

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A QUESTÃO DO
DUALISMO AINDA PERMANECE?**

VINICIUS BERTOONA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A QUESTÃO DO
DUALISMO AINDA PERMANECE?**

VINICIUS BERTOONA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientador: Dr. Silvio César Nunes Militão

371.425
B545e

Bertogna, Vinicius

A educação profissional no Brasil: a questão
do dualismo ainda permanece? / Vinicius
Bertogna – Presidente Prudente, 2009.
102 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:
Presidente Prudente – SP, 2009.
Bibliografia

1. Ensino profissionalizante. 2. Ensino técnico
3. Educação profissional. I. Título.

VINICIUS BERTOONA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL:
A QUESTÃO DO DUALISMO AINDA PERMANECE?**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 04 de novembro 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Profa. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr^a. Rita de Cássia Borguetti Pelozo
Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM
Marília - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho João Pedro Sussel Bertogna, pela parceria constante, ao meu pai Antonio Bertogna Filho pelas palavras de eterno apoio, à minha mãe Amélia de Souza Bertogna por estar sempre disponível em me ajudar nos momentos de grande aflição, à minha irmã Tânia Bertogna Guilherme, às minhas sobrinhas Vitória Bertogna Guilherme e Célia Bertogna Guilherme, a dois amigos em especial, Fábio de Souza e José Hélio Camacho, que estiveram ao meu lado em momentos de grande angústia pessoal e, finalmente, aos dois amigos de sala de aula Reinaldo e Roberta Boaventura.

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho só foi possível, graças:

A *DEUS*, por iluminar meus caminhos e me abençoar a cada passo.

Aos meus pais, *Amélia de Souza Bertogna* e *Antonio Bertogna Filho*, pelo esforço e presença motivadora em todos os momentos.

Ao meu filho, *João Pedro Sussel Bertogna*, um menino que quando iniciei o mestrado ainda aguentava pegar no colo.

À minha irmã, *Tânia Bertogna Guilherme*, pela constante preocupação, força impulsionadora e desejo em me ver chegar ao fim.

Aos meus amigos do grupo de estudos: *Reinaldo, Roberta e Alan*.

Ao meu amigo *José Hélio Camacho*, um parceiro em momentos de dificuldades pessoais e profissionais.

Ao meu amigo *Fábio Marques de Souza*, com quem tive a oportunidade de cursar uma disciplina, na UNESP de Marília-SP

À *Vanessa Miazaki*, que nos momentos de imensas dificuldades sempre estava próxima para me ouvir e amparar.

À professora Dr^a. *Ivone Tambelli Schmidt*, uma pessoa de qualidades infinitas, bondade imensurável e de uma sabedoria silenciosa que jamais pude observar em outra pessoa.

A todos os professores, alunos, funcionários do programa de Mestrado em Educação da Unoeste.

Ao meu orientador professor *Dr. Silvio César Nunes Militão* com uma dedicação, pontualidade e comprometimento incontestáveis.

“Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente”.

João Guimarães Rosa

RESUMO

A educação profissional no Brasil: a questão do dualismo ainda permanece?

A presente dissertação trata da educação profissional no Brasil, com o objetivo de abordar o dualismo de classes, analisando-se sua história de construção desde o Brasil-colônia, marcada pela educação formal administrada pelos jesuítas; passando pelo Brasil-império; e se desenvolvendo no Brasil-república, com destaque para a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, sua reforma de 1971 e a nova LDB, em 1996, que trouxe novos enfoques para organização e normatização da educação profissional no país. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental utilizando-se de acervos disponíveis em vários veículos de comunicação. Destaca-se no texto o enfoque em relação ao Senai e ao Centro Paula Souza como exemplos de manutenção do modelo de ensino destinado à formação profissional. Ressalta-se que objetivo deste trabalho foi atingido mediante estudo científico e sistemático que permitiu confirmar, com base em todas as mudanças transformadoras durante a história, a existência do dualismo e sua permanência no modelo de educação profissional considerado essencial para o desenvolvimento do Brasil.

Palavras-chave: Educação formal; Ensino profissionalizante; Educação profissional; Legislação educacional.

ABSTRACT

The professional education in Brazil: the question of dualism remains the same?

The present thesis discusses the professional education in Brazil and the dualism question, analyzing its building history since Brazil's colonization and the formal education managed by the Jesuits, beginning when Brazil was an empire and independent, developing into a republic, and emphasizing the promulgation of the first Law of Guidelines and Bases of National Education, in 1961, its reform in 1971 and the new Law in 1996, bringing new focuses to the organization and ruling of professional education in the country. The methodology used was literature and documents using the collections available in various media. Highlight in the text the approach to the Senai and the Centro Paula Souza as examples of model maintenance education for vocational training. We aimed our objective, through a scientific and systematic study, checking that all changes during the history, the existence of dualism and its remaining in the model of professional education understood as important to the development of Brazil.

Keywords: Formal education; Vocational learning; Professional education; Educational legislation

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	13
2.1 Brasil-Colônia	14
2.2 Brasil-Império	23
2.3 Brasil-República	34
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O CASO DO ESTADO DE SÃO PAULO	42
3.1 A Educação Profissional em São Paulo: Experiências de Crescimento	43
3.2 A Participação do SENAI no Processo de Construção de um Estado Industrializante	46
3.3 São Paulo no Cenário Nacional e as Inovações no Ensino Profissionalizante	49
3.4 A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	52
3.4.1 A reforma da 1ª LDB por meio da Lei nº 5.692, de 1971, e o empenho do Governo Paulista e segmentos privados para a efetivação da Educação Profissional	58
3.5 O Processo de Amadurecimento do Senai e a Criação do Centro Paula Souza	61
3.6 A Indústria Automobilística, a Partir dos Anos Cinquenta, Impulsionando o Mercado de Trabalho e Educacional	65
3.7 Reflexões sobre a Nova Pedagogia para o Trabalho	68
4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ATUAL MARCO	71
4.1 A LDB de 1996: Breve Discussão Sobre a Ênfase ao Ensino Profissionalizante	71
4.2 O Estado de São Paulo, o Centro Paula Souza e o Mapeamento da Educação Profissional	75
4.3 Contradições nas Políticas de Ensino Profissionalizante	78
4.3.1 Avanços tecnológicos e a desumanização das relações	78
4.3.2 A nova LDB: suas dimensões e o mercado de trabalho	80
4.3.3 Delineando caminhos	85
4.3.4 O atual marco legal da educação profissional e as projeções futuras: um breve relato incluindo a modularização curricular	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação pretende investigar a educação profissional no Brasil. Esta temática será abordada por meio de uma retrospectiva histórica que se inicia no Brasil-colônia, passa pelo Brasil-império até se instituir no Brasil-república. Nesse contexto será tratada a construção do ensino e a educação profissionalizante no Brasil, sobretudo no Estado de São Paulo, no que diz respeito à educação profissional do Brasil-república. Ressalta-se que o estudo proposto possibilita o seguinte questionamento: Será que o dualismo de classes existiu no Brasil desde sua colonização e ainda perpetua em nossa realidade, no que tange à modalidade de educação profissionalizante?

Pesquisar sobre a educação profissional no Brasil com o fator do dualismo de classes permite refletir sobre um tema de relevante importância para a sociedade, decorrente da estreita relação que se estabelece na articulação entre Estado, empresa e educação. Trata-se de um universo de situações e acontecimentos que definiram o formato e o modelo da atual educação profissional devido a experiências do passado, ajustes do presente e projeções para o futuro.

Como objetivo geral, pretende-se identificar o processo de construção da educação profissional no Brasil, desde o Brasil-colônia acerca do ensino formal instituído pelos jesuítas.

Os objetivos específicos determinados com o intuito de atingir o objetivo principal deste trabalho foram:

- identificar o início e o desenvolvimento do ensino profissionalizante no cenário nacional e destacar o Estado de São Paulo;
- investigar o dualismo de classes e sua influência na construção da educação profissionalizante no Brasil;
- discutir a educação profissional no Estado de São Paulo com ênfase nos Centros Paula Souza e SENAI, no período Brasil-república.

O desenvolvimento deste trabalho procedeu-se com base em um parâmetro de períodos estabelecido por meio de datas definidas como: de 1500 a 1821, para o Brasil-colônia; de 1822 (ano da independência do Brasil) a 1888 (ano

da abolição da escravatura), para o Brasil-império; e a partir de 1889 (ano da proclamação da República) até os dias atuais, para o Brasil-república.

Como metodologia de pesquisa, esta dissertação foi construída por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.[...] O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes. Gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, [...]. (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

Nota-se que Severino (2007) expressa claramente o sentido a ser seguido para exploração de material com informações relacionadas à temática estudada, à importância da qualidade na busca e seleção das informações e à forma de se utilizar esta modalidade de pesquisa, com grande contribuição para a efetivação de trabalhos científicos.

Para melhor compreensão e análise do conteúdo abordado, esta pesquisa encontra-se dividida em cinco capítulos. No capítulo 2, intitulado “A Trajetória da Educação Profissional no Brasil”, inicia-se a discussão abordando a história da educação no Brasil-colônia (1500-1821).

Nessa esteira de discussões também se pretende identificar o dualismo de classes e a construção da educação profissionalizante no Brasil-império (1822-1889).

Em 1889, inicia-se uma nova fase com a proclamação da República e, assim, inicia-se o modelo político-administrativo do país, denominado aqui de Brasil-república.

No capítulo 3, intitulado “A Educação Profissional no Brasil: o caso do Estado de São Paulo” discutir-se-á o desenvolvimento da indústria nacional, com ênfase para o parque fabril paulista e a influência das indústrias metalúrgicas e automobilísticas no transporte ferroviário, bem como a participação direta destas empresas articulando-se com o Estado o gerenciamento do ensino profissionalizante. Em 1961, foi promulgada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um marco histórico para administrar, controlar, direcionar

o crescimento do país, pautando-se no desenvolvimento da educação com destaque posterior para reforma da LDB em 1971.

Apresentar-se-á, no capítulo 4, intitulado “A Educação Profissional no atual Marco”, estudos que foram intensificados, projetos elaborados e após oito anos de reflexões foi promulgada, em 1996, a nova LDB. Esta Lei proporcionou avanços à educação nacional e, conseqüentemente, à modalidade de ensino profissionalizante.

Para finalizar, a conclusão constituir-se-á de considerações finais sobre a apreciação de toda a fundamentação teórica, mediante análise das experiências passadas que deixaram um grande legado de informações, bem como reflexões a respeito dos ajustes presentes nos momentos atuais, destacando-se a permanência do dualismo de classes na modalidade de educação profissional, as projeções futuras de investimento e as provisões de melhoria.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Neste capítulo serão abordados assuntos referentes à história da educação profissional brasileira, cujo desenvolvimento teve seu caminho traçado a partir do Brasil-colônia, passando pelo Brasil-império, e instituindo-se no Brasil-república. Tratar-se-á, ainda, do marco histórico que foi sua solidificação no Estado de São Paulo.

Torna-se importante estudar a origem da educação no Brasil para que se possa entender como se deu a construção e o desenvolvimento da instrução direcionada à educação profissional e ao dualismo de classes, pois houve passagens e necessidades de mão-de-obra desde a colônia até os dias atuais. Essas passagens podem ser refletidas no decorrer deste texto, analisando-se os momentos históricos e os rumos que o Estado adotou para fomentar a educação pública do Brasil, sobretudo a educação profissional.

Conforme Almeida (1989), no início da história do Brasil, desde seu descobrimento pelos portugueses, o que se instituía era uma colônia de Portugal sendo explorada devido às riquezas naturais e à grande extensão territorial. Existia a necessidade de mão-de-obra escrava para exploração e cultivos agrícolas. Dessa forma, índios, negros escravos e colonos pobres eram utilizados como força de trabalho e, por tal, entendia-se que não precisavam de instruções para poderem desenvolver um trabalho manual e servir a classe burguesa elitista da colônia. Com essas características peculiares, a educação formal foi instituída para servir os filhos de burgueses e disseminar a religião pelos jesuítas que chegaram ao Brasil com o intuito de catequizar a população.

Pode-se, então, refletir sobre o início da educação no Brasil como sendo uma preocupação de seus colonizadores, visando apenas a uma doutrina religiosa e à classe burguesa da colônia. Assim, o destino era a formação de pessoas para seguir a catequese e a formação de jovens filhos da elite para poderem cursar faculdades na Europa. Desse modo, o pensamento jamais, neste momento da história, foi voltado à educação profissional, para o trabalho no campo ou qualquer outra atividade produtiva, por não se tratar de algo viável nem a Coroa nem para a classe Burguesa. Não era objetivo da Coroa portuguesa formar ou educar os cidadãos de classes menos favorecidas, pois se tratava de pessoas

destinadas ao trabalho manual, não necessitando de formação ou estudos para desempenharem suas funções no trabalho. O foco era manter o controle dos cidadãos de classes menos favorecidas para continuar como servidores da elite.

Ao longo deste capítulo e seus tópicos serão destacados, durante a história da educação do Brasil, períodos distintos, mas inter-relacionados por meio de fases diversificadas com características peculiares marcadas por mudanças econômicas, políticas e sociais, mas sempre por intermédio da educação e com o foco no ensino profissionalizante.

Conforme Cordão (2005, p. 44), a formação profissional, no Brasil, sempre esteve reservada, desde suas origens, às classes menos favorecidas, àqueles que necessitavam se engajar de imediato na força de trabalho e que não tinham acesso à escolarização básica regular.

Valendo-se das acepções de Cordão (2005), pode-se dimensionar esta reflexão sobre o sistema de educação como um sistema estruturado, inicialmente, para a burguesia e os objetivos religiosos.

2.1 Brasil-Colônia

O Brasil foi descoberto pelos portugueses e, assim, transformado em colônia a fim de que Portugal pudesse administrar, controlar e colonizar essa nova aquisição. Para que tudo isso pudesse acontecer era necessária uma política de exploração; assim, foi adotado, na época, o regime de Capitânicas Hereditárias, mas que logo depois, diante das dificuldades encontradas em administrar o país, foi criado um Governo Geral.

Na busca de estabelecer uma discussão sobre o desenvolvimento da educação profissional no Brasil, focar-se-á sobre o início da educação formal no território brasileiro partindo-se da história do ensino desde 1532, com a participação efetiva da Igreja e seus sacerdotes, a fim de instituir o ensino na colônia.

Conforme Ribeiro (1978, p. 1), entre as diretrizes básicas para que a colonização ocorresse de forma a causar menos impacto social, o governo geral traçou um regimento no qual D. João III ditou uma política para um método de ensino aos índios baseado na fé católica. Desse modo, na nova política ditada,

então, por D. João III (17/12/1548) é encontrada uma diretriz, referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução. Para tanto era necessário que viessem de Portugal, padres capazes de realizar este trabalho, requerido pela realeza.

Como se sabe, o Rei de Portugal, no ano de 1532, decidiu adotar o regime de Capitânicas Hereditárias no Brasil. De 1534 a 36 são criadas catorze capitânicas com o objetivo de tornar possível o povoamento, a defesa bem como a propagação da fé católica. O sistema de doação a particulares parecia o mais adequado diante da incapacidade do Erário régio atender às vultosas despesas da colonização. (RIBEIRO, 1978, p. 1).

O comentário de Ribeiro revela a instituição de um governo preocupado em defender seu patrimônio e em ensinar uma nova cultura à população de origem, mas sem assumir despesas para tal. A Igreja teve seu papel destacado, pois serviu de ferramenta, em muitas ocasiões, para amenizar conflitos e, em outras, atuou como mediadora na comunicação entre índios e colonizadores. Para tanto, era preciso entender a língua que os índios praticavam para interpretar suas atitudes e também ensiná-los um novo idioma, que seria a língua mãe daquela terra descoberta. Nesse sentido, foi necessário desenvolver um plano educacional, sobre o qual serão descritos, a seguir, alguns fatos relevantes.

