sempre um sentido brutalmente negativo, significando mesmo estorvo, peso morto, descartável, entulho, coisa sem valor algum.” (NOSELLA, 2013, p. 9)

As classes dominantes tinham acesso a uma educação de caráter humanista e científico que se estendia por um longo período de estudo objetivando o desfrute da cultura ou a formação de lideranças para a manutenção do sistema.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto da cidade como do campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano. (GRAMSCI, 2006, p. 33).

As classes trabalhadoras tinham acesso apenas ao ensino básico para a sua inserção como subalternas no sistema produtivo e social. “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2006, p. 49). Igualar as oportunidades de formação para equalizar as condições de disputa social e, assim, socializar os frutos do processo produtivo era, portanto, uma estratégia de grande valor na ação política pensada por Gramsci. “O profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas da igualdade de condições para estudar.” (NOSELLA, 2010a, p. 47).

A democratização do acesso e a permanência da classe trabalhadora na escola dependiam, porém, do sentido que esta teria para os trabalhadores. E a escola somente teria sentido para os trabalhadores se estivesse intimamente relacionada com a sua própria condição de produção de sua existência, isto é, com o seu trabalho. Assim, na pedagogia pensada por Gramsci, o trabalho como princípio educativo e a educação desinteressada se completariam em uma escola única para todos com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade comunista.

O profundo sentido que Gramsci elaborou para a relação entre a escola e o trabalho poderia ser, de acordo com Nosella, sintetizado pela expressão gramsciana de “psicologia de construtores”, não se resume apenas à união operacional entre escola e trabalho. “Não é fazendo uma horta nos fundos da

escola, nem instalando num canto da sala de aula uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho.” (NOSELLA, 2010a, p. 71). Em seguida formulou a condição de união integral entre ambos.

O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses coletivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. [...]. A organicidade entre fábrica e escola ocorre (deve ocorrer) em nível de método (no sentido mais profundo) e não em nível de técnicas ou de fim imediato. (NOSELLA, 2010a, p. 71-72).

Essa união entre escola e fábrica, preservando a identidade e finalidade de ambas, potencializariam ambas as instituições. A escola

[...] torna-se “escola-do-trabalho” enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores ‘intelectuais’ porque passou a ser oficina iluminada, humanizada e potencializada pela escola. (NOSELLA, 2010a, p. 72).

As reflexões de Gramsci sobre a organização pedagógica da escola foram alimentadas pela análise simultânea de duas realidades distintas. Enquanto seus filhos estudavam na Rússia sob um socialismo em construção, seus sobrinhos estudavam na Itália, sob o regime fascista (NOSELLA, 2010a, 130-142). As escolas dos dois países refletiam as respectivas posições ideológicas dominantes. Gramsci (1966a), pelas cartas sob censura fascista, tomava conhecimento dessas realidades, refletia sobre elas e orientava sua esposa e cunhada sobre a condução pedagógica das crianças. Essas reflexões ajudaram Gramsci a fundamentar sua proposta de escola unitária em contraposição a uma escola dual produzida pelo Estado, em que a cultura humanista era oferecida aos ricos enquanto aos filhos dos trabalhadores era oferecida uma escola pobre.

Em contraposição à visão liberal de oferta de uma educação utilitarista, de formação profissional, defendida na Itália no ano de 1916, Gramsci apresentou uma visão socialista do sentido dessa formação operária, que compreendia a educação como integrando a formação humanística com a profissional. Para os

socialistas, “[...] antes do operário existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina.” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2010a, p. 49).

Na disputa entre essas concepções divergentes de educação para o trabalho, Gramsci expõe, em um artigo intitulado *Homens ou Máquinas*, publicado no jornal socialista *Avanti*, três ideias: 1) que até aquele momento o Partido Socialista Italiano não havia conseguido propor um programa escolar concreto que se diferenciasse dos demais; 2) que ao proletariado restavam apenas “[...] migalhas escolares ou as escolas laterais técnicas ‘técnicas ou profissionais’”; 3) que o proletariado precisava de uma escola de cultura desinteressada. (NOSELLA, 2010a, p. 50).

Assentada nessa proposta de escola de cultura desinteressada, Gramsci (2006, p. 43) elaborou a sua tese de construção de uma escola unitária que tivesse o trabalho como princípio educativo. Por desinteressada entendia como não ligada diretamente ao atendimento de uma necessidade imediata do sistema produtivo, mas, sim, uma escola “[...] que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira.” (NOSELLA, 2010a, p. 42). Uma escola humanista, culta, viva, aberta, livre como entendiam os melhores espíritos renascentistas. E por humanista, “Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter.” (NOSELLA, 2010a, p. 50). Para os filhos da classe operária, em uma sociedade igualitária, deveria ser garantida a mesma liberdade intelectual necessária à formação integral.

Uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso do modo mais produtivo para eles e a coletividade. (NOSELLA, 2010a, p. 50).

A escola unitária seria estruturada de forma a respeitar o processo de amadurecimento biológico e intelectual das crianças, fazendo com que a definição do caminho profissional seja resultado de uma formação plural

submetida ao interesse maior da emancipação humana. Assim, para Gramsci a escola unitária “[...] deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 2006, p. 36).

A união entre ciência, humanismo e trabalho como um processo metodológico de formação do intelectual moderno, crítico e ativo pode ser expresso na figura de Leonardo da Vinci que representaria o perfil desse novo homem a ser formado. Da Vinci era, para Gramsci, “[...] o símbolo da unidade entre tecnologia e cultura humanista, entre rigor científico e dimensão estética, entre disciplina produtiva e liberdade.” (NOSELLA, 2010a, p. 143).

A escola pensada por Gramsci deveria ser estruturada da seguinte forma:

[...] 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, 2006, p. 33-34).

A educação de nível médio é justamente a que tem mais a ganhar com a inspiração na concepção de escola unitária de Gramsci, pois os alunos, além de já terem uma condição corporal que os capacita a trabalhar manualmente e intelectualmente, estão se preparando para o ingresso nas escolas de formação para o trabalho produtivo.

O conceito de trabalho, entendido por Gramsci, era “[...] a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.” (GRAMSCI, 2006, p. 43). A organização do trabalho pedagógico a partir desse conceito ampliado de trabalho seria o elemento chave para uma formação humana na escola unitária pensada por Gramsci.

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior

desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo para a compreensão do movimento e do devir (GRAMSCI, 2006, p. 43).

A organização do trabalho intelectual, segundo os princípios gerais da escola unitária, foi construída por Gramsci (2006, p.36-41) ao pensar em um currículo escolar em seus vários níveis. A síntese, formulada abaixo, feita a partir das suas ideias, esclarece como essa escola unitária poderia ser, objetivamente, organizada, sem deixar de considerar que essas orientações estavam situadas em um período histórico diferente do atual. O currículo da escola unitária deveria, então, considerar os seguintes aspectos:

- ✓ o aspecto humanista “[...] deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2006, p. 36);
- ✓ a escola unitária requer a participação ativa do Estado na sua manutenção, assim, “[...] a inteira função de educação e formação de novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.” (GRAMSCI, 2006, p. 36);
- ✓ existe a necessidade de ampliação da estrutura física, do material científico e do corpo docente. A ampliação do corpo docente assume especial importância juntamente com a estrutura física na medida em que essa escola unitária pensada por Gramsci seria em tempo integral, com refeitórios, bibliotecas, e outras estruturas necessárias a esse tipo de instituição. (GRAMSCI, 2006, p. 37);
- ✓ a escola unitária deveria corresponder ao período que na época representava as escolas primárias e médias. O nível inicial, com três ou quatro anos, trabalharia, “[...] ao lado do ensino das primeiras noções ‘instrumentais’ da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos ‘direitos e deveres’” (GRAMSCI, 2006, p. 37), isto é, as primeiras noções de Estado e da sociedade. Para Gramsci, o problema didático a resolver nesse nível “[...] é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de

- existir nestes primeiros anos.” (GRAMSCI, 2006, p. 37). O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de forma que os alunos já tivessem concluído a escola unitária com quinze ou dezesseis anos;
- ✓ para reduzir as diferenças intelectuais que as crianças traziam, fruto da diversidade cultural resultante das diferenças familiares e sociais, deverá ser criada, paralelamente à escola unitária, “[...] uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da rede escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares.” (GRAMSCI, 2006, p. 38);
 - ✓ a escola unitária, sendo de tempo integral, será organizada “[...] com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deverá ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos” (GRAMSCI, 2006, p. 38);
 - ✓ a última fase da escola unitária deve ser concebida e organizada de forma a “[...] criar os valores fundamentais do ‘humanismo’ [entendido no sentido mais amplo e não apenas tradicional], a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização” (GRAMSCI, 2006, p. 39), seja ela de caráter científico ou prático-produtivo;
 - ✓ “O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora.” (GRAMSCI, 2006, p. 39);
 - ✓ “A escola criadora é o coroamento da escola ativa” (GRAMSCI, 2006, p. 39), que se organiza em três fases: 1) na primeira fase tende-se a disciplinar, nivelar e obter uma espécie de “conformismo dinâmico”; 2) na “[...] fase criadora, sobre a base já atingida de coletivização do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea.” (GRAMSCI, 2006, p. 39). Nessa fase, trabalha-se a partir de um “[...] método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo.

- Indica que a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável.” (GRAMSCI, 2006, p. 39-40). Essa autonomia que permite a descoberta da verdade demonstra a posse do método, indica que se entrou “[...] na fase de maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas.” (GRAMSCI, 2006, p. 40);
- ✓ a academia reorganizada e vivificada, num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, deverá assumir um papel de organização cultural de integração entre os egressos das escolas unitárias e os universitários. (GRAMSCI, 2006, p. 40-41);
 - ✓ com a colaboração das diversas organizações culturais e universidades, a “[...] finalidade é obter uma centralização e um impulso da cultura nacional que fossem superiores aos da Igreja Católica.” (GRAMSCI, 2006, p. 41).

A implantação da escola unitária, segundo esta proposta de currículo, teria um impacto profundo e de grande alcance não apenas na estruturação educacional, mas sim em toda a organização social e cultural da sociedade atual. A natureza de sua extensão representaria um grande salto na integração humana, na qualificação da formação e no seu sentido da educação como de emancipação das personalidades. Era justamente esse o papel que Gramsci pensou para a escola unitária, a partir de um ideário de igualdade e de autonomia, revolucionar a sociedade pela formação de seus intelectuais e de todos os trabalhadores.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2006, p. 40).

A superação da dualidade educacional passa pela superação da divisão entre trabalho manual e intelectual existente na sociedade. A educação participa dessa superação na medida em que oferece a todos as condições de emancipação intelectual por meio da educação desinteressada e voltada aos interesses do desenvolvimento humano. No processo de formação humana, o

trabalho pode ser participante, na medida em que é através dele que se produz a existência humana. Para que o trabalho seja emancipador, o sentido da sua participação não pode ser, porém, o da formação técnica para o trabalho, nos moldes capitalistas.

4.3. UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA PARA O ENSINO MÉDIO

A superação da dualidade histórica do ensino médio em direção a uma educação mais democrática e humanizadora exige que se questione a atual proposta de ampliação do ensino técnico profissionalizante posto em marcha pelas políticas educacionais do governo federal. A profissionalização precoce não interessa à formação completa do aluno enquanto ser humano e cidadão. Quando essa profissionalização é dirigida apenas aos mais pobres, apresenta-se ainda mais danosa ao conjunto da sociedade na medida em que aprofunda o abismo intelectual que separa os que são preparados para serem dirigentes e dirigidos.

Mário Luiz Neves de Azevedo aponta a formação escolar diferenciada ofertada para parcelas distintas da sociedade como um dos fatores contribuintes para o processo de manutenção das desigualdades sociais. Para superar essa desigualdade, Azevedo alinha-se com a proposta de escola unitária de Gramsci e propõe o fortalecimento do ensino público como estratégia de reequilibrar as condições de formação para toda a população.

Nesse caso, para serem justas e igualitárias, para alcançar com unitariedade e qualidade o conjunto da população, as escolas públicas precisariam receber ainda mais atenção, mais recursos, melhores professores e melhor estrutura. Ou seja, as escolas públicas necessitam de um tratamento diferenciado para melhor, de modo que se possa visualizar um cenário de real oferta universal e unitária de educação de qualidade substantiva, algo que, atualmente, ainda está reservado à minoria dominante que constrói, com a conivência do Estado, diferenciais de distinção social que perpetuam as desigualdades substantivas. (AZEVEDO, M. L. N., 2013, p. 142).

Proposta perfeitamente exequível para o ensino médio, haja vista a já existente reconhecida qualidade acadêmica do ensino superior público brasileiro.

A aproximação do trabalho enquanto princípio educativo é uma bandeira histórica e de valor para a escola teórica marxista. O trabalho contribui no processo pedagógico na medida em que se configura como central na formação do próprio homem por meio da produção da sua existência.

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador. (ARROYO, 1998, p. 152).

Nessa proposta, o trabalho confere sentido para a educação e contribui para uma formação mais completa do homem.

O marxismo foi a escola teórica que mais levou adiante o ideário iluminista da integração entre artes mecânicas e liberais. Sua proposta pedagógica visava a superar o estigma da dicotomia entre os que fazem e os que dirigem, entre operários e cientistas, entre intelectuais e trabalhadores, afirmando que o processo educativo geral e escolar do homem está embasado no trabalho produtivo industrial, com vistas a formar dirigentes trabalhadores. (NOSELLA, 2011a, p. 1058).

A Revolução Socialista de 1917 na União Soviética e a perspectiva revolucionária na Europa durante a década de 1920 fomentaram intenso debate sobre uma proposta pedagógica que integrasse trabalho e educação a ser assumida pelos partidos comunistas para que os trabalhadores se formassem dirigentes em uma concepção igualitária de sociedade. Os pensadores pedagógicos soviéticos trabalharam com a noção de trabalho produtivo “desinteressado” ou formativo, criativo e como fonte de novos conhecimentos, prosseguindo para o conceito de trabalho produtivo como princípio pedagógico. (NOSELLA, 2011a, p. 1059).

Nesse contexto, insere-se a contribuição de Antonio Gramsci. Para ele, a pessoa humana se integra nos processos do trabalho produtivo e de luta pela hegemonia política, descobrindo e

desenvolvendo sua tendência profunda e seu talento, com coerência e disciplina, tornando-se uma personalidade consciente. Descoberta e desenvolvimento que se dão lentamente, ao longo da carreira escolar, integrando o “reino da necessidade com o reino da liberdade” (Gramsci), isto é, integrando um núcleo de disciplinas do curso obrigatório com atividades e opções de próprio interesse. A passagem da individualidade caótica para a personalidade coerente não pode ocorrer forçadamente, por precoce necessidade de sobrevivência material, mas pela educação disciplinada e orientada, no tempo adequado. (NOSELLA, 2011a, p. 1059).