[...] ao analisar-se o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel de Nóbrega, percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinavam os "Regimentos", percebe-se também a necessidade de incluir os filhos dos colonos uma vez que naquele instante eram os jesuítas os únicos educadores de profissão [...]. (RIBEIRO, 1978, p. 4).

De acordo com Ribeiro (1978), neste momento da história, há de se destacar, também, alguns pensamentos e intenções de Nóbrega, entre os quais estava o de recrutar os índios conforme as vocações que poderiam ter para o sacerdócio. Percebendo a falta da devida vocação, o Padre sentiu a necessidade de propor um ensino profissional e agrícola para formar pessoal capacitado em outras funções vitais para o desenvolvimento da colônia. Mas essa situação não teve continuidade, pois logo chegaram os jesuítas, com uma doutrina já definida para sua implantação junto às pessoas, na nova terra.

Sob esta perspectiva, Ribeiro (1978, p. 5) acrescenta:

O fato deste plano ter encontrado sérias resistências a partir de 1556 [...], exigindo de Nóbrega muito empenho até sua morte em 1570 [...]. Isto é constatado pelo fato do plano que vigora, durante o período de 1570 a 1759, excluir as etapas iniciais de estudo, o aprendizado do canto, da música, profissional e agrícola.

Haidar e Tanuri (2000, p. 59) inferem que “A história da educação no Brasil inicia-se em 1549 com a vinda dos seis jesuítas que aqui aportaram em companhia do primeiro governador-geral, Tomé de Souza”. Os jesuítas tinham a missão de trazer o ensinamento à população por meio de escolas para catequizar o povo e formar missionários, a fim de continuar a obra de disseminação do catolicismo.

Desde 1549, quinze anos depois da fundação da Ordem e um ano antes de sua aprovação por Paulo III, chegaram ao Brasil o Pe. Manoel da Nóbrega com cinco jesuítas. Fundaram imediatamente um colégio na nascente cidade de Salvador. O Pe. João Aspilicuenta Navarro estudou com sucesso a língua tupi e logo se habilitou para nela pregar. (ALMEIDA, 1989, p. 25).

O Rei não tinha interesse algum em investir suas riquezas no financiamento da educação pública no Brasil, portanto, entregou-a desde seu início aos cuidados dos jesuítas que, de certa maneira, direcionaram e implantaram um método de ensino conforme suas origens de formação.

Segundo Haidar e Tanuri (2000, p. 59), por mais de duzentos anos a educação formal do Brasil ficou entregue aos padres da Companhia de Jesus. Os padres jesuítas desenvolveram a educação no Brasil conforme os ensinamentos, regras e hierarquia que aprenderam na igreja católica apostólica romana. Esses ensinamentos colaboraram de certa forma para padronizar o ensino no país, conforme conceitos assistencialistas que migraram de Portugal e fizeram com que este sistema permanecesse por muito tempo.

Como o Brasil era uma colônia de Portugal, certamente um modelo brasileiro de educação pública, deveria seguir os padrões da educação portuguesa. Segundo Pinto (2007, p. 47), “O ensino, tanto em Portugal quanto no reino, organizava-se sob uma forma que poderíamos chamar, usando uma terminologia atual, ‘terceirizada’ [...]”.

A hegemonia que os jesuítas exerceram na ação pedagógica durante o período colonial é um fato histórico: em mais de quinhentos anos de história da educação brasileira, duzentos e dez tiveram a condução da Companhia de Jesus. Sem esquecer outras ordens que aqui missionaram, a começar pelos franciscanos que celebraram a primeira missa, foram os padres inicianos os únicos que, por exemplo, tiveram a prerrogativa da Coroa Portuguesa para estabelecerem colégios. (BITTAR; FERREIRA, 2009, p. 2).

Existia a necessidade básica de aproveitar a mão-de-obra local para o trabalho de exploração da nova terra, o que transportava os índios para a posição de escravos. Não se adaptando ao domínio português, os índios passaram a exercer forte resistência, e isso ajudou a proliferação da ideia de se trazer negros vindos da Europa e África para o trabalho escravo.

Será tratado, aqui, de um momento peculiar e importantíssimo na construção da educação no Brasil, pois quando se fala em trabalho escravo, coloca-se em destaque o surgimento de um modelo econômico que exigiu a necessidade do trabalho manual, aprendido mediante a própria execução de atividades no meio de produção e, conseqüentemente, sem o auxílio de um ensino técnico. A esse respeito Ribeiro (1978, p. 7) aponta que “A educação profissional [...] era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho [...]”.

Nesse sentido, Santos (2007, p. 205) argumenta que:

O tratamento discriminatório dado às diversas ocupações manuais que ocorreu no Brasil-colônia foi uma das razões, dentre outras, que levou à aprendizagem das profissões, que naquele contexto era feita por meio das Corporações de Ofícios¹, que não tinham o mesmo desenvolvimento que se processou nos países da Europa.

O autor comenta o fato de que havia discriminação, pois os negros escravos, os índios e os colonos pobres recebiam tratamento diferenciado em relação aos homens e às mulheres da elite e da coroa portuguesa, tanto que a oportunidade para estudar e se alfabetizar era oferecida apenas a esses últimos. Assim, começa-se a perceber a existência do dualismo de classes.

De acordo com Pinto, existem dois elementos responsáveis por modelar o ensino no Brasil desde a colônia, a saber:

¹ Originadas nos Colégios de Roma, deu-se pela integração de homens livres e escravos nos locais de aprendizagem, e que, além de receberem o mesmo tipo de formação, estavam sujeitos às mesmas normas de tratamento e de conduta no interior das referidas Corporações (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007, p. 205).

O primeiro deles, uma base produtiva que excluía a maioria da população (índios, negros e colonos pobres) do acesso ao principal meio de produção (a terra) e que se organizava sob um modelo de produção (trabalho escravo) onde a educação aparecia mais como ilustração para poucos e como mecanismo de reprodução social da rarefeita elite rural e comercial existente do que como meio de formação da pessoa e de acesso ao conhecimento. (PINTO, 2007, p. 47).

Acredita-se que este primeiro elemento citado pelo autor se relaciona à exploração de mão-de-obra na colônia, pois se tornava melhor e mais fácil impor o trabalho escravo àqueles que, de certa forma, participavam diretamente do processo produtivo que dependia exclusivamente da agricultura, do que oferecer formação mediante uma educação pública, proporcionando conhecimento para que índios, negros e colonos pobres pudessem se transformar em pessoas informadas e formadas, capazes de construir uma opinião crítica sobre o contexto no qual viviam, tornando-se, posteriormente, uma ameaça ao controle do Rei e à classe burguesa dominante.

O segundo elemento, que moldará a educação na jovem colônia, é o padrão de ensino jesuítico. Nascido no seio do movimento da contra-reforma, os “soldados” da Companhia de Jesus tinham como meta arrebataram o maior número de almas para o catolicismo. Como seus agentes, as caravelas de Portugal e Espanha e como sua principal arma, a educação [...]. Sua metodologia de ensino era formalista, centrada na hermenêutica e arredia a qualquer experimentação; valorizava a repetição como instrumento de aprendizagem e a disciplina rígida como elemento de formação do caráter. (PINTO, 2007, p. 47-48).

Este segundo elemento comentado pelo autor revela o nascimento de uma educação, inicialmente, formal e, posteriormente, pública, implantada por meio de um padrão de imposições, num contexto diferenciado entre Portugal e Brasil-colônia, configurando a necessidade de disseminar um modelo de controle entre os menos favorecidos do poder de um lado e o dominador do outro. Nota-se, portanto, um grupo sendo quase tratado como presa para ser adestrado em função das necessidades do outro – seus adestradores e dominadores. Além disso, os desfavorecidos eram tratados igualmente de forma rígida, padronizada e com o dever de aprender somente aquilo que interessava aos burgueses.

Os Jesuítas, há cerca de menos de um ano após sua chegada, já fundaram a primeira escola na cidade de São Vicente, conforme exposto por Pinto (2007, p. 48):

[...] um seminário escola, que viria a ser modelo de ensino médio no Brasil por mais de dois séculos. Como seu nome indica, o objetivo básico destas escolas era a formação de sacerdotes, que se completava no nível superior. Contudo, elas se apresentavam também como a única oportunidade de os filhos da elite local obterem uma formação adequada que os preparasse para o ingresso nos cursos superiores a serem feitos na Europa.

Os comentários do autor sobre o modelo de ensino estabelecer-se como um seminário-escola, expressa claramente o quanto as autoridades da época desconsideravam o ensino público para a população de maioria pobre e deixava a cargo dos Jesuítas as regras de como dimensionar o ensino formal, ou seja, seu funcionamento e sua estrutura somente atendiam objetivos religiosos e da elite.

Como se pode notar, o papel da escola, neste momento da história do Brasil-colônia, foi exatamente o de formar discípulos com o intuito de disseminar as crenças do catolicismo e preparar os filhos da elite para se dotarem de conhecimentos e formação, a fim de frequentarem as qualificadas universidades da Europa. Segundo Pinto (2007, p. 48), “o ensino público no Brasil já nasce com um caráter seletivo [...]”.

Nesse sentido, Bittar e Ferreira Jr. (2009, p. 6) acrescentam que:

[...] Eles formavam, pela sua rígida disciplina, na sociedade colonial, incoerente e fragmentária um todo homogêneo e compacto, capaz de resistir às influências dissolventes e de estabelecer um *minimum* de unidade moral e espiritual entre colonos portugueses e os povos primitivos, assimilados à nova civilização.

Percebe-se, entretanto, que quando se trata de uma escola padronizada, com regras e normas rígidas de aprendizado e comportamento, fica bem claro que os experimentos são deixados em segundo plano, pois o mais importante era condicionar as pessoas a fazerem exatamente o que lhes era imposto.

Conforme Bittar e Ferreira Jr. (2009, p. 2), sintetizando um quadro aparente da educação formal e, posteriormente, pública do Brasil, é possível referenciar seu início com a educação jesuítica em dois momentos, a saber: “as casas de bê-á-bá (aldeias e igrejas) e os colégios”. Nesse caso, as casas eram destinadas à população da civilização local e os colégios à formação de missionários e filhos da elite.

Com o passar do tempo, a classe governante brasileira, sob influências portuguesas, percebeu que a administração do ensino formal exercida pelos jesuítas

não estava condizente com os planos da Coroa, fato que favoreceu para que este sistema educacional jesuíta começasse a ruir e caísse em descrédito.

Quando, em 1759, um decreto de Sebastião de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas de Portugal e seus domínios, ruiu totalmente o sistema de educação montado pelos padres da Companhia de Jesus em terras brasileiras. (HAIDAR; TANURI, 2000, p. 59).

Isso causou a expulsão dos jesuítas do Brasil e o confisco dos prédios das escolas jesuítas foi inevitável pela Coroa. Nota-se que, com essa atitude, o Marquês de Pombal desmontou toda estrutura construída há mais de dois séculos, com a preocupação de catequizar e instruir a população.

Ao afastar os jesuítas e ao assumir a responsabilidade pela instrução pública, Pombal pretendia não apenas renovar o ensino em seus métodos e processos, mas laicizá-lo em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império Luso. Entretanto, proscritos os inicianos aos quais estivera confiado o ensino, devia-se recriar todo um sistema educacional. Tal programa, parcialmente realizado em Portugal, não se cumpriu no Brasil, e o ensino que se reconstruiu sobre as ruínas do sistema jesuítico, nas décadas posteriores, fragmentado nas aulas régias de humanidades, ciências e primeiras letras, tardaria muito a organizar-se. (HAIDAR; TANURI, 2000, p. 60).

Contudo, refletir sobre a origem da educação pública desde o Brasil-colônia, no qual, segundo Pinto (2007, p. 47), “podemos encontrar problemas presentes no ensino médio do Brasil decorrentes de políticas passadas”, acaba deixando um legado de informações, mesmo que escassas, capazes de orientar caminhos para o desenvolvimento da educação acerca dos acontecimentos que virão adiante.

Nessa perspectiva, vale mencionar uma passagem importantíssima, destacada por Ellis et al. (1995), ocorrida no final do modelo Brasil-colônia, quando logo após a reforma pombalina, a elite intelectual – vinda de centros europeus com ideias de libertação do Brasil –, influenciou sobremaneira a sociedade a respeito da importância de uma nação livre. Tais ideias, contudo, não contribuíram com veemência para mudar o ensino no sentido de organização e qualidade.

Uma contribuição expressiva se deu por meio do bispo Azeredo Coutinho, quanto à criação do seminário de Olinda, em 1798, e sua fundação em 1800 (ELLIS et al., 1995, p. 367).

Conforme Haidar e Tanuri (2000, p. 61), a instrução elementar não mereceu, entretanto, idênticos cuidados da administração. Relegada a um segundo plano, a educação do povo se fez ao sabor dos interesses pessoais e políticos do soberano no exercício de seu absoluto poder.

Após várias mudanças, ainda se pode afirmar, conforme a citação acima, que até então a preocupação continuava sendo a de formar, instruir e preparar determinada classe da população, constituída por burgueses e seus mais próximos. Enquanto a população mais carente de ensinamentos e instrução permaneceria não beneficiada pela política de colonização, exploração e administração do Brasil-colônia.

[...] Persistia o panorama do analfabetismo e do ensino precário, restrito a poucos, uma vez que a atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes, além da tarefa dos missionários entre os índios. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exigia especialização e em que o trabalho manual estava a cargo de escravos, permitiu a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e abstrato voltava-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Durante esse longo período do Brasil colônia, aumentou o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta. (ARANHA, 2006, p. 193).

Como se pode notar, muitas das consequências de padronização, imposição, regras, rigidez são vistas ao longo da história da educação formal e pública no Brasil como decorrentes da implantação de um sistema educacional pautado em condições sem escolhas, advindo de um governo inicial despreocupado com a educação pública, devido à ganância e à necessidade da busca por riquezas materiais. Verifica-se, neste primeiro tópico, a ausência de políticas destinadas ao ensino profissionalizante no Brasil-colônia como um todo; destacando apenas algumas corporações de ofícios que se destinavam, como por exemplo, a formação de ourives, artesanatos, tipografia, oficinas e fundições.

Quanto a essas corporações de ofícios, Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 206) comentam:

Ao contrário do que ocorreu na Europa, as Corporações de Ofícios no Brasil, instituídas em pleno período colonial, possuíam rigorosas normas de funcionamento [...]. Na realidade, ao dificultar, ou mesmo quase interditar, o acesso de negros e mulatos, as Corporações de Ofícios no Brasil incorporaram o processo discriminatório que permeava a sociedade brasileira da época. Os requisitos para admissão de aprendizes [...] caracterizava determinadas ocupações ao reforçar, de forma subjetiva, o

embranquecimento dos ofícios, na medida em que os homens brancos livres procuraram preservar para si algumas atividades manuais.

A passagem do Brasil-colônia para o Brasil-império foi marcada, sobretudo, pela influência às mudanças estabelecidas pela vinda da família real para o Brasil e a criação de vários cursos superiores. Sobre este assunto Ellis et al. (1995) comentam que:

D. João VI fundou o ensino superior [...]. A Academia da Marinha, criada em 1808 e a Academia Real Militar, em 1810, destinavam-se a preparar os oficiais e engenheiros encarregados da defesa militar da Colônia; os estudos médicos, assegurados pelo curso de cirurgia, criado em 1808, no Hospital militar da Bahia e pelos cursos de anatomia e de cirurgia do Rio de Janeiro, aos quais se acrescentou, em 1809, os de Medicina, deveriam formar os médicos para a Corte, para o exército e a marinha. [...]. (ELLIS et al., 1995, p. 367-368).