Nesse entendimento, o trabalho como princípio educativo embasa todo o sistema escolar e não apenas o ensino médio. Em relação ao princípio pedagógico do ensino médio, não deve ser uma formação profissional voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, mas um método de estudo e pesquisa. O debate sobre a dosagem entre os conteúdos de cultura geral e os de formação profissionalizante já envolvia Gramsci, que manifestou sua preocupação com a profissionalização precoce.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2006, p. 49).

A proposta de partir do mundo do trabalho, mas não se limitar ao mundo do trabalho, guarda semelhança com a proposta de Paulo Freire (2009). É válido partir do contexto de vida do aluno, em que o trabalho tem importância central. Mas, a partir desse contexto, deve-se formar para a superação da relação estreita com o trabalho. Nessa proposta, o trabalho tem sentido emancipador apenas na medida em que contribui para que o aluno possa ser futuro dirigente na sociedade. Que, a exemplo de Leonardo da Vinci, o aluno possa planejar e executar o seu trabalho, contribuindo para a superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Que a escolha da futura profissão seja resultante da escolha pessoal mais do que das contingências da vida.

Ao se discutir a profissionalização precoce, resultante da oferta de educação profissional no nível médio, é relevante atentar que Gramsci diz, em carta à sua esposa, que não crê na possibilidade de se detectar precocemente a inclinação profissional de seus filhos.

Creio que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todos os meninos, quer seja em relação à teoria ou à fantasia, e que antes seria justo guiá-los, neste sentido, para uma adaptação harmoniosa de todas as atividades intelectuais e práticas, que terão meios de se especializar ao seu tempo com base numa personalidade vigorosamente formada no sentido da totalidade e integral. O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles se tornam [...] união hipostática dos caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci tornado homem-massa ou homem coletivo mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual. (GRAMSCI, 1966a, p. 300-301).

A formação do homem balizado nas virtudes do homem do Renascimento apresenta-se, também, na reflexão que Gramsci fez ao discutir a concepção historicista em contraponto à concepção especulativo-abstrata, Gramsci expõe que a virtude de Maquiavel, diferente da virtude dos escolásticos, foi identificar que a potência determinadora dos eventos era “[...] a própria virtude do indivíduo, e o seu poder tem raízes na própria vontade do homem.” (GRAMSCI, 1966b, p. 123). A virtude de Maquiavel “[...] é a virtude do homem do Renascimento, que é capacidade, habilidade, indústria, potência individual, sensibilidade, senso de oportunidade e de medida das próprias possibilidades.” (GRAMSCI, 1966b, p. 123).

Para que se possa formar o “homem do Renascimento”, é necessário que se respeitem as vontades e as diferenças individuais, que se ofereça a oportunidade a todos desenvolverem suas potencialidades oferecendo uma educação de qualidade. A proposta gramsciana de escola unitária não é a de um modelo de educação igual para todos, pois as pessoas são diferentes, mas de igualdade de possibilidade para que cada um possa desenvolver todas as suas potencialidades segundo seus interesses.

Não é prejudicial à unitariedade a preservação de cursos médios com variações curriculares do tipo artístico, clássico, científico,

técnico e profissional, desde que se lhes garanta um único padrão elevado de qualidade e uma flexibilidade que permita ao aluno mudar de um para outro ramo com a compensação de eventuais carências. A escola única não é um sistema escolar único, rígido, exatamente igual para todos que o Estado impõe à juventude. É, ao contrário, uma possibilidade oferecida para que o indivíduo construa sua unitariedade. (NOSELLA, 1998, p. 89-90).

A proposta de educação unitária, de cultura geral, que propicie que todo jovem consiga “[...] projetar-se espiritualmente como um futuro dirigente desta sociedade” (NOSELLA, 2010b, p. 13), que permita que todos possam, igualmente, desenvolver suas potencialidades segundo seus interesses e diferenças, somente pode ser implantada pela escola pública de qualidade.

Somente a escola pública democrática pode – e deve – propor-se a que todos os cidadãos sejam dirigentes ou controladores dos dirigentes, por meio de um estudo de elevada qualidade, de amplo espectro cultural, não assistencialista. Para atingir esse objetivo, o Estado precisa priorizar em suas políticas o ensino médio regular e popular, reduzindo progressivamente as inúmeras ramificações de formação profissionalizante. Por isso, é obrigação do Estado possibilitar às famílias de poucos recursos econômicos viver dignamente sem a contribuição imediata de seus adolescentes. (NOSELLA, 2010b, p. 13).

A história do ensino brasileira e mundial apresenta a educação de nível médio como o momento em que a estrutura escolar mostra a sua face mais sectária. No período em que o jovem inicia sua inserção social e seu planejamento para a participação no sistema produtivo, a escola, alinhada com a estrutura social e econômica desigual, oferece oportunidades distintas de desenvolvimento intelectual em função da origem de classe dos alunos. Enquanto aos filhos das classes dominantes é oferecida uma educação que lhes permita a continuidade dos estudos no nível superior, aos filhos das classes trabalhadoras é oferecida apenas uma formação profissionalizante de caráter terminal.

Para que a escola possa contribuir para a superação dessa barreira formativa é necessário que se ofereça a mesma educação para todos, independente da origem de classe. Se a ciência, a literatura, a música, o teatro, a dança são patrimônios artísticos e culturais construídos historicamente por todos os povos, é justo que todas as pessoas tenham a oportunidade de se apropriar deles. Em uma sociedade que se proponha democrática, as diferenças formativas

devem ser resultantes apenas das diferenças e escolhas individuais e não da origem de classe.

O aluno que está no ensino médio vive uma fase da vida de indefinições, descobertas e experimentações sobre sua personalidade e sobre a sua participação na vida em sociedade. A escola, enquanto instituição social formativa, em uma sociedade democrática, deve ter, no nível médio, uma estrutura formativa orientada de imersão dos alunos no contexto cultural e científico. A profissionalização, em uma proposta de formação igualitária, deve ser retardada para o nível superior, quando o aluno estará mais maduro em relação à sua personalidade, aptidões e desejos em relação ao contexto produtivo.

O trabalho pode participar do processo educativo, pois ele é parte da vida em sociedade. É pelo trabalho que o homem se construiu enquanto ser social. A formação para o trabalho não pode ser, porém, a finalidade pedagógica da educação de nível médio, pois a antecipação da formação terminal limita a amplitude formativa cultural, que deve ser direito de todos em uma sociedade democrática. A definição do sistema educativo no ensino médio não é uma questão técnica, é uma disputa política. Em uma sociedade dividida entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores, a busca da igualdade formativa é uma luta política que passa pela superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. A disposição para a luta depende, porém, da consciência de classe e da definição de estratégias para a construção da igualdade.

CONCLUSÃO

A história do ensino médio brasileiro representa a face escolar da organização social estruturada em torno da divisão de classes, da divisão entre o pensar e o fazer e da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. A educação escolar, inicialmente destinada à Igreja e à aristocracia, foi estendida aos mais pobres apenas na medida em que o sistema produtivo capitalista e a urbanização complexificaram a organização social, demandando a progressiva ampliação da formação escolar para os trabalhadores.

A educação oferecida aos trabalhadores, porém, não seria a mesma das elites, pois a finalidade de ambas era distinta. De um lado havia a formação completa destinada às classes dirigentes e, de outro, uma formação aligeirada limitada à formação para o trabalho, destinada a qualificar os pobres para as profissões que o sistema capitalista precisava. A dualidade escolar mostra-se mais clara no ensino médio, pois é neste nível escolar que o caráter de seu conteúdo permitirá ou não a continuidade dos estudos no nível superior. É nesse nível de ensino que a dualidade se apresenta, historicamente, não apenas na qualidade das instituições, mas, também, na organização legislativa e pedagógica, composta de caminhos distintos de acordo com sua finalidade e seu público.

As primeiras ofertas de educação profissional em instituições escolares foram conduzidas por instituições religiosas, com motivações piedosas, higienistas ou disciplinares. A finalidade dessas iniciativas era a de ajudar os pobres e desvalidos a terem uma profissão para seu sustento e, também, de retirar as crianças desordeiras das ruas. A inserção dos filhos dos excluídos em instituições com doutrinação ideológica evitaria que essas crianças tivessem contato com o mundo do crime ou com ideias revolucionárias, o que representava um perigo equivalente para as classes burguesas.

A alteração na estrutura produtiva brasileira nas décadas de 1920 e 1930, com a construção da infraestrutura urbana e de transportes, resultantes da industrialização nascente e da crescente ocupação do interior, exigia uma qualificação diferenciada da classe trabalhadora. Foram criadas e ampliadas instituições de formação profissional para realizar a tarefa de formação dos trabalhadores. Dentre as instituições de maior importância, pela sua localização geográfica e contribuição para a formação profissional, destacam-se as escolas paulistas, as do Distrito Federal (DF) e as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA). Nessas instituições houve, na década de 1920, uma disputa de grande relevância em torno do modelo pedagógico da formação profissional. Havia uma aceitação generalizada de que a formação profissional deveria ter como finalidade atender às necessidades de mão de obra do setor produtivo e de propiciar uma profissão aos mais pobres. Havia consenso, também, sobre a necessidade de a formação profissional ser prática. A divergência estava relacionada à forma como se daria essa interação entre a prática do trabalho e a formação do trabalhador.

Nas escolas profissionais paulistas, na década de 1920, os diversos caminhos pedagógicos reuniram-se em torno dos conceitos de oficina-escola *versus* escola-oficina. A pedagogia da oficina-escola, adotada nas escolas ferroviárias e nos Liceus, tinha o trabalho na oficina como centralidade. Os alunos desempenhavam a função de ajudantes e, nesta condição, aprendiam a profissão na medida em que participassem do processo produtivo. Os produtos do trabalho das oficinas eram vendidos no mercado e ajudavam a sustentar a escola. O aprendizado estava restrito ao que fosse necessário para o desempenho na função. De outra forma, a pedagogia da escola-oficina, adotada pela rede paulista de escolas profissionais, tinha como sua centralidade a formação do aluno e a prática na oficina era parte do processo pedagógico. Essa era uma visão de formação mais ampla e visava uma formação mais completa do aluno.

Na rede de EAA, na década de 1920, uma disputa pedagógica semelhante girava em torno da formação de um artesão qualificado *versus* a formação de um operário qualificado para a modernidade industrial. Essa disputa tinha dois protagonistas com maior influência nas demais escolas. A EAA-PR era uma instituição de prestígio na rede e tinha uma condução pedagógica dada pelo seu diretor, Paulo Ildefonso, que valorizava a formação do trabalhador com

refinamento artístico no desempenho de seu trabalho. No Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre, dirigido por João Luderitz, a condução estava mais orientada para a formação de trabalhadores para o processo industrial numa concepção administrativa sintonizada com o taylorismo. Essa disputa, pela orientação pedagógica que deveria ser adotada por toda a rede de escolas técnicas, foi vencida por Luderitz que, inclusive, tornou-se o diretor de Remodelação do Ensino Profissional, no governo federal.

No Distrito Federal, Fernando de Azevedo, afinado com as elites intelectuais paulistas, promoveu uma reforma na educação, em 1928, com concepção escolanovista de escola ativa. A visão liberal e taylorista de Azevedo entendia a participação do trabalho na escola como estratégia para melhorar a formação dos trabalhadores para o processo produtivo e, também, como útil para disciplinar os trabalhadores. O trabalho desempenhava uma função pedagógica central, tanto no nível primário quanto no ensino técnico profissional. A educação profissional nos moldes estabelecidos pela reforma de Azevedo procurou retirar o seu caráter livresco ou de “auditório”, direcionando-a a um público que não seria mais composto apenas dos desvalidos.

Anísio Teixeira, de concepção liberal igualitária, assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, cargo que havia sido ocupado por Azevedo. Nessa função Teixeira promoveu uma reforma educacional, em 1932, sem a pretensão de revogar a reforma de Azevedo de 1928, mas completá-la. Dentre as mudanças previstas na reforma, estava o adiamento da oferta do ensino profissional do nível primário para o pós-primário, postergando a oferta da educação para o trabalho somente para depois da formação geral no nível primário. A reforma de Teixeira buscava reduzir as diferenças entre as escolas secundárias e as escolas profissionais, integrando-as e permitindo o trânsito entre ambas com o intuito de quebrar a dualidade característica do ensino médio.

O golpe do Estado Novo fortaleceu as ideias fascistas do governo, ideias que estavam em ascensão no mundo. Francisco Campos, que havia deixado o Ministério da Educação em 1932, acusado de colaboração com o integralismo, retornou à liderança educacional e assumiu o cargo até então ocupado por Anísio Teixeira. Nesse posto, Campos representou um retrocesso educacional ao desmontar a proposta libertária e integradora implantada por Teixeira e

redesenhar a educação do Distrito Federal. Campos recompôs a histórica estrutura dual que previa a formação das elites dirigentes de um lado e, de outro, a oferta de um ensino profissional aos trabalhadores visando atender às demandas do setor produtivo. Gustavo Capanema, no Ministério da Educação, elaborou as leis orgânicas do ensino em 1942 reforçando esse sentido dual da educação, a exemplo da reforma Gentile na Itália. Fechou-se, assim, no Estado Novo, um ciclo iniciado na década de 1920 de debates e reformas educacionais sobre o ensino profissionalizante e seu papel na formação de trabalhadores para a indústria em desenvolvimento.

Com o fim do Estado Novo, as leis de equivalência permitiram uma migração limitada entre os diversos ramos de ensino. A LDBEN de 1961, mesmo ampliando a permissão de migração entre os cursos profissionalizantes e secundários, mantém o caráter de dualidade real no acesso aos diversos cursos de acordo com a classe social dos alunos.

A ditadura civil-militar, instaurada em 1964, percebeu a necessidade de se promover uma profunda reforma na educação brasileira, em função da percepção generalizada na sociedade de que a educação existente, na época, seria retrógrada, enciclopédica e descolada da realidade produtiva. Os dados educacionais mostravam o caráter excludente, elitista e antidemocrático do sistema educacional. O descontentamento com a gestão pública e com a educação desaguou em manifestações estudantis e de intelectuais, pressionando pela reforma. O governo, em busca de legitimidade política, agiu rapidamente antes que a situação se deteriorasse ainda mais e os caminhos da reforma saíssem de seu controle. Foram montados dois grupos de trabalho, com membros indicados pelo ministro da educação, para, em prazo exíguo, apresentarem as propostas de reforma do ensino superior e de reforma do ensino de 1º e 2º graus.