A autorização do governo Imperial para a abertura de novas fábricas colaborou para uma nova fase do setor de aprendizagem profissional. Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 207) salientam que “[...] com a vinda de D. João VI para o Brasil, em janeiro de 1808, retoma-se o processo de desenvolvimento industrial a partir da permissão de abertura de novas fábricas”, inaugurando-se dessa forma uma nova era para o setor de aprendizagem profissional.

Foi um marco histórico esta autorização para a construção de novas fábricas, acarretando no desenvolvimento dos aprendizes de ofícios, trazendo benefícios, também, para o ensino superior brasileiro; pois, com a criação dessas academias e a formação de oficiais o Brasil pôde assegurar o seu controle territorial, abrindo caminho para, uma década e meia depois, conquistar a sua independência.

Com a construção de novas fábricas – no final do período Brasil-colônia e passagem para o que viria a ser a independência política do Brasil em relação a Portugal –, houve necessidade de mão-de-obra, e a solução encontrada, conforme Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 207), “foi a aprendizagem compulsória, que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos”, assim, aprendiam uma profissão e alguns anos depois poderiam escolher onde e para quem trabalhar.

Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 208) consideram importante destacar que D. João VI criou no Rio de Janeiro, em 1809, o Colégio das Fábricas,

com um caráter assistencialista, para abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real de Portugal para o Brasil, a fim de ensinar os ofícios e atender à demanda de mão-de-obra profissional escassa no país.

Após a independência, inaugura-se uma nova política no campo da instrução popular, reivindicada em nome dos mesmos princípios liberais e democráticos que consagraram o regime constitucional e o governo representativo conforme Haidar e Tanuri (2000, p. 61).

No próximo tópico, tratar-se-á a respeito do ensino público brasileiro sob um novo sistema educacional, com uma nova política implantada pelo Império.

2.2 Brasil-Império

Dando continuidade à discussão sobre o desenvolvimento da educação profissional e o dualismo de classes no Brasil, tomar-se-á como foco a educação pública do Brasil a partir da sua independência. Levando-se em consideração o novo modelo político imperialista, torna-se impossível deixar de perceber a herança fortíssima de um modelo político colonizador, escravocrata e muito presente, com sequelas bastante visíveis.

Sob a influência das idéias da Revolução Francesa, parecia que a Independência no Brasil, iria de fato, inaugurar uma nova política educacional, voltada para a nossa educação popular. Todavia de todo o movimento (de idéias discutidas e propostas apresentadas na Assembléia Constituinte) em favor desta educação nada de efetivo resultou. (ELLIS et al., 1995, p. 369).

Retomando-se o assunto abordado anteriormente, é necessário destacar que após a Independência houve a ampliação das forças produtivas, o que ajudou no desenvolvimento do modelo de aprendizagem de ofícios. Nota-se, entretanto, que não ocorreu, por parte do governo, uma preocupação em relação a essa modalidade de ensino, conforme destacam Lopes, Faria Filho e Veiga (2007):

No caso específico do ensino de ofícios, entretanto, nenhum progresso para elevar o seu *status* se efetivou, em que pese as mudanças [...]. Permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos de duração do período

colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007, p. 208).

Com o intuito de enriquecer esta discussão e delimitar a abordagem proposta, optou-se por estabelecer um parâmetro para o desenvolvimento desta temática e refletir acerca da educação no império do período de 1822 (data da Independência do Brasil) até 1889, com a Proclamação da República.

Pode-se afirmar, contudo, que, de acordo com a citação de Ellis et al., houve pouca alteração no ensino formal ou profissionalizante em relação a investimentos e escolas para os necessitados quando o assunto é abordado na prática, pois na teoria e nos discursos as ideias existiam. À guisa de exemplo, apresenta-se, a seguir, algumas determinações da Constituinte Imperial, de dezembro de 1823, na qual nada consta sobre o ensino profissionalizante:

A Constituinte Imperial de 11 de dezembro de 1823 determinava:

- no seu artigo 1º. – a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos;
- no seu artigo 11 – a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas;
- no seu artigo 179 – a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. (ELLIS et al., 1995, p. 369).

Ainda neste sentido o autor comenta sobre o completo descaso que a elite brasileira tinha com o trabalho manual, pois esta sociedade dominante achava que não havia necessidade de se ensinar e educar pessoas que serviriam apenas como trabalhadores braçais em suas terras, e ainda considerava desprezível gastar dinheiro tanto no ensino primário quanto para ensinar uma profissão aos escravos e índios (ELLIS et al., 1995, p. 369).

Em contrapartida a esta situação, Machado (2005, p. 5) salienta que “D. Pedro I outorga, assim, em 1824, a Constituição do Império”. E a partir deste momento surgem vários acontecimentos que vieram determinar a construção de uma nova modalidade de ensino e a tentativa de excluir aquela estrutura desenvolvida pelos jesuítas que se tornou muito fortalecida no Brasil-colônia devido ao grande tempo e dedicação que tiveram no minucioso trabalho de catequização e ensino aos colonos.

Sobre esta última afirmação, alinham-se as considerações de Ellis et al. (1995, p. 366):

Os inconvenientes do ensino jesuíta encontrava-se, principalmente, no fato de que sua preocupação não era propriamente a educação, mas a difusão de um credo religioso. A orientação do ensino caracterizava-se, assim, pelo dogmatismo e pela abstração, afastando os jovens dos verdadeiros problemas brasileiros.

Quando os Jesuítas foram expulsos do Brasil, a obra que pretendiam realizar estava praticamente consolidada: o país estava unido em torno de uma mesma fé, sob a mesma coroa.

O fato é que, no Brasil-império, as intenções ou discursos para mudanças existiam, mas na prática o que aconteceu foi bem diferente. Havia intenções de alfabetizar a população, de distribuir escolas pelas províncias e metrópole, mas uma sequela ainda do Brasil-colônia estava enraizada neste novo modelo de governo, pois o investimento na educação era pequeno ou quase nenhum. Vestígios de uma sociedade colonizadora e espelhada em Portugal ainda se mantinham. Acredita-se que a política sofrera mudanças quando se diz respeito ao modelo colônia para o modelo império, mas as situações econômicas e sociais continuavam perpetuando a rumos desconexos. Para corroborar este comentário destaca-se o seguinte excerto de Buarque de Holanda (1969, p. 136):

Os tímidos esforços para criar uma indústria nacional, que se revelaram na ação consciente de alguns homens da Independência [...] frustravam-se desde logo. A indústria pereceu no nascimento incapaz de fazer frente à invasão de produtos manufaturados europeus [...]. Reafirma-se a vocação colonial, o Brasil parecia fadado a fornecer à Europa matéria-prima e dela receber manufaturas.

Durante este período observa-se uma forte pressão em instituir a escola de grau primário e o grau superior. A Constituinte pouco aborda a instrução profissionalizante, ou seja, o dualismo aparece ainda neste novo modelo, ao qual índios, escravos e colonos não teriam acesso ao ensino básico, e tampouco ao ensino superior. Desse modo, permaneciam as discriminações, a sociedade escravocrata ainda estava enraizada e as escolas eram destinadas ao mesmo público do Brasil-colônia.

Com a intenção de mudar e contribuir com o ensino no Brasil, por volta de 1824, foi adotado um método de ensino chamado Lancasteriano, copiado da Inglaterra, país que obteve êxito com essa forma de ensino. Conforme Ellis et al. (1995, p. 369), tratava-se de um método por meio do qual um mestre deveria propagar seu ensino a quarenta alunos capazes de absorver todo aprendizado e assim servir como propulsores do ensinamento a outros alunos.

Ainda a respeito do método Lancasteriano, Seco (2005, p. 4) acrescenta:

[...] a necessidade de estruturar um Estado nacional e garantir a construção da nacionalidade, [...] pregava a idéia da necessidade de ampliar possibilidades de acesso às instituições e práticas civilizatórias, a um número cada vez maior de pessoas [...].

Esse método, entretanto, não demorou a fracassar, devido à nítida situação em relação às diferenças sociais entre Brasil e Inglaterra. Nesse contexto, Xavier (1994, p. 65 apud SECO, 2005, p. 4) destaca que o “método expressou o descaso do Estado frente ao funcionamento da escola pública, acabando por fragilizar ainda mais, em termos de qualidade, o ensino público elementar do período”.

O governo do Brasil-império apesar de assumir a educação pública e traçar mudanças, poucas melhorias aconteceram, entre as quais algumas tentativas como:

[...] no que se refere à educação pública nas primeiras décadas do império. [...] Com a Reforma Januário Cunha Barbosa (1826), criou-se escolas de ensino primário e o Instituto Imperial do Brasil, a regulamentação sobre o ensino foi reforçada, ainda, com a Lei de 15 de outubro de 1827 que fundava escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. (MACHADO, 2005, p. 6).

Ainda assim, Machado (2005) ressalta que, mediante diversos debates realizados por deputados, constatou-se que a educação brasileira estava carente e desorganizada, demonstrando muitos problemas em todos os sentidos – administrativo, formação de professores, estruturas físicas e na organização de um plano de instrução.

Do mesmo modo que os índios, os negros e os colonos pobres, a mulher também era tratada com discriminação, apesar do discurso sobre a criação de escolas para meninas, “a condição da mulher, no século XIX, ainda apresentava traços de nossa herança portuguesa, que a colocava numa condição de submissão e recolhimento” (SECO, 2005, p. 6).

Em relação às cargas de preconceitos aos negros escravos, Burton (1983, p. 319 apud SECO, 2005, p. 7) comenta que “a falta de educação aumenta com a pigmentação da pele, e às vezes, quando essa é muito escura, surge a arrogância peculiar do negro, que usa de uma grosseria bem intencional”.

Contribuindo ainda para a discussão sobre a discriminação, em relação aos índios, Seco (2005, p. 7) assevera:

Quanto ao índio, a questão do acesso à educação traz consigo a problemática de sua inserção na sociedade dos brancos, tornando ainda mais complicada. O índio geralmente aparece como um ser incapaz de atingir um grau de civilidade ou de cultura que se aproxime do homem branco, sendo ainda visto como um selvagem.

Conforme aponta Machado (2005, p. 7) em seu artigo sobre o ensino superior, esta reestruturação do ensino no Brasil-império, não só no que diz respeito ao ensino primário, revela, também, um esforço de instituir na educação pública, a tentativa referente ao ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II e a oferta de aulas avulsas públicas e particulares. Sobre o assunto, a autora ainda destaca:

Em nível superior se criou, com a Lei de 11 de agosto de 1827, dois cursos jurídicos, um em São Paulo e outro em Olinda. Apesar dos discursos declararem importante as medidas referentes ao ensino, o Ato Adicional à Constituição do Império de 1834 determinou que o ensino primário ficava aos cuidados das Províncias, desobrigando o estado nacional de se responsabilizar por este nível de ensino, contudo as Províncias não estavam em condições de arcar com o ensino primário e pouco se realizou. (MACHADO, 2005, p. 7).

Refletindo-se sobre as questões discutidas pode-se comentar que a prioridade do governo foi o ensino superior que era destinado à classe elitista e ao ensino primário, básico, servindo a população menos favorecida. Contudo, tais propostas não passavam de um mero discurso e permaneciam no papel; na prática pouco mudou em relação à abordagem jesuítica que praticava o dualismo de classes, a não ser em relação à estrutura e à qualidade do ensino que, no império, ficou afetada, pois fomentar a educação pública no Brasil independente foi, no mínimo, uma geral desorganização.

Nessa esteira de discussões sobre o dualismo de classe em relação ao ensino, pode-se constatar, segundo Machado (2005), que em 1851 foi aprovada uma lei discriminando os escravos e excluindo-os de participar das aulas da rede pública de ensino.

Em 1851 foi aprovada a reforma Couto Ferraz (Lei nº 630 de 17 de setembro). Em 1854, Couto Ferraz, ministro do Império, expediu o regulamento da Instrução primária e secundária no Município da Corte. Nesta lei, os escravos eram proibidos de freqüentar as escolas públicas, o

método adotado era o simultâneo. Este defendia a propagação das escolas públicas devido a importância civilizadora da instrução primária e a influência que exercia nos destinos de um povo. (MACHADO, 2005, p. 7).

Outra questão a ser discutida, nesse momento, diz respeito ao ensino de profissões. Discorrer-se-á, sucintamente, um momento em que se esboçou uma vontade por parte dos governantes e políticos de criar uma lei referente à aprendizagem de ofícios. Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 209) comentam sobre a primeira ação concreta voltada a esta modalidade de ensino:

[...] para dar uma nova organização à aprendizagem de ofícios ocorreu em 1826, quando foi apresentado o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, que consistia em estabelecer uma lei que organizasse o ensino público em todo o país, em todos os níveis; fato até então inédito na história da educação brasileira.

O Brasil passava por um período de intensas mudanças, entre as quais destacam-se o crescimento econômico e populacional; o aumento da produção manufatureira que, por meio das quais as relações de fabricação e comércio estavam cada vez mais presentes no cotidiano nacional. E para acompanhar todas essas transformações sociais seria necessária uma estruturação educacional com responsabilidades visando à proliferação e à instrução para habilidades produtivas.

Após discussões e debates sobre o processo educativo, foi aprovado, em 1827, na Câmara dos Deputados, um projeto “[...] com a inclusão e a obrigatoriedade, por parte das meninas, de aprendizagem de costura e bordado, sendo que nos Liceus os alunos aprenderiam o desenho, necessário às artes e aos ofícios” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007, p. 209).

Verifica-se, desse modo, um progresso em relação ao Brasil-colônia, pois as meninas sempre foram discriminadas e não vistas como importantes no processo produtivo de construção do país, mas neste momento enfatiza-se o fato da criação “por Lei” de uma ferramenta capaz de iniciar um caminho a este público, nesta nova política de instrução.

Acredita-se que, por se tratar de uma “Lei”, seria seguida com critérios de desenvolvimento e controle, mas não foi o que aconteceu. Como se tem verificado, constantemente, no Brasil, há discursos desconexos com as Leis e sua prática, haja vista que toda essa preocupação de instrução profissional não ficou a

cargo do governo e, sim, da sociedade elitista do império, como observa Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 209):

[...] o aumento de produção manufatureira na primeira metade do século XIX, constituíram-se nos fatores que propiciaram a intensificação da organização de sociedades civis, com vistas a amparar órfãos e ao mesmo tempo propiciar a oferta de aprendizagem das artes e dos ofícios. Nessas sociedades, a direção ficava a cargo dos nobres, fazendeiros, comerciantes e dos funcionários da burocracia.

Percebe-se, portanto, que a discriminação e o dualismo continuaram devido à classificação que a sociedade dominante e responsável pelo desenvolvimento desta modalidade de ensino adotou; já que disponibilizava este modelo para um público predeterminado cujos beneficiados seriam os órfãos, mais uma vez ensinados para servir os burgueses. No crescimento e desenvolvimento do Brasil, uma parte da população contava com problemas sociais gravíssimos, em se tratando de órfãos e outros tantos de desocupados que já permeavam a sociedade. Foi necessária, desse modo, a criação de um sistema para acolher essas pessoas, a fim de diminuir possíveis consequências de vadiagem. Nesse sentido, Cordão (2005, p. 44) comenta:

[...] em meados da década de 1840, foram construídas dez casas de educandos e artífices em dez capitais de províncias. Essas casas tinham como principal objetivo “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. Na mesma linha, logo na década seguinte, o mesmo governo Imperial criou estabelecimentos especiais para abrigar os menores abandonados e órfãos, os chamados “asilos da infância e dos meninos desvalidos”, onde esses menores aprendiam as primeiras letras, e, a seguir, eram encaminhados ao trabalho em oficinas públicas e privadas, mediante contratos de trabalho fiscalizados pelo juizado de Órfãos.