As ideias orientadoras da reforma, balizando-se nos modelos de ensino dos países centrais e tendo como referência a teoria do capital humano, propuseram a superação do ensino verbalístico em direção a uma formação mais pragmática, de acordo com as necessidades do mercado produtivo em expansão. A ampliação da formação técnica de nível médio atenderia rapidamente a essa demanda e a um custo relativamente reduzido. A proposta de uma educação

profissional unida com a formação secundária espelhava-se na experiência dos cursos técnicos industriais da rede federal de escolas técnicas, considerada exitosa pelo governo.

Ao se estudar os referenciais ideológicos e políticos que influenciaram as reformas do período da ditadura, uma interferência seguidamente apontada é a dos acordos MEC/USAID. A análise dos documentos mostra que os compromissos contidos nos sucessivos acordos eram genéricos e que havia um trabalho assistemático entre os professores brasileiros e estadunidenses, nomeados por força dos vários acordos. A influência estaria mais relacionada à concordância ideológica e ao sentimento americanófilo existente no governo do que à necessidade de cumprimento de compromissos formais.

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária já havia apontado para a necessidade da articulação da escola média com a superior e, mesmo não sendo seu objeto de trabalho, recomendava a superação da divisão existente entre o ensino secundário e os ramos profissionais de ensino médio. A sugestão apresentada pelo Grupo para a futura reforma do 2º grau, como remédio para superar a divisão entre educação profissional e de cultura geral, seria com a concepção de um ensino em que os diversos tipos de formação especial e profissional se assentassem sobre uma base de estudos gerais para todos. Essa sugestão tinha a finalidade de conter a demanda pelo ensino superior, represada pelo vestibular, proporcionando uma formação profissional no 2º grau.

O Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, também diagnosticou como sendo o grande problema da educação média brasileira a separação entre a educação profissional e a geral. A divisão entre o ensino secundário para seus filhos e o ensino profissional para os filhos dos outros, estava totalmente sintonizado com a ideologia burguesa, porém, entre os militares era vista como um problema. O Coronel Passarinho, que era ministro da educação, foi categórico ao dizer, no Congresso, que não haveria mais lugar no Brasil para a divisão de uma escola que levava à universidade e outra que preparava para a vida.

Os militares e a burguesia haviam sido cúmplices no golpe de estado, concordavam em muitos aspectos, como no perigo representado pelo comunismo e na necessidade de desenvolvimento capitalista, mas tinham algumas

divergências em relação à questão da igualdade. Divergências que, no caso do ensino profissionalizante, foram contornadas, posteriormente, pela concordância do governo em flexibilizar a obrigatoriedade da educação profissionalizante, perpetrada por sucessivos pareceres do CFE.

A proposta do Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus foi aceita pelo governo que a encaminhou ao Congresso. O Congresso, submetido ao Executivo, aprovou, rapidamente, quase integralmente a proposta de reforma do ensino de 2º grau. A principal alteração promovida pelos parlamentares, em acordo com a intencionalidade do Grupo de Trabalho e do governo, foi a de garantir no texto legal que a educação profissional fosse obrigatória para todos. A intenção era combater o ensino verbalístico e academizante e organizar um sistema voltado para as necessidades do desenvolvimento econômico. O objetivo do governo com a profissionalização no nível médio era, também, reduzir a demanda crescente pelo ensino superior.

Logo após a aprovação da Lei n. 5.692/1971 começou um movimento de pressão da burguesia contra a obrigatoriedade da educação profissional. Surgiram muitas críticas dos diretores de escolas privadas contra ao caráter pragmático da profissionalização compulsória no ensino médio, que tendia a submeter os objetivos formadores da educação escolar às finalidades imediatas do mercado de trabalho. Essa submissão, entretanto, nunca havia incomodado a burguesia quando ela era dirigida apenas aos trabalhadores. A pressão política pela flexibilização da lei foi vigorosa, mas o desgaste do governo seria enorme se ele voltasse atrás numa proposta que havia sido tão ardorosamente defendida. A solução encontrada pelo governo foi atender aos interesses dualistas burgueses dando novas interpretações da Lei n. 5.692/1971, por meio de sucessivos pareceres 853/1971, 45/1972 e 76/1975 do CFE, permitindo que as escolas privadas não oferecessem aos seus alunos a educação profissionalizante. A flexibilização legal veio com Lei n. 7.044/1982, consumando a flexibilização político-pedagógica que já realizavam as escolas privadas no campo da exigência de profissionalização.

As escolas estaduais ofereceram, para a grande maioria dos estudantes de escolas públicas, uma educação esvaziada de conteúdo cultural e científico, com professores despreparados para as disciplinas profissionalizantes e com

estrutura pedagógica precária. Os alunos também ingressavam na escola menos preparados, pois a maioria eram trabalhadores e filhos de trabalhadores egressos de escolas públicas precárias. As escolas técnicas federais, de outro modo, mesmo atendendo apenas 2,7% do conjunto dos alunos de nível médio, continuaram a oferecer o ensino de qualidade, unindo formação técnica com formação geral. Como o ensino era de qualidade e gratuito, havia uma grande concorrência nos exames de seleção para o acesso à instituição. Esse fator selecionava os alunos mais preparados para o estudo, fator que contribuía para o melhor desempenho escolar coletivo.

Com a abertura democrática brasileira, no final da década de 1980, iniciaram-se debates sobre a educação de 2º grau que indicava a possibilidade de superação da formação tecnicista voltada para o mercado contida na Lei n. 5.692/1971. A aproximação entre trabalho e educação, tendo o trabalho como princípio educativo, ganhava consistência teórica e legitimidade política, sob a bandeira da proposta de formação politécnica. A hegemonia política das ideias neoliberais na década de 1990, entretanto, atropelou o debate e impôs uma reforma que representou um retrocesso no movimento para a integração. O Decreto n. 2.208/1997, ao separar a educação média e a profissional, desmontou uma experiência de educação pública de qualidade que existia na rede federal de escolas técnicas e restabeleceu as diretrizes educacionais balizadoras da histórica dualidade escolar.

O Decreto n. 5.154/2004 restabeleceu a possibilidade formal da oferta do curso técnico unido com a formação geral. Houve retorno ao estágio anterior ao Decreto n. 2.208/1997, porém sem superar aquele modelo de técnico que estava disciplinado pela Lei n. 5.692/1971. É necessário, então, que se retome o debate interrompido na década de 1990 e que se construa coletivamente uma proposta de ensino médio que seja democrática, igualitária, que possa ter o trabalho como princípio educativo, mas que não se limite à formação para as necessidades de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Superar a visão utilitarista da educação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo, significa ter o trabalho como ponto de partida não como ponto de chegada. Significa utilizar-se do trabalho como um instrumento para a compreensão mais ampla e de maior sentido do conhecimento humano e não limitar-se ao treinamento para o

desempenho de determinadas tarefas segundo a divisão do trabalho existente na sociedade.

Ao se debater o papel da educação profissional no contexto histórico, social e político, a análise central de seu valor diz respeito à sua finalidade: é uma educação que se constrói pelo trabalho ou é uma educação voltada para o trabalho. No primeiro caso, o trabalho pode ser um instrumento pedagógico para se construir conhecimento de sentido humano, dada a importância do trabalho na constituição do ser social. No segundo caso, a educação fica reduzida apenas a ser instrumento de adequação técnica dos trabalhadores às necessidades do mercado de trabalho. Em torno desse conflito estruturam-se as propostas educacionais desse nível de ensino.

O estudo da história do ensino médio brasileiro desvela aquela que é a sua característica distintiva: a dualidade, variável apenas em intensidade e na sua roupagem, de acordo com o momento histórico. Dualidade que está de acordo com a estruturação da sociedade capitalista, que separa trabalho intelectual e trabalho manual. Mesmo reconhecendo a prevalência da infraestrutura sobre a superestrutura na organização da sociedade, o extravasamento da desigualdade para o campo legislativo é um problema que contraria a legitimidade de qualquer regime que se proponha democrático.

Nesse contexto, urge que, numa referência política igualitária e democrática, se pense em diretrizes ou caminhos possíveis para superar ou, se não, ao menos, amenizar os efeitos dessa injustiça social. Partindo do contexto da maioria dos alunos, de juventude trabalhadora, como se poderia construir uma educação de qualidade e de sentido humano para que os filhos dos trabalhadores tenham condições intelectuais de serem dirigentes em uma sociedade mais igualitária?

O progressivo aumento do tempo de escolaridade do brasileiro, refletindo uma tendência mundial, tende a adiar para o ensino superior a formação profissional. Para caminhar no sentido da igualdade de oportunidades é necessário que o Estado, além de ofertar a educação de qualidade, forneça condições de subsistência aos mais necessitados para que as limitações materiais não sejam impeditivas para a sua continuidade nos estudos.

O saber cultural e científico desinteressado, característico da educação escolar das classes dominantes, deve, numa sociedade efetivamente democrática, ser estendido, também, às classes populares. Esse conhecimento tem valor na medida em que contribui para a evolução do espírito humano e proporciona as condições para a compreensão crítica da estrutura de produção e de dominação existente no sistema capitalista. Uma formação de caráter geral deve contemplar a ciência, as artes, a literatura e os esportes, permitindo que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e suas aspirações de crescimento intelectual.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. A. Bosi. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. **Os catedráticos da Escola Normal**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo5/358.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

AGÊNCIA BRASIL - Empresa Brasil de Comunicação. **Escolas federais obtêm maior média no ENEM 2102**. 25 nov. 2013. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-11-25/escolas-federais-obtem-maior-media-no-enem-2012>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 6.ed. Trad. W. J. Evangelista; M. L. V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: EdUNICAMP, 2000.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Sociedade, trabalho e escola de 2º grau. In: **Seminário de ensino de 2º grau**: perspectivas (Anais). São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1988. p. 16-34.

_____. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. In: FRIGATTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na

educação do trabalhador. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 61-74.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4.ed. Brasília: EdUNB, 1963. cap. IV.

_____. **A educação na encruzilhada**. 2.ed. Col. Obras Completas de Fernando de Azevedo, v. VI. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 123-179.

_____. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política de educação no Brasil, subsídio para uma história de quatro anos. 3.ed. (Col. Obras Completas de Fernando de Azevedo). V. VII. São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 42-80.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação superior como um bem público: desafios presentes – teoria do capital humano, individualismo e organismos multilaterais. In: **VII Seminário Redestrado – Nuevas regulaciones em América Latina**. Buenos Aires, jul. 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20M%C3%A1rio%20Luiz%20Neves%20de%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

_____; CATANI, Afrânio Mendes. Políticas públicas para a educação superior no Brasil: de Lula a FHC. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves (Org.). **Política educacional brasileira**. Maringá: EDUEM, p. 67-95, 2005. (Formação de professores EAD; n. 13).

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Secondary Education and Training in Brazil: Adapting to New Economic Realities**. V. 1. Report No. 10564-BR, 1992. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1992/06/08/000009265_3961003051617/Rendered/PDF/multi_page.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

_____. **Brazil: Secondary Education in Brazil: Time to Move Forward**. 2000. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/10/24/000094946_00050505302338/Rendered/PDF/multi_page.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

BID - BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe*. Washington, n. ref. EDU-113, jun. 2000. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1448768>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

BITTENCOURT, Clemente Mariani. Financiamento das universidades. In: IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, p. 131-138, 1969.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Trad. R. Bairão. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. D. B. Catani. São Paulo: EDUNESP, 2004.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 fev. 1891. 1891. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. **Decreto n. 3.890/1901**, de 01 jan. 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. 1901. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%E1cio%20pessoa.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **Decreto n. 7.566/1909**, de 23 set. 1909. Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=57829&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Decreto n. 5.241/1927**, de 22 ago. 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. 1927. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=44441&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

_____. **Decreto n. 19.890/1931**, de 18 abr. 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. 1931. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/dcreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 jul. 1934. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____. **Lei n. 378/1937**, de 13 jan. 1937. Da nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. 1937^a. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 nov. 1937. 1937b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____. **Decreto-Lei n. 4.073/1942**, de 30 jan. 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. 1942a. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=38152&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 4.127/1942**, de 25 fev. 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 1942b. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 4.244/1942**, de 09 abr. 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942c. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 6.141/1943**, de 28 dez. 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. 1943. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6717&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 8.530/1946**, de 02 jan. 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. **Decreto-Lei n. 9.613/1946**, de 20 ago. 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. 1946b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. **Lei n. 1.076/1950**, de 31 mar. 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o

direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. 1950. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=80588&norma=107192>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____. **Lei n. 1.821/1953**, de 12 mar. 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. 1953. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=1821&tipo_norma=LEI&data=19530312&link=s>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____. Lei n. 4.024/1961, de 20 dez. 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRASIL-SENADO FEDERAL-Diretoria de Informação Legislativa. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**: histórico da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, tomo I. Brasília, p. 319-345, 1971.

_____. **Decreto n. 62.937/1968**, de 02 jul. 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. 1968a. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=193916&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **Lei n. 5.540/1968**, de 28 nov. 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. 1968b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 477/1969**, de 26 fev. 1969. 1969a. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis03/doc1_3.html>. Acesso em: 26 jun. 2013.

_____. Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. In: **Revista Paz e Terra**, n. 9, out. 1969, Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 243-282, 1969b.

_____. Relatório Meira Mattos. In: **Revista Paz e Terra**, n. 9, out. 1969, Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 199-241, 1969c.

_____. Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 56, n. 123, Rio de Janeiro: MEC/INEP, jul-set, p. 130-168, 1971a.

_____. Lei n. 5.692/1971, de 11 ago. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus. In: BRASIL. SENADO FEDERAL. Diretoria de Informação Legislativa. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**: histórico da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, tomo II, Brasília, p. 474-489, 1971b.

_____. **Lei n. 6.545/1978**, de 30 jun. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em 25 fev. 2014.

_____. **Decreto n. 87.310/1982**, de 21 jun. 1982. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. 1982a. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=127300&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. **Lei n. 7.044/1982**, de 18 out. 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. 1982b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

_____. **Lei n. 8.711/1993**, de 28 set. 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1993. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=138252&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. **Lei n. 8.948/1994**, de 08 dez. 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1994. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=140342&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. **Lei n. 9.394/1996**, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Decreto n. 2.208/1997**, de 17 abr. 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da lei n. 9.394/1996. 1997. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=146021&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. PL n. 1.158-A/1988. Projeto de Lei de LDB apresentado à Câmara dos Deputados em dez.1988 pelo Dep. Octávio Elísio. In: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 43-56.

_____. **Decreto n. 5.154/2004**, de 23 jul. 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.

Disponível em:
 <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=238991&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Lei n.11.184/2005**, de 07 out. 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. 2005. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=253203&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Lei n. 11.892/2008**, de 29 dez. 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 14 nov. 2013.