Como se pode notar, tem sido enfatizado, a todo o momento, desde o início das reflexões propostas, que para o desenvolvimento da educação era necessário investimentos financeiros, e a Coroa Portuguesa responsável pela colonização e exploração do país, desde seu descobrimento, nunca pretendeu investir nessa modalidade para o desenvolvimento nacional.

Quando se comenta sobre recursos necessários, vale ressaltar de onde vieram esses recursos e qual a parcela de participação do governo com o passar dos tempos. Nesse sentido, Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 209) observam que:

Os recursos necessários à manutenção das sociedades civis, inicialmente eram obtidos pelas quotas dos sócios e por doações. Com o passar do tempo, essas entidades passaram a gerir financeiramente as suas escolas de artes e ofícios mediante parcelas de recursos que eram provenientes do poder público, fato que só se tornou possível devido à influência dos quadros da burocracia do Estado que atuavam nas sociedades, como membros de suas direções.

Fica claro que essas ações foram estabelecidas no sentido de proporcionar um aprendizado por meio do ensino de uma profissão, pois o país passava por transformações em relação ao ensino público e, como já visto, o governo se preocupava em abordar o ensino primário e o ensino superior para a elite, já que havia necessidade de formar a nova geração do país para contribuir com seu crescimento. Contudo, ainda ficava uma lacuna vazia e necessária para ser preenchida, que se tratava deste modelo de ensino por meio das sociedades civis, voltado discriminatoriamente a um público predeterminado, e que correspondia, de certa forma, a uma classe excluída intelectualmente da sociedade, mas com condições de se incluir no processo produtivo e de progresso do país. Assim, valendo-se desta mentalidade de criação e desenvolvimento de escolas voltadas ao ensino de uma profissão, surgem os Liceus, consideradas sociedades civis, tais como:

[...] a Sociedade Propagadora de Belas Artes, que foi organizada em 1857 no Rio de Janeiro, [...] por iniciativa do Coronel Francisco Joaquim Bethencourt. A finalidade dessa Sociedade passou a ser a de conservar e administrar o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, que viria a ser inaugurado em 1858. (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007, p. 210).

A criação deste primeiro Liceu, no Rio de Janeiro, segundo Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 210), possibilitou, mediante alguns objetivos destacados, “propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios”.

O Liceu oferecia cursos com uma estrutura própria, sem o envolvimento por parte do governo seja no controle administrativo, seja na preparação de professores. Além disso, seguia uma regra também discriminatória e predeterminada em tópicos anteriores, mas ainda permanente na sociedade.

Destacar-se-á, a seguir, o comentário de Lopes, Faria Filho e Veiga (2007) referente à estrutura de funcionamento desses cursos nessa escola

denominada Liceu, a quem se destinava e como era seu desenvolvimento diante da precariedade de recursos.

Os cursos do Liceu do Rio de Janeiro eram gratuitos, não só para os filhos dos sócios como também para qualquer indivíduo livre, sendo vedados apenas aos escravos, mostrando, com isso que, apesar da nova estruturação das instituições de formação de força de trabalho que havia sido implantada em meados do século XIX, ainda permanecia a mesma discriminação contra a mão-de-obra escrava, praticada durante o período colonial.

Pela precariedade dos recursos, o Liceu de Artes e Ofícios não dispunha de oficinas especiais para realizar as aulas práticas, na sua fase inicial de funcionamento. [...]. (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007, p. 210).

A caracterização de Lopes restringe-se ao Rio de Janeiro, entretanto, pode-se encontrar, no Estado de São Paulo, mais precisamente na cidade de São Paulo, um Liceu que teve seu desenvolvimento impulsionado por aquele modelo; pois fazia parte da região do Brasil na qual se concentrou a elite burguesa e a burocracia administrativa do país e, juntamente a essa particularidade, o desenvolvimento produtivo. Fazia-se necessário, então, a adoção de um modelo de ensino de profissões que correspondesse ao do Rio de Janeiro; então, o caminho natural foi o da criação de um Liceu com os moldes de funcionamento parecido com o do Estado vizinho. Assim, com algumas diferenças, mas com a necessidade já visualizada e carente pela população, de um ensino destinado a sua profissionalização e para a participação no mercado produtivo de São Paulo, origina-se na cidade de São Paulo, em 1873, o Liceu de Artes e Ofícios. Desse modo, Lopes, Faria Filho e Veiga (2007) relatam que:

A exemplo do que aconteceu na capital do país, foi criado o Liceu de Artes e Ofícios, em São Paulo, no ano de 1873. A instituição tinha como entidade mantenedora a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, tendo como composição da sua primeira diretoria de membros que pertenciam à burocracia estatal e ao parlamento, a exemplo do que aconteceu no Rio de Janeiro. (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007, p. 211).

Este modelo de escola de ofícios de São Paulo teve algumas particularidades que devem ser discutidas, entre as quais o curso primário gratuito, e depois deste, os cursos de profissões. Também merece atenção a estrutura deste Liceu e sua forma de administração de recursos.

Conforme Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 211):

Como primeira atividade [...] (1874), o curso primário gratuito e com aulas noturnas, com a distribuição de material escolar aos alunos. Somente em 1882 [...] instalou-se [...] o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, cujo objetivo era o de ministrar ao povo os conhecimentos necessários às artes e, ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias.

[...] contava com recursos do poder público na sua manutenção, por meio de doações e subsídios. Entre o final do Império e o início do regime republicano, as subvenções cresceram cerca de 317%.

Ainda nesta época do Brasil-império, um fato permanecia presente, isto é, a sociedade do país mantinha o modelo escravocrata, defendido por alguns e condenado por outros. Sem a intenção de se discutir sobre o benefício ou não deste modelo influenciador e colonizador do Brasil, pode-se refletir sobre a participação, até mesmo pelo fato discriminatório, que fomentou a criação e o desenvolvimento de escolas profissionais na sociedade nacional. Com várias tentativas de minimizar o impacto da escravidão na sociedade, foram criadas leis como formas de, gradativamente, abolir este tipo de trabalho no Brasil.

De acordo com Machado (2005, p. 5), trata-se de um governo que atravessou turbulências sociais, entre as quais cita a questão da escravidão e várias maneiras de amenizar este processo forçado de trabalho humano. A autora afirma, ainda, que:

A questão da abolição tornou-se, após a Lei Eusébio de Queiroz que proibia o tráfico negreiro, vital para a sociedade brasileira. Ela mostrava-se inevitável e ninguém mais a contestava abertamente; discordava-se porém, na forma como ela se realizaria, pois se temia que ela trouxesse prejuízos à grande lavoura. Os debates parlamentares sobre esta questão foram ardorosos, a abolição foi realizada de forma gradual, iniciando-se pela aprovação da Lei do Ventre Livre, em 1871, que considerava livres todos os filhos de escravas nascidos a partir da data de sua aprovação. (MACHADO, 2005, p. 76).

Machado comenta a situação dos escravos no Brasil-império, a necessidade de se extinguir a escravidão, mas, por se tratar de um assunto complexo, que interfere nas classes produtoras do país, as ações deveriam ser gradativas até alcançar a abolição da escravatura. Nesse sentido, Machado (2005 p. 8) destaca a liberdade dos escravos sexagenários em 1884 e logo após, em 1888, a abolição da escravidão no Brasil.

Encerrando-se as discussões neste período caracterizado pelo Brasil-império, faz-se necessário um breve comentário de Rui Barbosa, sobre a importância da educação para a instrução, o desenvolvimento e o crescimento de

uma nação, até mesmo preconizando uma reforma social. Como se pode notar, Ellis et al. (1995) discutem com muita consciência esta passagem da história:

Rui fundamentou seus pareceres não apenas na análise quase exaustiva das deficiências do ensino no país, mas também no estudo da história das teorias e práticas educacionais das nações mais adiantadas e ainda nas contribuições teóricas dos mais eminentes educadores da época. Influenciado por idéias correntes na época, sobretudo em alguns países europeus e nos Estados Unidos, confere à educação papel de fundamental relevo, dentro da sociedade, preconizando a reforma social pela reforma educacional. Esta crença no poder da educação, como meio para promover o progresso do homem e do país, se revela em todos os momentos de seu trabalho. (ELLIS et al., 1995, p. 379).

Nesta perspectiva, é possível refletir, por meio da história, que as raízes de um Brasil-colônia ainda estavam presentes no processo de construção da instrução do Brasil-império. Com destaque para o fato de haver escravidão durante todo o Império; e depois a exclusão dos escravos diante uma sociedade escravocrata, burocrata e elitista desde a Coroa Portuguesa; e ainda a intenção de instituir uma educação para a população, mas que permaneceram apenas no discurso de leis e de papéis, devido à discriminação e ao estabelecimento de uma política de predeterminação de público-alvo para o destino de formação e, sem dúvida, uma exposição clara de criação de um ensino superior destinado à classe burguesa e dominadora da nova sociedade em construção.

Torna-se evidente, portanto, a discussão, cuja instrução referente à profissionalização de mão-de-obra ficaria destinada à classe operária nacional; além da formação de intelectuais por meio do ensino superior para ocupar uma posição elitista na sociedade e no governo e, assim, garantir a manutenção desde o Brasil-colônia e ainda infiltrado até o fim do Brasil-império, de um dualismo de classes fomentando a sociedade de uma nação nova e inexperiente. Sobre esse assunto, Seco (2005, p. 8) acrescenta:

Entre os objetivos proclamados e o encaminhamento de projetos, entre as medidas legais definidas e as condições concretas de efetivação existiu uma grande distância, um desajuste mesmo. As reformas educacionais, propostas no período imperial, enfrentaram problemas, pois, as intenções legais não eram compatíveis com a realidade da época, tornando-as inviáveis e impraticáveis.

Ainda destacando o dualismo de classe, Aranha (2006, p. 237) comenta o fato da existência de um discurso sem práticas em relação a “ensinar tudo a todos”:

Basta constatar que sempre os segmentos mais pobres da sociedade têm sido excluídos da escola e, quando muito, dependendo das necessidades econômicas, tem-lhes sido permitido freqüentar cursos profissionalizantes, o que reforça o dualismo escolar (uma educação intelectualizada restrita à elite e atividades manuais para os segmentos populares). (ARANHA, 2006, p. 327).

A partir deste momento, será abordado um novo tópico: o Brasil República e a construção de uma educação por meio das experiências vivenciadas em anos de Colônia e Império. Ressalta, ainda, que a ênfase estará voltada para o ensino profissionalizante com o dualismo de classes e a nova fase da política nacional, evidenciando-se o Estado de São Paulo.

2.3 Brasil-República

A presente discussão inicia-se a partir da abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, por ocasião da Lei Áurea. Tal período foi escolhido por fazer parte de um acontecimento marcante na história do Brasil, de grande influência sobre a sociedade e a educação nacional e, culminando com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889.

Nesse período, país passava por uma crise social devido ao modelo político monárquico que já não correspondia aos anseios da nação, pois não acompanhava as mudanças e transformações que a sociedade clamava. Entre essas mudanças, necessárias e vislumbradas pela camada intelectual e influente para governabilidade do país, estava um novo modelo de administração nacional voltado para o mercado produtivo e a relação direta da educação na formação dos brasileiros.

Diante desta realidade, cabe ressaltar que surgiram, simultaneamente, algumas fases que estabeleceram interdependências por se tratar de relações complexas, mas de grande importância para o novo cenário que despontava. Com a abolição da escravatura e a necessidade de mão-de-obra qualificada para um país com

projetos de criação e expansão fabril, se tornava visível a participação da educação profissional com um novo modelo de instituições para alavancar o progresso.

Santos (2007, p. 212) retrata da seguinte forma esse início do novo período:

Uma nova fase na estrutura de formação de mão-de-obra no Brasil seria inaugurada com o advento da Proclamação da República em 1889, e um elemento ideológico novo foi incorporado ao modelo até então vigente, a partir da chegada dos padres salesianos: o ensino profissional como antítese ao pecado. [...] tivemos uma forte pressão dos diversos grupos da sociedade para transformá-lo num país cuja base econômica deveria estar fundada na produção industrial.

Uma nova era despontava, o mercado de trabalho estava se abrindo, as necessidades iriam aparecer com abundância, pois teria que se tornar realidade a formação de mão-de-obra profissional para capacitar as pessoas a trabalharem nas indústrias. Há que se destacar, também, o fato da abolição da escravatura, pois, anteriormente, não era permitido aos negros escravos o acesso aos estudos, uma vez que esse público estava destinado aos trabalhos manuais, cuja aprendizagem ocorria no próprio local de atividade, com a discriminação eminente.

Conforme Santos (2007, p. 212), a ideologia do desenvolvimento, baseada na industrialização, passou a dominar os debates em torno de um projeto para o país, a fim de atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica. O autor provoca reflexões sobre a árdua tarefa e trabalho necessários para se reorganizar um país com sequelas imensas referentes a uma educação pautada na discriminação decorrente da disponibilização do ensino superior exclusivamente para um público elitista, revelando a visível ausência de um programa público funcional para a população carente. Logicamente, a tendência é buscar soluções para tais problemas mediante ações políticas e econômicas, sobretudo em relação ao sistema educacional, conforme se verificará adiante.

Ainda de acordo com Santos (2007), verifica-se a importância devidamente proposta para o ensino profissional por meio de medidas adotadas pelo Presidente da República Nilo Peçanha.

O pensamento industrialista se converteu em medidas educacionais, pela iniciativa do Presidente da República, Nilo Peçanha, que baixou o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, [...]. Este novo sistema educacional profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como

finalidade ofertar à população o ensino profissional primário gratuito. (SANTOS, 2007, p. 212).

Esta iniciativa do presidente da república pode ser analisada como uma alternativa de maior participação do Estado e correção em relação ao modelo desenvolvido pelo regime monárquico, mas não se deve esquecer do fato da discriminação que ainda permanece nas adjacências deste Brasil-republicano, pois se torna visível o dualismo ainda claro neste decreto lei. Nesse sentido, o autor ainda comenta:

De acordo com a legislação que regulamentava essa rede de escolas – Decreto 7.566, de 23/9/1909 – a admissão dos alunos, que estava expressa no seu artigo 6º, obedecia aos seguintes critérios: ter idade de dez anos no mínimo e de 13 anos no máximo e a preferência na matrícula deveria recair sobre os “desfavorecidos da fortuna”. (SANTOS, 2007, p. 212).

Verifica-se que ainda se manteve o dualismo e a discriminação, o ato que regulamentava esse decreto em seu artigo 6º deixa bem claro para quê e para quem seria destinada esta modalidade de ensino.

Ressalta-se que o ano de 1909 consolidou esta modalidade regida por meio deste novo Ministério, mas desde 1906 o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio já tinha suas obrigações referentes ao ensino de artes e ofícios designadas. Franco (apud CORDÃO, 2005, p. 45) comenta a respeito dessa responsabilidade já assumida pelo governo republicano como “Uma mudança significativa que ocorreu em 1906”. Nesse ano, o ensino profissional passou a ser atribuição não mais dos órgãos de assistência social e de proteção aos órfãos e menores abandonados, mas sim do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Mesmo por meio de ações governamentais, as escolas de aprendizes e artífices apresentaram ineficiência devido ao insucesso de uma gestão marcada por uma estrutura ainda precária, apresentando edifícios inadequados quanto aos espaços físicos e às instalações. Além disso, verificou-se, também, a escassez de mestres de ofícios e professores capazes para servir ao desenvolvimento desta modalidade de ensino. O governo tentou algumas alternativas trazendo professores do ensino primário para capacitá-los e prepará-los para o ensino profissional, mas não se obteve êxito.