BRASIL. MEC. Indicação n. 52/1974. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. In: Ministério da Educação e Cultura – Departamento de Ensino Médio. **Do ensino de 2º grau: leis-pareceres.** Brasília, 1976. p. 463-474.

_____. **Portaria n. 646/1997**, de 14 maio 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em 03 jun. 2014.

_____. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2013.

BRASIL. MEC. CFE. **Parecer 853/1971**, de 12 nov. 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo da Lei 5.692. 1971a. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20FACleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos....pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

_____. **Resolução 8/1971**, de 1º dez. 1971, do CFE. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. 1971b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%20e7%20e3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%20facleo%20comum....pdf>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. **Parecer 45/1972**, de 12 jan. 1972. A qualificação para o trabalho do ensino de 2º Grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. 1972. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/paracer%20n.45-1972%20a%20qualifica%E7%E3o%20para%20o%20trabalho%20no%20ensin.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. Parecer 76/1975, de 23 jan. 1975. O ensino de 2º grau da Lei n. 5.692/71. In: Ministério da Educação e Cultura – Departamento de Ensino Médio. **Do ensino de 2º grau: leis-pareceres**. Brasília, 1976. p. 475-507.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer do CNE/CES 436/2001**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansao_plano.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BRASIL. MEC. SESU. **Reforma Universitária: Relatório do Grupo de Trabalho**. 3.ed. Brasília, 1983. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. MEC. INEP. Editorial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 123, p. 5-7, jul-set. 1971.

_____. **Estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília. 1996. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B1B8D716F-6A95-4865-999A-ED29D0EC99AF%7D_perfil2_22.pdf>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____. **Resumo técnico – Censo escolar 2010**. Brasília. 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. **Resumo técnico do censo da educação básica**. Brasília. 2012a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

_____. **Censo escolar da Educação básica 2012: resumo técnico**. Brasília. 2012b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014

BRASIL. SENADO FEDERAL. Diretoria de Informação Legislativa. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**: histórico da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, tomo I, Brasília, 1971a.

_____. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**: histórico da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, Tomo II, Brasília, 1971b.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Trad. N. C. Caixeiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. O ensino técnico: crise, mutações técnicas e perspectivas. In: **Seminário de ensino de 2º grau**: perspectivas (Anais). São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1988. p. 219-224.

_____. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico**: contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A escola profissional de São Carlos**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____; _____. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, Roberto de Oliveira. Educação e desenvolvimento econômico. In: IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969. p. 73-81.

CAPANEMA, Gustavo. **Exposição de motivos que acompanha o Decreto-Lei 4.244**, de 09 abr. 1942. Rio de Janeiro, 1º abr.1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais – proposta de trabalho. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008. p. 231-250.

CEFET-PR. Realizado trabalho de diplomação com formandos em Tecnologia, **CEFET Jornal**, n. 3, maio 1999. p. 14.

CENTRO PAULA SOUZA. **Perfil e histórico**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

COGGIOLA, Osvaldo. **Alemanha 1918-1924: hiperinflação e revolução**. São Paulo: LCTE Editora, 2010.

COSTA, Hermisten Maia Pereira da. Pietismo: um desafio à piedade e à teologia. **Fides Reformata**, São Paulo, v. 4, n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_IV_1999_1/Hermisten.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. O “modelo alemão” e o ensino brasileiro. In: GARCIA, Walter E (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978. p. 69-79.

_____. **A universidade temporã: da colônia à Era Vargas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **A universidade crítica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. cap. IV.

_____. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2012.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: EDUNESP: Brasília: FLACSO, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____ et al. **A profissionalização do ensino na Lei n. 5692/71**. Brasília: INEP, 1982. Disponível em: <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/LEGISLAC%C3%83O%20EDUCACIONAL/A%20PROFISSIONALIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20NA%20LEI%20N%C2%BA%205692%20DE%201971.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2014.

D’ALESSANDRO, Alexandre. **A Escola Politécnica de São Paulo: histórias da sua história**. V. 1. São Paulo: Gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1943.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/848/84812732011.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. V. 2. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. p. 267-280.

_____. Princípios do Comunismo. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. R. E. Frias. 4.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

EPEA – Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada – Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**: Educação (I): Diagnóstico Preliminar, jun. 1966a.

_____. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**: Educação (II): Diagnóstico Preliminar, set. 1966b.

FALCIONI, Roberto Evair. **A educação profissionalizante com a Lei n. 5.692/71 no Paraná**: o Colégio Estadual Costa Viana de São José dos Pinhais e o Colégio Estadual Victor Ferreira do Amaral de Curitiba. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FALECEU, no Rio Grande do Sul, João Luderitz: traços biográficos de um lutador em prol do ensino industrial – Foi o primeiro diretor do SENAI – seu sepultamento em Porto Alegre. **A Noite**, Rio de Janeiro, 09 mar. 1953, p. 5. In: Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=348970_05&pagfis=17472&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 26 fev. 2014.

FAUSTO, Bóris. **Trabalho urbano e conflito social**. 3.ed. São Paulo: Difel, 1983.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. V. 1. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 5.ed. São Paulo: Moraes, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 13-26.

_____. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional? (síntese do simpósio) In: COLETÂNEA CBE. **Trabalho e educação**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 45-52.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____; _____; _____ (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 23.ed. São Paulo: Nacional, 1989.

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel: EDUSP, 1986.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **A reforma educacional de Anísio Teixeira e o papel do Serviço de Ortofrenia e Higiene mental do Rio de Janeiro (1930-1935)**. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fae.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fjornada%2Fjornada8%2F. Acesso em: 11 jun. 2012.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Cândido. Ensino médio: em busca de uma concepção politécnica. In: BRASIL. MEC. SENEb. **Politecnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, (Cadernos Seneb 5), 1991. p. 73-80.

GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. 3.ed. Trad. E. S. Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. Trad. N. Spínola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966a.

_____. **Concepção dialética da história**. Trad. C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966b.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Trad. L. M. Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **A questão meridional**. Trad. C. N. Coutinho; M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere**. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. C. N. Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. Trad. M. Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A era do capital: 1848-1875**. Trad. L. Costa Neto. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

IBGE. **População estimada**. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/populacao/1975/populacao1975aeb_09.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **Primeiros resultados da pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Fasciculos_Indicadores_IBGE/pnadc_201302caderno.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Histórico**. Disponível em: <<http://ifba.edu.br/institucional/historico.html>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/index.php/instituto/historico>>. Acesso em 03 jun.2014.

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, José Carlos Corrêa (Org.). **UTFPR**: uma história de 100 anos. 2.ed. Curitiba: EdUTFPR, 2010.

LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DE SÃO PAULO. **A escola**: quem somos. São Paulo. Disponível em: <http://liceuescola.com.br/portal/?q=quem_somos>. Acesso em: 14 fev. 2014.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola**: impactos da reforma educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

_____; GARCIA, Nilson Marcos Dias. **Politecnicidade ou educação tecnológica**: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. Caxambu: GT-9 – Trabalho e Educação, 27^a. Reunião Anual da ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_domingos_leite.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

MACHADO, Lucília de Souza. Politecnicidade no ensino de segundo grau. In: BRASIL. MEC. SENEb. **Politecnicidade no ensino médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, (Cadernos Seneb 5), 1991. p. 51-64.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: COLETÂNEA CBE. **Trabalho e educação**. 2.ed. Campinas-SP: Papirus, 1994. p. 9-23.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2.ed. Trad. N. R. de Oliveira. Campinas: Alínea, 2010.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2012.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. L. 1. V. 2. Trad. R. Barbosa; F. R. Kothe. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. O Salário, anexo ao Trabalho assalariado e capital. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. R. E. Frias. 4.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich **Obras escolhidas**. V. 2. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. p. 203-234.

_____; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: _____. **Textos**. V. 3. São Paulo: Edições Sociais, 1977. p. 13-47.

_____; _____. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório. In: _____. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. R. E. Frias. 4.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____; _____. **A ideologia alemã**. Trad. R. Enderle; N. Schneider; L. C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2009. Primeira parte. p. 1-117.

MEC/USAID. Convênio entre o MEC, através da DES, o Contape e a USAID/Brasil. Assinado em 31 mar. 1965. In: ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. p. 59-63.

_____. Assessoria para modernização da administração universitária. Assinado em 30 jun. 1966. In: ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. p. 33-38.

_____. Assessoria ao planejamento do ensino superior. Assinado em 09 maio 1967. In: ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. p. 48-52.

_____. Planejamento do ensino secundário e serviços consultivos. Assinado em 17 jan. 1968. In: ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. p. 65-70.

MEDEIROS, Valéria Antonia. **Antonio de Sampaio Dória nos debates educacionais**: a longa duração de uma “presença ausente”. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0473.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2012.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. Mensagem Presidencial n. 55 de 25 jun. 1971, submetendo ao Poder Legislativo o Projeto de Lei n. 9, de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: BRASIL. Senado Federal-Diretoria de Informação Legislativa. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**: histórico da Lei 5.692, de 11 ago. 1971, tomo I, Brasília, 1971. p. 7-8.

MERHY, Nair Fortes Abu. Zoneamento e localização do ensino superior no Brasil. In: IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969. p. 97-117.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. P. C. Castanheira; S. Lessa. São Paulo: Boitempo; Campinas: EDUNICAMP. 2002. p. 1-544.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene. **Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo**: uma história em imagens. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

_____; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul-set. 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 17-4, p. 291-321, maio-ago. 1992. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/452/457>>. Acesso em: 21 maio 2012.

MÜLLER, Meire Terezinha. **A lousa e o torno** – o SENAI e a educação profissionalizante. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/Gme2SrwK.doc>. Acesso em: 16 jul. 2010.

NAGLE, Jorge. A reforma da escola de 1º e de 2º graus: soluções e problemas. In: _____ (Org.). **Educação brasileira**: questões da atualidade. São Paulo: Edart, 1976. p. 9-24.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 27-41.

_____. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. p. 81-94.

_____. **Qual compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH: EdUSF, 1998.

_____. **A escola de Gramsci.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. O ensino médio e seu princípio pedagógico. **Pátio ensino médio**, Porto Alegre, ano 2, n. 4, p. 10-13, mar-maio 2010b.

_____. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out-dez. 2011a.

_____. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** V. III: século XX. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 243-256.

_____. **Ensino médio:** unitário ou multiforme. São Paulo: 2013 (mimeo).

_____; BUFFA, Ester. **Universidade de São Paulo; Escola de Engenharia de São Carlos; os primeiros tempos: 1948-1971.** São Carlos: EdUFSCar, 2000.

_____; TEODORO, Elinilze Guedes. O trabalho como princípio pedagógico em Marx, Lênin e Gramsci e sua problemática na atualidade. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Políticas públicas educacionais.** Campinas: Alínea, 2008. p. 13-19.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OLIVEIRA, Dalila; FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). **Políticas públicas e educação:** debates contemporâneos. Maringá: EdUEM, 2008, p. 23-45.

OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bortotti de; LESZCZYNSKI, Sônia Ana Charhut. **O papel da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na organização do ensino profissionalizante das escolas técnicas federais.** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/RnUsp4Z.pdf. Acesso em: 11 jul. 2012.

OMETTO, Ana Maria H; FURTUOSO, Maria Cristina O; SILVA, Marina Vieira da. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. **Revista de Saúde Pública.** 29 (5). 1995, p. 403-414. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n5/11.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2013.

PAIVA, Glycon de. Apresentação. In: IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969. p. III.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960:** a era Vargas. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

PASSARINHO, Jarbas Gonçalves. Exposição de motivos do Ministro da Educação. In: BRASIL-SENADO FEDERAL-Diretoria de Informação Legislativa. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus:** histórico da Lei 5.692, de 11 ago. 1971, tomo I, Brasília, 1971. p. 9-19.

_____. **A educação em debate:** pronunciamento do Ministro da Educação e Cultura na reunião conjunta das Comissões de Educação e Cultura do Senado Federal e da Câmara dos Deputados. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação do MEC, 1973.

_____. **Um híbrido fértil.** Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Educação e mercado de trabalho:** análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Loyola, 1980.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil.** 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.

PROEP. **Página principal do PROEP.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/proep>>. Acesso em: 16 out. 2000a.

_____. **Página O PROEP.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/proep>>. Acesso em: 16 out. 2000b.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930).** Curitiba: EdCEFET-PR, 2000.

RIBEIRO, Paulo de Assis. Estrutura do sistema educacional brasileiro. In: IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969. p. 9-64.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 12.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. III: século XX. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 209-228.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1998.

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

ROMANO, Cezar Augusto. Desenvolver tecnologia é a proposta do CEFET com novos cursos superiores. **CEFET Jornal**, n. 9, Curitiba, p. 17, dez. 1998.

SABBI, Volmir. **A influência da ideologia do Banco Mundial nas políticas educacionais do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná**. 2000. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.

SALM, Cláudio Leopoldo. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANFELICE, José Luis. A politecnicidade no ensino médio. In: BRASIL. MEC. SENE. **Politecnicidade no ensino médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991. p. 65-72. (Cadernos SENE 5).

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

SÃO PAULO. **Decreto n. 3.858**, de jun. 1925. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3858-11.06.1925.html>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter E (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978. p. 174-194.

_____. Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola. In: **Seminário de ensino de 2º grau: perspectivas** (Anais). São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1988. p. 79-91.

_____. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: Fiocruz. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Política e educação no Brasil:** o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCANDELARI, Vanessa do Rocio Nahhas. **Análise histórica dos cursos superiores de tecnologia:** estudo de caso: Curso de Tecnologia da Construção Civil do CEFET-PR. 1995. Monografia (Especialização em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1995.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=isohttp://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004> Acesso em: 23 maio 2012.

SILVA, Luiz Gonzaga do Nascimento. Fundamentos para uma política educacional brasileira. In: IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969. p. 159-169.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Educação profissional no Brasil:** da industrialização ao século XXI. 2006. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0109.html>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

SIMONSEN, Mário Henrique. Síntese dos debates sobre o tema IV. In: IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969. p. 73-81.

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Brasil: de Getúlio a Castelo Branco (1930-1964)**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SOARES, Manoel de Jesus A. As escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras. In: **Forum Educacional**, v. 5, n. 4. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 69-77, out/dez.1981.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1997. p. 105-117.

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **História da Universidade**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

VARGAS, Getúlio. **Discurso pronunciado pelo Dr. Getúlio Vargas por ocasião de sua posse como Chefe do Governo Provisório da República**. 03 nov. 1930. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos-1/1930/03.pdf/download>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

VASCONCELLOS, José de. **Legislação fundamental**: ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Lisa-Livros Irradiantes, 1972.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 2.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. M. I. Q. F. Szmrecsányi; Tomás J. M. K. Szmrecsányi. 15.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 56-61, 1992 Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/320.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2010.