Com o propósito de refletir e verificar sobre a dificuldade encontrada pelo governo quanto aos rumos da educação, apresenta-se, a seguir, uma tabela com dados referentes a matrícula, frequência e evasão nos estados brasileiros.

TABELA 1 - Dados referentes a matrícula, frequência e evasão nos estados brasileiros

ESTADO	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	EVASÃO (%)
Amazonas	33	18	45,5
Pará	160	74	53,7
Maranhão	74	56	24,3
Piauí	52	28	46,2
Ceará	128	55	57,0
Rio Grande do Norte	151	86	41,7
Paraíba	143	112	21,7
Pernambuco	70	46	34,3
Alagoas	93	60	35,5
Sergipe	120	69	42,5
Bahia	40	30	25,0
Espírito Santo	180	52	71,1
Rio de Janeiro	209	145	30,6
Minas Gerais	32	24	25,0
São Paulo	135	95	29,6
Paraná	219	153	30,1
Santa Catarina	100	59	41,0
Goiás	71	29	59,2
Mato Grosso	108	57	47,2
TOTAL GERAL	2.118	1.248	-

Fonte: Fonseca (apud LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007, p. 213).

Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 214) advertem que, “apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizizes e Artífices, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo”.

Vale ressaltar que se pretende continuar adotando a mesma proposta dos tópicos anteriores, isto é, discorrer sobre os fatos e momentos da abordagem educacional com vistas à educação profissionalizante e ao dualismo de classes, através dos tempos e datas marcantes para o cenário nacional da educação. Desse

modo, contribuindo para esta reflexão, abordar-se-á, na política do Estado Novo, a passagem de Getúlio Vargas e, conseqüentemente, a personalidade de Anísio Teixeira, educador baiano que atuou como Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal.

A educação é um dos caminhos para impulsionar o crescimento de uma nação diante do mundo, rumo ao desenvolvimento da sociedade. As desigualdades e as diversidades entre as pessoas são fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma nação e a educação pode ser uma ferramenta importantíssima para diminuir a distância entre esses fatores.

Nesta perspectiva, Brandão (1986, p. 99) esclarece que a educação sobrevive aos sistemas e, se em um sistema ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade.

Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas projetou-se no cenário político nacional como um grande arquiteto de uma nova ordem política, econômica e social. Foi um líder político com a imagem associada ao progresso e à industrialização do Brasil. Com a instalação de algumas indústrias e o desenvolvimento de outras, eram necessárias pessoas capacitadas para trabalhar na linha de produção das empresas. Para tanto, a necessidade emergencial diante de tal “progresso” instalado era a de organizar o setor educacional do Brasil para formar trabalhadores capazes de operacionalizar o sistema fabril.

O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas, ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo [...]. O Manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação. (BRASIL, 2009).

Conforme Cunha (2005b), o educador baiano Anísio Teixeira, então Diretor-Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, em 1931, já esboçava pensamentos direcionados às diferenças sociais entre aqueles que, por sua vez, ocupavam classes diferenciadas, denominadas Burguesia e Operária, nas quais a

disponibilização educacional era diferente para cada uma. O que Anísio Teixeira pretendia era diminuir a distância entre a burguesia e os operários, pelo menos no que diz respeito ao ensino oferecido pelas esferas governamentais.

Anísio Teixeira, entretanto, expressava posições divergentes da maioria das ideias de Fernando de Azevedo que foi um dos responsáveis pela arquitetura da reforma educacional de 1928. Nos textos de 1928, referentes à articulação entre os ensinos primário, secundário e profissionalizante, Azevedo nada comentava sobre este dualismo de classes, portanto, não defendia nenhuma articulação em relação a gerir propostas igualitárias de educação para todos. O que se via eram propostas de ensino diferenciadas para públicos diferenciados.

Apesar da articulação entre o ensino regular e o antigo curso, e entre este e o profissional, Cunha (2005b, p. 170) relata que nenhuma palavra era registrada, nos mais de mil artigos dos dois decretos, sobre a articulação do ensino primário com o secundário, nem do profissional com o secundário e com o superior.

Conforme Cunha (2005b, p. 169), “Anísio Teixeira, quatro meses após ser nomeado Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, em outubro de 1931, já tinha prontas as normas da reforma educacional que pretendia empreender”.

Cunha (2005b) ainda destaca que o Decreto (DF) nº 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, não pretendeu revogar a reforma Fernando de Azevedo de 1928. Ao contrário, propôs-se a completar o que aquela iniciara. Desse modo, um mês depois, foi baixado outro Decreto (DF) nº 3.864, de 30 de abril de 1932, que complementou o primeiro, passando a tratar os dois decretos em conjunto.

Tendo em vista a valorização da reforma de 1928, a de 1932 endossou, especialmente, a articulação entre o ensino primário e o ensino profissional. O salto que se pretendia dar, era a promoção de todo o ensino profissional para o nível pós-primário, além de uma especial articulação do ensino profissional com o ensino secundário. Isso contrariava frontalmente a reforma federal do ensino secundário do ano anterior. (CUNHA, 2005b, p. 170).

Anísio Teixeira era frontalmente contrário ao formato de estruturas de ensino estabelecidas com o intuito de privilegiar certa classe social. Esta questão, apesar de não estar explícita na reforma do Decreto de 1931, trazia o objetivo real de formar homens de certa classe social para todos os grandes setores da atividade intelectual nacional.

O educador baiano ainda revelava uma percepção real de que os Estados e Municípios tinham perfeitas condições de oferecer um sistema educacional mais estruturado até do que o próprio ministério podia prever.

Para o educador baiano, não teria mais cabimento que o sistema educacional fosse estruturado com uma escola primária e profissional, para o povo, e uma escola secundária e superior, para a elite (CUNHA, 2005b, p. 172).

Tomando-se por base as considerações de Luiz Antonio Cunha, em sua obra intitulada *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização*, é possível refletir e amadurecer a discussão de que, em meados dos anos trinta vivenciava-se um dualismo de classes – Burguesa e Operária – em que o ensino preparatório para a ocupação de cargos importantes em empresas era disponibilizado apenas aos Burgueses, enquanto o ensino preparatório para as funções facilmente substituíveis e menos importantes, relacionadas ao chão de fábrica, estava disponível para o proletariado.

Dentro da finalidade geral de ser a escola dos adolescentes, o ensino secundário deveria manter o objetivo social de preparar os quadros médios de cultura técnica e geral para todos os tipos de trabalho – até mesmo o trabalho intelectual. Assim diversificado o ensino, Anísio Teixeira entendia que a dualidade da educação brasileira deixaria de existir. (CUNHA, 2005a, p. 173).

Interpretando os questionamentos de Teixeira, constata-se que a educação no Brasil foi copiada de um modelo Europeu, que privilegiava uma educação de cultura para a elite e uma educação de trabalho para o povo. O educador entendia que era importante o fato de todos estarem iguais no processo de aprendizado quando se destina o ensino para manter os objetivos sociais para o trabalho manual e intelectual.

Por outro lado, Cunha (2005a) adverte que, dentro da finalidade geral de ser a escola um espaço dos adolescentes, o ensino secundário deveria manter o objetivo social de preparar os quadros médios de cultura técnica e geral para todos os tipos de trabalho – até mesmo o trabalho intelectual. Em termos propriamente organizacionais, Teixeira defendia a constituição de instituições educativas mistas, mantidos os objetivos de ambas as legislações – a federal e a estadual/municipal.

O objetivo era ministrar os cursos profissionais nos mesmos estabelecimentos que o ensino secundário e acadêmico. Dessa forma, haveria

programas laterais, contando com matérias comuns, de modo a se alcançar unidade e coesão.

A reforma educacional, com o intuito de evitar a reprodução escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, foi um dos pontos de convergência entre as exposições de motivos escritas por Anísio Teixeira aos decretos que definiram sua gestão no DF (CUNHA, 2005a, p. 175).

Foi uma época de turbulências, expectativas e de grandes transformações no cenário nacional educativo. A participação de Anísio Teixeira e suas ideias trouxe consequências ao educador, que ficou exposto aos ataques e às críticas de seus opositores. Já desgastado com todos os acontecimentos políticos da época e suas divergências com o governo federal no que diz respeito à educação, Anísio Teixeira demitiu-se, em dezembro de 1935, partindo para um exílio no interior do Brasil que durou até 1945. Segundo Nunes (1991, p. 230-231 apud CUNHA, 2005a, p. 179):

A reforma do Distrito Federal na gestão de Anísio constituiu um processo de reinvenção do espaço escolar (e social) cuja direção se fez no sentido de empurrar a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade; atravessar o espelho da cultura européia e norte-americana para elaborar um conhecimento instrumental sobre a realidade e a educação brasileiras; retirar o problema do governo da educação da tutela da Igreja e do Estado; construir representações sobre a escola e a sociedade, criando saberes e definindo prioridades; lutar contra os “destinos escolares”, procurando quebrar as barreiras hierárquicas impostas por uma rígida divisão social, o que criou conflitos em vários níveis: no nível governamental, entre as iniciativas do governo municipal e as exigências do governo central; no nível ideológico, entre as propostas do governo municipal e as provenientes de grupos católicos e esquerdistas; e o nível das próprias escolas em funcionamento, o que é indicativo do caráter polêmico dessa gestão.

Encerra-se este tópico retomando-se a citação de Cunha quando este se refere aos pontos complexos que Anísio Teixeira visualizava, devido às divergências da política nacional entre vários setores da sociedade como a Igreja e sua forte influência na educação do país.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O CASO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Este tópico visa discorrer sobre o desenvolvimento da educação profissional no Estado de São Paulo, a articulação de ações com as empresas e uma pequena abordagem em relação ao Brasil. A participação ocorreu por meio de um trabalho conjunto, harmonizando esta parceria que se deve à industrialização do país. A solidificação desta modalidade no Estado de São Paulo ocorreu devido à relação e ao equilíbrio que o Estado e as empresas buscaram, tanto em relação aos investimentos financeiros, quanto ao gerenciamento desta estrutura educacional.

Na década de cinquenta, a industrialização do Brasil atingiu patamares imensos de crescimento. Foi uma época na qual o Brasil, diante dos acontecimentos referentes à industrialização mundial, procurava se solidificar nesse meio. Desse modo, havia uma necessidade constante de aprendizado e aprimoramento por parte dos segmentos ligados à indústria e ao ensino profissionalizante, tratava-se de um segmento importantíssimo nessa trajetória.

A região centro-sul do território nacional se destacava no cenário da industrialização como a que mais recebia e desenvolvia o parque fabril brasileiro. O Estado de São Paulo foi o que mais recebeu indústrias e, porquanto, determinou aí, a maioria em números e estruturas de escolas destinadas à formação de operários para as fábricas.

Durante a década de 1950, com a matrícula anual média da ordem de 18500 alunos por ano, sem variação importante, o número médio anual de concluintes era 2800 por ano, o que dá uma taxa da ordem de 15%. As reprovações eram, também, muito grandes, atingindo, em 1960, 80% dos alunos dos cursos básicos industriais. (FONSECA, 1961, v. 1, p. 197 apud CUNHA, 2005b, p. 154).

Ainda assim, conforme Cunha (2005b), verifica-se que mesmo com esse avanço no Estado de São Paulo, o Brasil sofria com um grande número de reprovações.

3.1 A Educação Profissional em São Paulo: experiências de crescimento

Pretende-se abordar, aqui, sobre o desenvolvimento da educação profissional no Estado de São Paulo, o formato das modalidades e as estruturas que impulsionaram de maneira diferenciada o crescimento deste sistema no Estado.

O Estado de São Paulo trouxe ao cenário nacional experiências de sucesso, compondo um papel importantíssimo na criação de escolas de ensino profissional.

[...] em 1892 foi aprovada uma lei que mandava criar cursos noturnos para menores que trabalhavam. Em 1907, havia 22 desses cursos no Estado, e dez anos depois, 139; em 1920, mais de 50 mil alunos freqüentavam esse tipo de curso. Embora não fossem cursos propriamente profissionais, eles visavam ministrar educação geral com ênfase na aplicação prática na produção. (CUNHA, 2005a, p. 194).

Conforme Cunha (2005a), em 1911 foi criada, na capital, a Escola Profissional Masculina, o primeiro estabelecimento de uma rede que, em 1935, compreendia dez estabelecimentos que ministravam o ensino de ofícios industriais e manufactureiros. O crescimento do sistema fabril, em São Paulo, se fazia constante e, obviamente, a necessidade de qualificar a população produtiva ativa tornava-se iminente.

[...] era uma rede complexa, que compreendia três tipos de estabelecimento: a escola profissional primária, que ministrava o curso vocacional, a escola profissional secundária e o instituto profissional, com uma hierarquia bem definida de competências. Para o aperfeiçoamento de mestres das oficinas das escolas profissionais, foram criados cursos de dois anos de duração, anexos a cada um dos institutos existentes na capital – o masculino e o feminino. Depois de dois anos nesse curso, os mestres-alunos faziam ainda um estágio de seis meses em oficina de sua especialidade, num esforço de formação de formadores de que se tem poucos exemplos em nosso país. (CUNHA, 2005a, p. 194).

Um importante fator contribuinte para o desenvolvimento fabril no Estado de São Paulo e, conseqüentemente, para o fortalecimento e aperfeiçoamento das escolas profissionais foi a expansão da malha ferroviária paulista.

Cunha (2005a) comenta que houve articulações entre esferas estatais e privadas cujas iniciativas foram sendo tomadas diante de um mercado produtivo que se fortalecia cada vez mais no Estado de São Paulo. Assim, o transporte

ganhou cada vez mais destaque, as ferrovias estavam em crescimento constante de abordagem e ligação entre o interior, capital e o porto marítimo. Iniciativas denominadas mistas foram surtindo efeito e o cenário de integração entre governo, empresa e escolas foi transformando o Estado de São Paulo em pioneiro no ensino profissionalizante de qualidade, organizado e sustentável.

Ao lado das iniciativas privadas e das estatais, os anos 30 propiciaram iniciativas mistas, todas nascidas em São Paulo e ligadas às ferrovias. A primeira foi a Escola Profissional Mecânica, que funcionava no Liceu de Artes e Ofícios, mantida por companhias ferroviárias paulistas, com recurso do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. (CUNHA, 2005a, p. 195).

A Estrada de Ferro Sorocabana (EF Sorocabana) exerceu um papel fundamental no desenvolvimento do ensino profissionalizante paulista, pois, conforme Cunha (2005a), em 1934, foi inaugurado o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), designado como uma complexa organização, originada de uma parceria entre o governo estadual e a EF Sorocabana. Os equipamentos e professores faziam parte da contribuição do governo paulista, a questão financeira era dividida entre o Estado e a empresa, cada qual com sua participação definida de acordo com o número de funcionários vinculados à escola e a gestão com participação de representantes no conselho diretor eram contribuições e participações da EF Sorocabana.

Os requisitos para preencher as vagas eram: ser maior de 14 anos; não possuir doença contagiosa; prestar exame de admissão em Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil, Aritmética e Geometria Prática; passando também por exames psicotécnicos, onde seriam avaliadas aptidões naturais para carreira. [...] O ensino teórico era ministrado na Escola Profissional de Sorocaba, e as aulas práticas, nas oficinas instaladas na Estrada de Ferro Sorocabana. Os aprendizes eram remunerados, [...] as especializações oferecidas eram: torneiros-frezadores, ajustadores, caldeiros-ferreiros e eletricitas. (ZUCCHI, 2009, p. 4-5).

Conforme Zucchi (2009, p. 5), os cursos eram oferecidos para um período de quatro anos, e os alunos trabalhariam na oficina geral como ajudantes, desempenhando tarefas relacionadas ao seu nível de desenvolvimento com o propósito de alinhar a teoria e a prática.

Diante da necessidade de formar profissionais qualificados, devido à exigência do mercado de trabalho em evolução, as instituições educacionais foram se transformando, adaptando-se às realidades que surgiam e, quase uma década

depois, com longas experiências, o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) foi criado.

Criado em 22 de janeiro de 1942, pelo decreto-lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, o SENAI surgiu para atender a uma necessidade premente: a formação de mão-de-obra para a incipiente indústria de base. Já na ocasião, estava claro que sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o País. Euvaldo Lodi, na época presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e Roberto Simonsen, à frente da Federação das Indústrias de São Paulo, inspiraram-se na experiência bem-sucedida do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional e idealizaram uma solução análoga para o parque industrial brasileiro. (HISTÓRIA, 2008).

Dando continuidade à ascensão do ensino profissionalizante paulista, em três de novembro de 1943, em caráter provisório, foi instalada em um pavilhão da IV Feira Nacional da Indústria, a escola do SENAI da Barra Funda e, quase um ano depois, em 22 de setembro de 1945, a mesma escola se mudou para um prédio próprio, localizado na Rua Tagipuru. Faz-se saber, então, que a primeira escola de prédio próprio do Senai foi a da Barra Funda, na cidade de São Paulo.

À vista do exposto, pode-se dizer que a maioria das iniciativas efetivadas nas escolas profissionais solidificou-se e transformou-as em instituições duradouras e de grande prestígio nacional. Sendo assim, os destinatários das escolas profissionais paulistas – bem estruturadas em espaço físico, qualidade de professores, material pedagógico de aprendizado, laboratórios e oficinas –, já não se tratavam somente de um público alvo predeterminado.

Cunha (2005a, p. 196) salienta que:

Os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos, ou espontâneos, que consistiam na reprodução das práticas artesanais de aprendizagem, foram também objeto da racionalização que, de modo semelhante ao taylorismo, concorreu para a redução dos custos.

Nesse contexto, o próprio processo de seleção para os inscritos às vagas de um curso do Senai já se tornara diferenciado, contendo testes psicotécnicos, a fim de realmente determinar os mais aptos a um processo de aprendizado mais complexo.

3.2 A Participação do SENAI no Processo de Construção de um Estado Industrializante

O Senai destacou-se no cenário nacional como uma instituição mista, bem organizada, dotada de objetivos definidos, com investimentos captados de empresas privadas e estatais, e administração mista entre órgãos estatais e privados. Conta, também, com normas bem definidas e acompanha as leis federais e estaduais vigentes.

Fundou-se, então, uma escola estruturada, com metodologia definida e capaz de realizar atividades direcionadas àquilo que lhe era proposto em relação à formação profissional. Por se tratar de uma fase de turbulências políticas e estruturais complexas, relacionadas ao militarismo, ao autoritarismo e ao antidemocrático, o Senai foi um marco histórico na educação profissional brasileira. O então determinado Serviço Nacional de Aprendizado Industrial conseguiu efetivar, solidificar e sustentar parcerias inovadoras para a época, com segmentos como governo, empresas e sociedade.

O SENAI veio a ser o órgão das indústrias, por elas mantido e controlado, em associação com o Estado, voltada à manutenção de escolas de aprendizagem. Essa instituição conseguiu conquistar uma ampla faixa de manobra na medida em que se utilizava ora do Ministério da Educação ora do Ministério do Trabalho como vínculo com o Estado. Jogando com a descoordenação ministerial e, até mesmo, com rivalidades entre as suas burocracias, O SENAI criou condições para a afirmação da sua autonomia, embora se mantivesse dentro dos marcos estabelecidos pela legislação, particularmente a legislação educacional. (CUNHA, 2005b, p. 151).

É importante destacar que uma semana depois da criação do SENAI, foi promulgada a Lei orgânica do ensino industrial, pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, resultante da composição de duas estratégias. Conforme Cunha (2005b), a Lei mantinha o curso básico industrial fora da produção e, ao mesmo tempo, admitia a existência paralela da aprendizagem industrial para os operários menores de idade.

O sucesso das escolas de aprendizagem do Senai, pela qualidade do seu produto, demonstrou logo a inviabilidade dos cursos básicos industriais. A consciência dessa inviabilidade resultou na progressiva eliminação das escolas industriais cujo lugar foi ocupado pelas escolas de aprendizagem do Senai, já, então, em posição hegemônica. (CUNHA, 2005b, p. 152).

Logicamente as turbulências no setor educacional profissional e as ações contrapostas entre governos estaduais e governo central federal sempre se mantiveram em destaque, mesmo em menores exposições, em determinados momentos da história. Desse modo, torna-se evidente a expansão do ensino industrial como consequência do polo fabril.

A expansão do ensino industrial resultou de um esforço do setor público: das 339 escolas existentes, em 1961, 310 eram públicas e apenas 29 privadas. Dentre aquelas, 162 eram mantidas pelo Governo Federal e 148 pelos governos estaduais, especialmente o do Estado de São Paulo, responsável por 108 delas. (CUNHA, 2005b, p. 153).

Durante a década de cinquenta e adentrando nos anos sessenta, a indústria paulista passou por transformações advindas de um processo de instalação, solidificação e crescimento. O setor industrial incorporou indústrias de diversos portes e produção diversificada em relação à variação de produtos. Instalaram-se, no Estado de São Paulo, indústrias do setor de transporte, de aparelhos para o lar, de desenvolvimento urbano e, também, relacionadas à ecologia (termo não utilizado na época).

Quanto à implantação dessas indústrias, Cunha (2005b, p. 153) salienta que

[...] setores inteiros da economia foram implantados (produção de automóveis, navios, vagões ferroviários, aparelhos eletrodomésticos, etc.) e outros enormemente expandidos (como a produção e distribuição de energia elétrica, extração de minérios, siderurgia, etc.).

Todavia, essas transformações ocasionaram alguns problemas relacionados ao acompanhamento entre o crescimento industrial, os avanços na linha de produção em termos de quantidade e a necessidade de mão-de-obra profissional. E mais uma vez o ensino profissionalizante estava exposto a este cenário, com certa precariedade, em decorrência das escolas básicas industriais. Desse modo, devido a sua rigidez de atuação e sua agilidade em acompanhar a evolução do parque fabril paulista, as escolas de aprendizes do Senai, conquistavam os espaços das escolas básicas industriais.

Além destas questões, Cunha (2005b) também discute sobre a rigidez da Lei Orgânica do ensino Industrial, de 1942, considerando-a uma lei retrógrada e

incapaz de acompanhar as evoluções econômicas de crescimento do setor fabril nacional.

A rigidez da “lei” orgânica do ensino industrial, que estabeleceu de antemão cursos, currículos e modos de funcionamento escolares padronizados para todos os cursos básicos industriais, impedia a adaptação do ensino às transformações da economia. (CUNHA, 2005b, p. 153).

Esta situação permite discutir sobre as turbulências sofridas pelo ensino profissionalizante sob três aspectos, confirmados por Cunha (2005b):

- A rigidez da Lei Orgânica em formatar o ensino profissional.
- A burocracia excessiva em relação às manobras que eram necessárias para as adaptações regionais de estrutura, cada qual com sua realidade.
- As taxas elevadas de evasão que aumentavam o custo por aluno para o governo e, assim, inviabilizavam o funcionamento das escolas básicas industriais.

Não se pode, contudo, diante da realidade das escolas básicas industriais, isentar de problemas as escolas de aprendizes do Senai. Essas últimas também tiveram seus obstáculos diante do crescimento desenfreado das indústrias paulistas. E, certamente, surgiu a necessidade de melhorias na estrutura e no aprimoramento dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção da qualidade dos serviços prestados pelo Senai. Sobre esta questão, Cunha (2005b, p. 154) comenta que “[...] Data dessa época o aparecimento das iniciativas tendentes à difusão do treinamento em serviço, da introdução do método TWI², e da regulamentação dos acordos de isenção, providências que amadureceram na década seguinte”.

À vista do exposto, pode-se inferir que, no Estado de São Paulo, talvez as divergências políticas não tenham chegado a influenciar negativamente o desenvolvimento das indústrias e do ensino profissional, como ocorrera no Distrito Federal e no resto do Brasil, conforme observado, anteriormente, na década de trinta.

² Training Within Industry equivale a um treinamento rápido em serviço. Os principais cursos oferecidos nessa modalidade foram: desenvolvimento de programas de treinamento, liderança de reuniões, ensino correto de um trabalho, método no trabalho e técnica de acompanhamento.

[...] as escolas do Senai, quando comparadas às de ensino industrial, evidenciavam de modo incontestável a inviabilidade destas. A autonomia que lhes faltava, a adesão de alunos motivados, a possibilidade de organizar cursos conforme demandas locais, o entrosamento com os empresários consumidores eram qualidades do Senai, cuja, carência, nas escolas industriais, mostrava a necessidade urgente de modificar os cursos básicos industriais, senão acabar com eles. (CUNHA, 2005b, p. 155).

Assim, o desenvolvimento das indústrias e do ensino profissionalizante – por meio de parcerias de sucesso entre o Governo e as Empresas, na criação e desenvolvimento de uma instituição de sucesso como o Senai e suas escolas de aprendizes – só ocorreu devido ao esforço e à integração por parte de todos os segmentos envolvidos no processo de industrialização do Estado de São Paulo.

3.3 São Paulo no Cenário Nacional e as Inovações no Ensino Profissionalizante

No cenário nacional da educação, São Paulo ocupava um lugar de destaque, pois sempre teve em seu quadro educacional o ensino profissionalizante como um dos fatores de grande importância para o crescimento e o desenvolvimento do Estado. Este ensino contava, entre outros aspectos, com escolas bem estruturadas, parcerias de sucesso entre instituições privadas e estatais e articulações entre o processo de aprendizado. Desse modo, houve o desenvolvimento do transporte ferroviário e a criação de escolas com a participação financeira e técnica de profissionais deste mercado de atuação, levando o Estado a investir cada vez mais e, conseqüentemente, a procura por empresas para se instalarem em São Paulo tornava-se cada vez maior.

Antes mesmo de ser promulgada a LDB, em 20 de dezembro de 1961, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), o Estado já praticava inovações no ensino profissional. Cunha (2005b) explica que em três de fevereiro de 1961, por meio da Lei (SP) nº 6.052, foram criados os ginásios vocacionais, destinados a fomentar as escolhas profissionais direcionadas ao plano industrial do Estado e, conseqüentemente, iniciar um segmento de qualificação de mão-de-obra. Esses ginásios foram criados com experiência anterior devido aos cursos vocacionais instituídos por Roberto Mange, diretor do Senai, em nível pós-primário, conforme se observa na citação abaixo:

A preocupação de Mange, ao tomar essa iniciativa, que, aliás, não constava dos objetivos específicos da instituição que dirigia, era combater o chamado “hiato nocivo”, definido pelo término do curso primário e a idade de início do trabalho – entre 12 aos 14 anos por exemplo. Para evitar que esses jovens “se perdessem” na ociosidade e acabassem criando problemas no terreno econômico, profissional, familiar e até mesmo político, a solução aventada por ele foi ministrar um curso de um ano de duração, compreendendo conhecimentos gerais e trabalho manual, assim como orientação profissional, de modo que se pudesse conhecer os que tivessem aptidões para as atividades industriais, para as quais seriam encaminhados. (CUNHA, 2005b, p. 168).

Para os educadores que concordavam com a funcionalidade e, portanto, com a manutenção dos cursos vocacionais criados por Mange, infelizmente, esses cursos duraram entre 1945 até 1958, e foram extintos após a morte de Mange, conforme relata Cunha (2005b).

Esta experiência de Mange, entretanto, deixou viva na memória de seus colaboradores a eficácia destes cursos, e ainda permitiu que a mesma retornasse ao cenário estadual, no início da década de 1960, pela Comissão de Reforma do Ensino Industrial do Estado de São Paulo, cuja expansão se deu em um novo formato mediante a criação de ginásios vocacionais, com alguns destaques citados por Cunha (2005b), conforme se verifica a seguir:

- Os cursos vocacionais deveriam constituir a primeira etapa do ensino do grau médio, para alunos de 11 a 15 anos;
- Seu currículo deveria compreender o duplo objetivo de ministrar educação geral e “iniciação experimental” em diferentes tipos de tarefas exploratórias;
- A experiência dos ginásios vocacionais deveria ser estendida a todos os ginásios da rede estadual. (CUNHA, 2005b, p. 168).

As ideias estavam voltadas para a inserção de alunos que, por problemas de ordem social, poderiam se marginalizar devido à ociosidade que pudessem vir a sofrer, pelo fato de não estarem exercendo nenhuma atividade fora da escola. Mas as contradições retornaram neste cenário, pois o que estava acontecendo era a exclusão automática dos que mais necessitavam desses cursos, ou seja, os grupos provenientes de classes sociais de baixo poder financeiro, por aqueles oriundos de classes sociais de maior poder financeiro e, conseqüentemente, com mais condições de rendimento educacional. Assim, Cunha (2005b, p. 169) relata que:

As inovações pedagógicas foram muitas e profundas. Além das situações problema, que serviam para articular as distintas disciplinas, a consciência da realidade e a participação social eram enfatizadas para todos os alunos. A disciplina artes industriais, por exemplo, promovia discussão do preparo e da situação da força de trabalho industrial, a observação dos processos de extração e transformação do minério etc. essas motivações pedagógicas atraíram para os ginásios vocacionais professores especialmente motivados e qualificados, assim como alunos dotados de alto rendimento educacional e provenientes de famílias de mais alta renda financeira. Daí a alcunha de elitistas, de que foram alvo, assim como a acusação de serem focos de subversão política.

O Estado, diante deste contexto de contradições, no qual o ensino deveria ser destinado e pretendido a um determinado público carente deste tipo de formação, resolveu efetuar algumas alterações neste modelo em 1967, incorporando este sistema à rede estadual por meio da instituição do exame de admissão unificado. Conforme Cunha (2005), essa medida para uns foi a democratização do ensino público, para outros, foi uma medida de extinção de uma experiência revolucionária no ensino, que ameaçava a política educacional dos governos autoritários.

Nesta década de 1960, as mudanças no cenário educacional paulista foram intensas, muitas vezes contraditórias entre o que era documentado e o estava sendo praticado; além disso, vinham acompanhadas de um desenvolvimento industrial capaz de atrair pessoas de todas as regiões do Estado para locais onde a produção estava instalada e se instalando.

Nota-se, contudo, em toda esta dinâmica de ações, que a velocidade com que as coisas aconteciam em termos de produção material e aprendizado industrial pelos operários e candidatos a operários, talvez fosse diferente. Essas diferenças entre a velocidade de crescimento das indústrias ser maior que a velocidade de crescimento de mão-de-obra qualificada foi detectada pelos órgãos e autoridades governamentais e privadas, e amplamente estudada, pois o Brasil estava em um processo de crescimento industrial e o Estado de São Paulo exercia um papel fundamental neste desenvolvimento.

[...] a intensidade do movimento reformista no nível oficial e a precariedade material e política dos processos de implementação, [...] pretenciosa, contraditória, tumultuada e breve reforma de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória no então denominado ensino de 2º grau. (ZIBAS, 2005, p. 24).

Diante desta realidade e da percepção de que a LDB de 1961 estava necessitando de mudanças para se adequar aos processos produtivos e à articulação de novos formatos educacionais, os pensamentos voltaram-se a estudos e reflexões sobre uma reformulação da LDB, que se concretizou em 1971.

Neste contexto, serão desenvolvidas, em sequência, algumas fases importantes e pretendidas pelos segmentos políticos, sociais e industriais do Brasil e do Estado de São Paulo, e como geralmente toda reformulação passa por um processo de divergências, esta não foi diferente (ZIBAS, 2005).

A seguir apresenta-se um panorama do processo de construção da LDB, bem como suas reformulações ao longo dos anos, com ênfase para as determinações relacionadas ao ensino profissionalizante.

3.4 A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Conforme destacado no início desta dissertação, não se pretende descrever toda a história do ensino profissionalizante no Brasil, mas sim determinados fatos importantes destinados a fundamentar as afirmações e a sustentar as considerações propostas acerca dos relatos colhidos diante desta abordagem sobre a Educação Profissional Técnica de nível Médio.

Nessa perspectiva, discorreu-se a respeito do desenvolvimento da educação profissional do Brasil, desde os anos de 1930, relatando-se alguns fatos ocorridos no Distrito Federal, sobretudo a respeito da participação de Anísio Teixeira e sua intenção de diminuir a distância existente entre as classes operária e burguesa, mostrando que as turbulências sempre existiram, com diversidades políticas e filosofias. Essas diversidades, entretanto, serviram como ferramentas importantíssimas para o estabelecimento de formas educacionais com objetivos direcionados ao crescimento do Brasil.

Ressalta-se, igualmente, a atuação de Anísio Teixeira, enquanto educador, que nunca se afastou de seus pensamentos para a educação nacional, sendo convidado pelo Ministro da Educação para participar de um anteprojeto.

O ministro da Educação nomeou uma comissão de educadores, liderados por Anísio Teixeira, para que redigisse o anteprojeto a ser enviado ao Congresso, o que foi feito em 1948. Durante treze anos, de 1948 a 1961, o Congresso discutiu o anteprojeto do Ministério da Educação e outros que foram apresentados, pelos parlamentares, como substitutivos. (CUNHA, 2005b, p. 165).

Num contexto de turbulências constantes e transformações filosóficas no campo educacional brasileiro, o Congresso Nacional discutia os projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para fixar parâmetros na construção e solidificação de um sistema educacional para o Brasil. Sobre esse aspecto, Anísio Teixeira sempre mantivera sua importância no cenário nacional da educação quando articulado pelos liberais e, assim, em 1957, assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação.

A partir dessa posição estratégica na burocracia educacional, ele elaborou um projeto de difusão da educação complementar, inspirado na experiência do Centro Educacional Carneiro, em Salvador. O objetivo era propiciar a extensão da escolaridade obrigatória em mais duas séries, conciliando a educação geral com a preparação para o trabalho. (CUNHA, 2005b, p. 163).

Conforme Cunha (2005b), entre esse anteprojeto e outras leis e decretos provindos de tempos anteriores, o que chamou a atenção foi a proposta de salas ambientes, nas quais os alunos seriam observados para que se pudesse detectar as tendências de cada um, no que se refere às suas opções profissionais, visando aproveitar cada um dentro das suas competências, ou seja, encaminhá-los conforme um pré-estudo para a educação profissional ou continuação dos estudos. Os alunos, dentro desse processo, iriam adquirir conhecimentos e habilidades úteis para vida a profissional e, com isso, teriam subsídios para realizar suas escolhas. Outro destaque também seria a criação de uma escola especificamente profissional, com três anos de duração, para fomentar estudos direcionados à formação de trabalhadores em diversos setores do mercado produtivo. Estas ações propostas seriam imediatas, pois, o cenário de evolução industrial no país adquiria um ritmo veloz e, conseqüentemente, necessitado de mão-de-obra profissional.

O anteprojeto original foi intensamente combatido por duas correntes principais; uma liderada por Gustavo Capanema, ministro da educação do Estado Novo, que criticava a descentralização desagregadora; outra liderada por Carlos Lacerda (curiosamente do mesmo partido do ministro patrocinador do anteprojeto original, a União Democrática Nacional) que se opunha ao suposto monopólio estatal do ensino. (CUNHA, 2005b, p. 165).

Depois de tantas discussões, reflexões e mudanças, finalmente foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961).

Convém transcrever, a seguir, um importante trecho da Lei nº 4.024, referente ao ensino profissionalizante.

TÍTULO I

Dos Fins da Educação

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- b) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

TÍTULO VII

CAPÍTULO III

Do Ensino Técnico

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 48. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

Art. 50. Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, vetado.

Parágrafo único. Será permitido, em estabelecimentos isolados, o funcionamento dos cursos referidos neste artigo.

Art. 51. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

§ 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos. (BRASIL, 1961).

Percebe-se a importância da LDB para normalizar as ações necessárias ao desenvolvimento educacional do país. Valendo-se das determinações previstas pela referida Lei, no tocante ao ensino técnico, destacam-

se a indústria, o comércio e a agricultura. É importante comentar que seus criadores não focaram suas atenções somente com o intuito de normalizar as ações para o ensino direcionado à indústria, apesar dos governantes traçarem os caminhos do desenvolvimento do Brasil mantido pela industrialização. Houve, ainda, uma preocupação de fomentar ações para a agricultura, pois um país com extensões territoriais imensas tinha a terra como ponto de produção; além disso, o comércio também ganhou destaque, sendo importante para o gerenciamento das relações organizacionais futuras.

A seguir, o gráfico expresso na Figura 1 permite observar o crescimento do processo de industrialização do Brasil, após 1930, e a importância da educação profissional para o desenvolvimento do país.

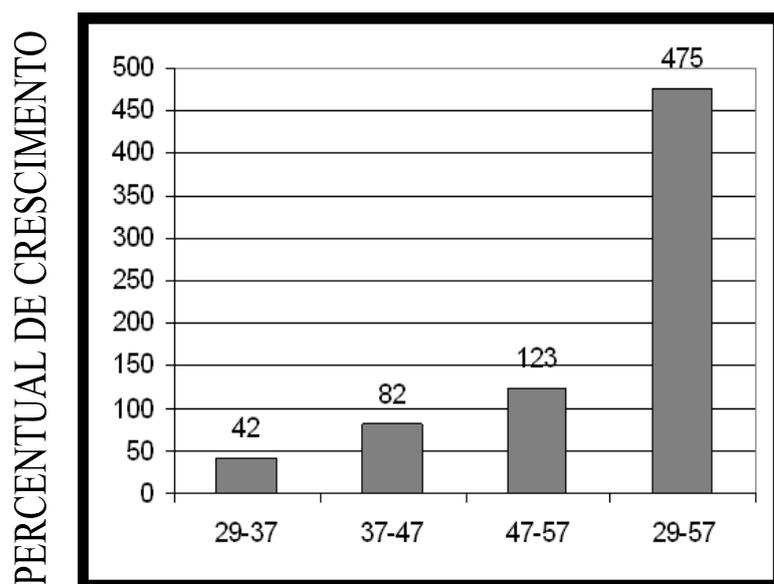


FIGURA 1 - Intensidade do processo de industrialização no Brasil (em %)
Fonte: Furtado (apud LOPES, 2007, p. 215).

Os dados registrados no gráfico mostraram que entre os anos de 1929 e 1957 o processo de industrialização nacional cresceu 475%, comparado aos anos de 1929 a 1937, cujo crescimento foi dez vezes mais. Esta discrepância apontou para a necessidade, na época, de mão-de-obra profissional, qualificada, e serviu como indício para que a educação profissional acompanhasse este crescimento.

Ao se verificar a LDB de 1961 – mais especificamente no Título I, “Dos fins da educação”, artigo 1º, alínea “g”, sobre a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça –, cabe refletir e discutir a respeito do dualismo de classes Operária e Burguesa presente desde 1930, tão comentado por Cunha (2005b), observado por Anísio Teixeira e também especificado por meio da referida Lei. Entretanto, constatam-se poucas mudanças no cotidiano atual, uma vez que, passados trinta e um anos, nota-se que as reflexões permanecem sobre este dualismo, já referenciado por meio da alínea citada e fundamentado devido às experiências passadas sobre as diferenças sociais.

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, na medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma. (KUENZER, 1991, p. 6).

Acácia Kuenzer deixa claro que, no Brasil, a construção do ensino profissionalizante – advindo das necessidades de mão-de-obra profissional com o crescimento das indústrias –, fez transparecer o que muitos educadores já haviam percebido. O crescimento do país pautado em industrialização expôs a população menos favorecida e provida de necessidades de sustento a participarem deste dualismo de classes e, conseqüentemente, a manutenção do mesmo nas empresas e escolas mediante de posições hierárquicas. O fato é que, mesmo com a LDB destacando o tratamento igualitário, isso aconteceu apenas por escrito, porém o cotidiano talvez tenha continuado praticamente o mesmo.

É importante destacar, também, o pensamento sistêmico dos estudos destinados à formulação de uma lei por meio da qual seria possível a composição de segmentos diferenciados da sociedade produtiva. Como exemplo tem-se a formulação do Título VII, Capítulo III, “Do Ensino Técnico”, em seu artigo 47, que regulamenta os cursos para indústria, agricultura e comércio. Percebe-se, desse modo, a preocupação das autoridades com o crescimento das indústrias, mas também a necessidade de investimentos técnicos na agricultura e no comércio,

garantindo, assim, a manutenção da produção na zona rural e a preocupação da comercialização dos produtos industrializados ou não.

A estrutura básica da educação no Brasil, após a LDB de 1961, pode ser visualizada, a seguir (Figura 2), conforme o esquema organizado por Cunha (2005b, p. 166).

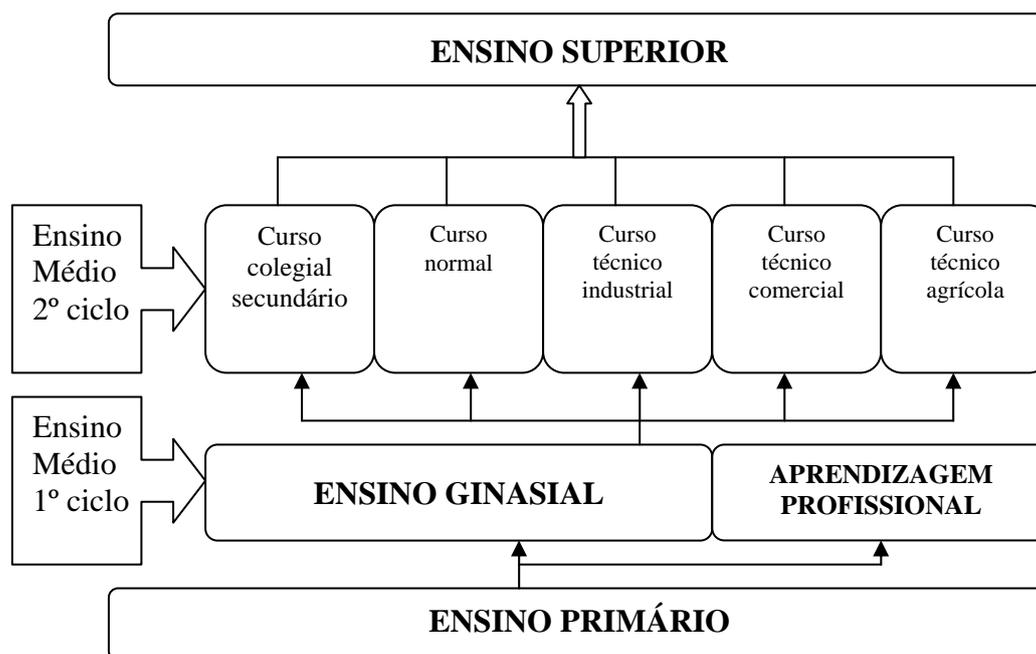


FIGURA 2 - Estrutura básica da educação no Brasil, após a LDB de 1961
Fonte: Cunha (2005b, p. 166)

Acreditamos que, seguindo o espírito da Lei, poderíamos marchar para um ginásio único, deixando-se a especialização dos diversos ramos para o segundo ciclo. Teríamos a unificação do primeiro ciclo da escola média num tronco comum, cuja finalidade seria, antes de tudo, dar educação geral para todos, e suficientemente flexível para oferecer opções que, sem especializar, pudessem introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem prosseguidas no colégio diversificado e especializado. (SUCUPIRA, 1963, p. 48 apud CUNHA, 2005b, p. 167).

Na verdade, percebe-se que a LDB foi um passo importantíssimo para educação brasileira, mas também foi uma espécie de integração e articulação de medidas, leis e decretos que já existiam documentalmente e outras práticas que apesar de não existirem formalmente, foram documentadas por meio da Lei.

3.4.1 A reforma da 1ª LDB por meio da Lei nº 5.692, de 1971, e o empenho do Governo Paulista e segmentos privados para a efetivação da Educação Profissional

Diante da necessidade de se alterar a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, já ultrapassada e carente de reformulações, principalmente acerca da formação de mão-de-obra profissional para o mercado produtivo, foi designado um grupo de estudos em 1969 para avaliar a situação da educação no país e elaborar propostas de mudanças. É válido destacar que o Ministério da Educação solicitou estudos direcionados ao ensino primário e médio; e mais uma vez as contradições e focos sobre as necessidades educacionais para a população começaram a se destacar com divergências entre o necessário e o proposto.

Conforme Cunha (2005b, p. 173), “as proposições deste grupo foram estendidas por um segundo grupo que chegou, em agosto de 1970, a apresentar um anteprojeto de lei”.

Em 11 de agosto de 1971, depois de passar pelo Congresso Nacional, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692.

Esta nova lei, segundo Cunha (2005b), previa algumas inovações a serem implantadas gradativamente, e depois oferecidas conforme os recursos disponíveis pelo Estado, em termos de colaboradores, materiais e estruturas do sistema já existente.

[...] fazia-se necessária, uma reestruturação que dotasse o ensino, em todos os níveis, de maior racionalidade, constituindo-se em fator de desenvolvimento individual e social, através da constituição de um sistema educacional que diminuísse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no segundo grau. Para tanto surge a Lei nº 5.692 / 71, em cuja exposição de motivos assinada pelo Ministro da Educação expressa-se a nova concepção: “... também na educação a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos, para que ela própria venha a constituir o investimento nobre, por excelência, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento”. (KUENZER, 1991, p. 9).

Percebe-se, nesta versão reformulada da LDB, que não há nada de concreto em relação ao ensino profissionalizante. De certa forma, pode-se refletir no sentido de uma lei elaborada e promulgada com base em um regime autoritário e militar, cuja proposta do governo central seria a de controle sobre o desenvolvimento

educacional, devido a um possível risco de intervenção filosófica sobre os segmentos que comandavam a nação.

Abaixo, encontra-se um trecho da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), sobre o ensino de 1º e 2º graus:

CAPÍTULO III

Do Ensino de 2º. Grau.

Art. 21. O ensino de segundo grau destina-se à formação integral do adolescente.

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de segundo grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de segundo grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Art. 23. Observado o que sobre o assunto conste da legislação própria:

a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;

b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins.

Ao analisar-se este trecho da Lei nº 5.692, verifica-se que não há uma referência ao ensino profissionalizante exclusivamente e, sim, uma obrigatoriedade ao lado da educação geral. Desse modo, não existiu, por parte dos governantes nem dos responsáveis pela aprovação e validação da Lei pelo Congresso Nacional, nenhum destaque em relação à população, carente deste nível de ensino para formação destinada ao mercado de produção industrial. Diante desta realidade, formou-se uma lacuna pela qual as reflexões proporcionaram vislumbrar um governo que promulgou uma Lei que priorizou a educação de ensino médio em termos gerais, não especificando o ensino profissional, além disso, criou uma vertente direcionada ao ensino superior, cujo acesso seria um privilégio de poucos.

Vale destacar, conforme Cunha (2005b, p. 174), que após o primeiro momento de concordâncias e discordâncias sobre a reforma da lei aprovada em 1971, houve um ajuste expresso pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 45/72, que especificou o conteúdo profissionalizante do ensino de 1º e 2º graus como um conjunto de atividades desenvolvidas para o conhecimento em diversos campos de trabalho, conforme as particularidades de cada região. Porém, ainda permaneceram alguns questionamentos referentes ao ensino profissionalizante, que deram origem a outro Parecer, o de nº 339/72, elaborado para definir mais alguns pontos, entre os quais estão:

- Desenvolver no aluno o interesse pelos assuntos relacionados ao mercado de trabalho dos setores econômicos, processos de produção, ocupações e outros aspectos relativos à função desempenhada pelo homem no desenvolvimento econômico do país.
- Preparar o aluno para a adequada utilização de equipamentos simples ou execução de serviços e proporcionar-lhe conhecimentos técnicos referentes a materiais e processos de trabalho nas tarefas a serem executadas na escola e durante a vida profissional futura. (BRASIL, 1971).

Apesar de a LDB definir regras a serem seguidas, com base em uma metodologia formatada por um governo federal autocrático, existia algumas possibilidades de desenvolvimento do ensino profissionalizante encontradas por lacunas dentro da própria Lei, as quais foram facilmente aproveitadas pelo Estado de São Paulo com o intuito de solidificar escolas de qualidade, sobretudo para servir o mercado produtivo. Cunha (2005b) comenta que, entre as especificações regidas para a educação de ensino primário e médio da LDB, havia uma intermediária concernente ao aparelho do ensino supletivo que abrangia, entre outras, as escolas Senai. Tais aspectos trouxeram ao Estado de São Paulo mais um destaque, pois se tratava de uma instituição de grande sucesso em relação ao ensino profissionalizante devido à capacidade desenvolvida de articulação entre instituições estatais e privadas.

Observa-se, desse modo, que o ensino profissional paulista obteve um avanço substancial em qualidade e quantidade de escolas, cuja proposta caminha sempre em consonância com o mercado de trabalho e o desenvolvimento das indústrias, mesmo que em determinado momento da história em velocidades diferentes, mas com um acompanhamento relativamente próximo da realidade.

Caminhando-se por esta temática da década de 1960, mais precisamente a partir de 1963, com a eminente característica de crescimento, já se realizavam, em São Paulo, reuniões com o objetivo de se criar uma instituição pública de ensino profissionalizante, talvez com propostas parecidas com as das escolas do Senai, mas com um gerenciamento diferente. Os estudos a respeito dessas ideias de criação permaneceram até 1967, quando Roberto Costa de Abreu Sodré assumiu o governo do Estado de São Paulo e iniciou um movimento para efetivação da escola pretendida.

Em outubro de 1969, o governador Abreu Sodré assinou o Decreto-Lei que criou a entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior. [...] Denominada Centro Paula Souza, iniciou suas atividades em seis de outubro de 1969. (CENTRO..., 2009).

3.5 O Processo de Amadurecimento do Senai e a Criação do Centro Paula Souza

É importante destacar, conforme citado anteriormente, que o Senai foi instituído graças às lacunas proporcionadas pela reforma da LDB, em 1971, quando esta Lei se referia aos cursos de formação profissional, sobretudo o ensino tido como supletivo. Este último tratava-se de uma modalidade criada para suprir as necessidades de formação daqueles tidos como excluídos do ensino, devido a vários fatores sociais e econômicos, que, de certa maneira, os impediam de optar pelo estudo devido à necessidade, muitas vezes premente, de precisar trabalhar para o sustento familiar.

Cunha (2005b) adverte que as divisões do ensino entre regular e supletivo não significavam uma diferenciação entre educação geral e educação profissional. “O ensino regular tinha conteúdo geral e profissional, bem como o ensino supletivo”(CUNHA, 2005b, p. 176).

Diante desta realidade, o Senai estava preparado e adequado para atender todo o público solicitante das modalidades de ensino propostas pela Lei. Este preparo deu-se devido à experiência de sucesso obtida durante todos os anos de atuação, desde sua criação; dado que credenciava novamente o Senai como estrutura modelo no Estado de São Paulo, além de ser, também, adaptável às mudanças das legislações. Considerando-se tais características, pode-se sintetizar que, desde sua criação, o Senai compunha um modelo gestor capaz de desempenhar seu papel diante das empresas e do Estado, com muita flexibilidade de atuação.

Quando a lei se referia aos cursos de formação profissional do ensino supletivo, remetia-se para a legislação específica, o que sugeria tratar-se do Senai. Pode-se notar no texto da Lei toda uma preocupação em manter intocadas a atividade e a legislação que regulava os cursos de aprendizagem de menores e o treinamento de operários adultos. (CUNHA, 2005b, p. 177).

Empenhados em se adaptar ao novo formato da Lei, os gestores das escolas do Senai desenvolveram duas modalidades de atuação para o ensino supletivo. Conforme Cunha (2005b), uma modalidade correspondia ao ensino permanente e outra ao temporário. As atividades consistiam em cursos de aprendizagem para menores de 14 e 15 anos de idade e cursos intensivos de qualificação profissional para maiores de 18 anos de idade.

Reitera-se que a criação e o desenvolvimento constantes das escolas do Senai, sempre acompanharam os processos de mudanças no Estado e também na sociedade civil, pois se manteve disponível em todas as épocas, adaptando-se às condições de exigência do mercado produtivo. Cunha (2005b, p. 178) comenta que “[...] o sistema Senai, concebido, no contexto da Lei Orgânica do ensino industrial, como um apêndice, passou, depois de menos de duas décadas, a uma posição hegemônica no que se refere à formação de operários qualificados”.

Sem a pretensão de se estender ao longo da história, mas com a intenção de lembrar e descrever determinadas passagens do desenvolvimento do Senai no Estado de São Paulo, buscou-se algumas informações de utilidade para fundamentar esta exposição a respeito da solidificação do SENAI.

Localizou-se, alguns pontos cuja preocupação não se pautava somente na formação de mão-de-obra profissional para indústria, mas também no constante aprimoramento dos operários já em atividade. Dessa forma, foram definidas as tarefas primordiais da instituição, a saber:

- Organizar, para todas as indústrias, a formação sistemática dos aprendizes de ofício, futuro operários industriais.
- Elevar o nível de cultura geral, com noções tecnológicas, dos trabalhadores menores, destinados a atividades não qualificadas.
- Cuidar do aperfeiçoamento dos operários já existentes. (SENAI, 2009).

Destaca-se, também, as imagens apresentadas na Figura 3, que correspondem à primeira escola de prédio próprio do SENAI, em São Paulo, denominada **Escola Senai Horácio Augusto da Silveira** (Rua Tagipuru, 242, na Barra Funda, São Paulo-SP).

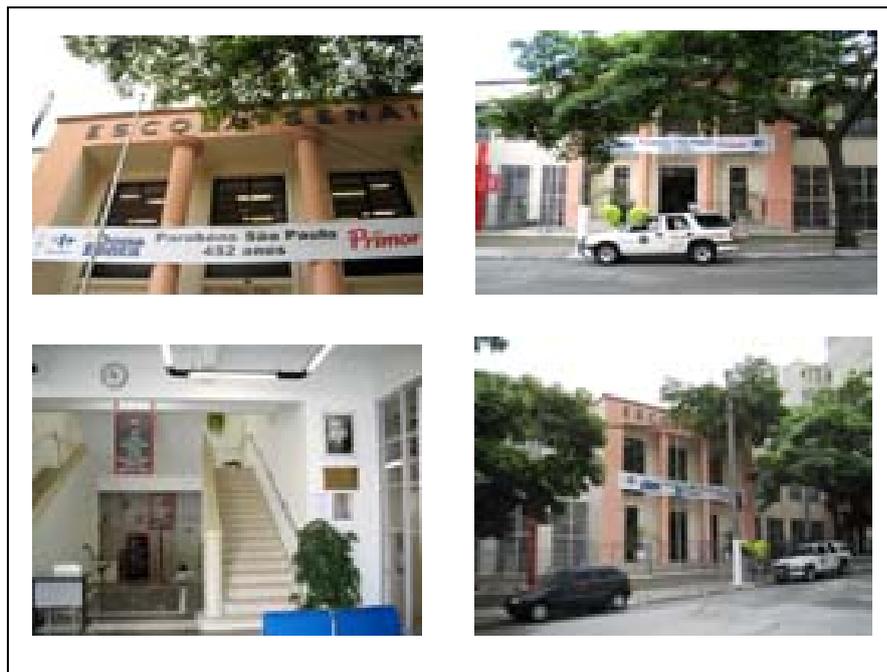


FIGURA 3 - Escola Senai Horácio Augusto da Silveira
 Fonte: SENAI (2009)

Diante do exposto, nota-se que continuava insuficiente a oferta de escolas profissionalizantes à população. Do mesmo modo, o direcionamento do ensino profissional em relação ao público necessitado, também, era escasso.

A intenção de criar uma escola pública destinada a realizar e desenvolver um ensino profissionalizante de qualidade dentro do Estado de São Paulo desenrolou-se durante a década de 1960. Em outubro de 1969, o então governador Roberto Costa de Abreu Sodré assinou o decreto lei que criou a instituição denominada Centro Paula Souza.

Em homenagem ao engenheiro Antonio Francisco de Paula Souza, fundador da mais tradicional faculdade de engenharia do país, a Escola Politécnica de São Paulo. Paula Souza almejava para o Brasil um sistema de formação de profissionais que impulsionasse o crescimento econômico e social. (MAPEAMENTO..., 2005, p. 12).

O Centro Paula Souza recebeu essa denominação em 10 de abril de 1971, conforme informações obtidas no site oficial da instituição (CENTRO..., 2009). Contudo, a partir desta época, a intenção do governo era a de oferecer à população uma oportunidade de formação profissional de ensino público, mas não deixava, no

entanto, escapar a manutenção do dualismo de classes (assunto discutido no início deste capítulo por Cunha).

Toda mudança vem acompanhada de obstáculos e adaptações, e nesta temática encontra-se um fator primordial que é o “tempo” referente a implantação, solidificação, crescimento e desenvolvimento constante.

Sabe-se que a educação do Brasil, como dito inicialmente, veio – ao longo de sua história e mais intensamente a partir dos anos de 1930 – solidificandose com fortes influências de metodologias pedagógicas europeias e americanas e, neste contexto, a realidade e o desenvolvimento social do Brasil não tiveram um peso considerado para influenciar, determinantemente, em transformações de modelos externos para a criação de modelos educacionais plenamente internos.

As décadas passadas trouxeram experiências exitosas para o ensino profissionalizante, destinado à formação de mão-de-obra qualificada, mas também produziram uma imagem de divisão hierárquica entre Burgueses e Operários, massificando talvez o domínio dos últimos sugestivamente como sendo em maior quantidade e menor qualidade.

Diante deste cenário, as transformações educacionais tornaram-se inevitáveis, pois as relações de trabalho e o desenvolvimento industrial estavam passando por um processo ainda mais acelerado. E apesar de as mudanças, a educação permanecia organizada dentro de um parâmetro formatado, formalizado e padronizado.

Houve, contudo, influências americanas e europeias que trouxeram modelos organizacionais de administração de instituições compostos por teorias administrativas, com a finalidade de atender uma divisão técnica do trabalho e social, claramente dualista e controladora como o Taylorismo e o Fordismo. Estes foram modelos desenvolvidos com a finalidade de controlar o ser humano em função da máquina, em abordagens com ênfase nas tarefas dos operários e na linha de produção estabelecida em formatos predeterminados com funções repetitivas favorecendo a substituição rápida dos operários, quando necessária, sem considerar a função intelectual desta classe e, com isso, causando reflexos sociais negativos para formação de uma sociedade produtiva e crítica.

A educação no Brasil e, conseqüentemente, no Estado de São Paulo, foi constituída com base neste formato, caracterizado por alguns autores como mecanicista, ou seja, uma linha de produção de pessoas para servir as indústrias,

pois se tratava do futuro do país com a visão de desenvolvimento baseada na industrialização. O Centro Paula Souza veio para colaborar com a educação estadual de nível profissionalizante e se estabeleceu adaptando-se ao crescimento econômico.

Na intenção de otimizar o aprendizado profissionalizante e contribuir para a ampliação dos índices de empregabilidade, o Centro Paula Souza estabeleceu um constante diálogo com representantes empresariais, órgãos governamentais e organizações de trabalhadores. O resultado foi o desenvolvimento de um modelo de formação inovador, que possibilita uma crescente espiral de aquisição de competência, resultante de iniciativas de curto e longo prazo (MAPEAMENTO..., 2005, p. 14).

Encerra-se, aqui, a discussão sobre a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e sua reforma por intermédio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no que se refere ao ensino profissionalizante e suas escolas como fator importante ao desenvolvimento do Brasil e do Estado de São Paulo.

Deste ponto em diante serão abordadas as mudanças vivenciadas a partir da década de 1980, a participação do Centro Paula Souza e as inevitáveis transformações ocasionadas pelo surgimento da tecnologia e seu impacto na educação, conseqüentemente, no mercado de trabalho e na sociedade.

Durante a exposição dos tópicos anteriores, comentou-se a respeito da importância das empresas do setor ferroviário paulista no desenvolvimento das escolas industriais, na capacitação de mão-de-obra profissional, ou seja, na participação técnica e de gestão da Empresa Ferroviária Sorocabana. Nesse contexto, propõe-se, a seguir, discorrer brevemente sobre o processo de solidificação da indústria automobilística paulista, uma vez que a mesma teve participação importante no desenvolvimento da industrialização do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, nas escolas profissionalizantes.

3.6 A Indústria Automobilística, a partir dos Anos Cinquenta, Impulsionando o Mercado de Trabalho e Educacional

Os anos cinquenta foram marcados pela implantação da indústria automobilística no Brasil, com ênfase no Estado de São Paulo. A trajetória começa em São Paulo, em 1956, quando foi fundada a ANFAVEA (Associação Nacional dos

Fabricantes de Veículos Automotores), com o objetivo de coordenar os interesses da indústria recém-nascida. Em 1957, a indústria inicia a sua expansão no Estado de São Paulo e implanta-se nas cidades que compõem o ABC³, por sua posição estratégica em relação às rodovias, ferrovias, Porto de Santos e proximidade da cidade de São Paulo. Desse modo, a indústria automobilística instalou-se estrategicamente neste período, lançando-se a desafios cada vez maiores num mercado promissor, competitivo e complexo.

Nos anos sessenta, a indústria atinge a produção anual de 100 mil veículos (HISTÓRIA..., 2009), momento de conhecer melhor o consumidor brasileiro e também se tornar conhecida.

Os anos setenta chegaram deixando claro que a indústria automobilística estava efetivamente instalada, pois apresentava um crescimento contínuo, atingindo a marca anual de um milhão de veículos produzidos, e ainda trouxe um lançamento histórico e inédito para a indústria automobilística mundial: o primeiro carro exclusivamente movido a álcool.

Conforme a ANFAVEA (HISTÓRIA..., 2009), nos anos oitenta, a produção atingiu uma marca histórica: foram trezentos mil veículos exportados por ano. Desse modo, o crescimento da indústria automobilística e, conseqüentemente, de outras indústrias de diferentes áreas de atuação que foram se instalando no Estado de São Paulo, colaborou para a participação das escolas profissionalizantes na formação e aperfeiçoamento da mão-de-obra operária, e assim, essas escolas também foram, cada vez mais, se solidificando.

A participação de escolas do Senai e do Centro Paula Souza despontou no cenário educacional como ferramenta de apoio e consolidação do parque fabril estadual, tanto que no final de 1993, o Centro Paula Souza já agregava 21 unidades.

O início da década de noventa foi marcado por transformações ainda mais substanciais, pois a tecnologia já se fazia presente como ferramenta indispensável e de abertura para novos e necessários conhecimentos. O cenário industrializante do Estado de São Paulo se transformava em um complexo parque fabril e a consequência diante desta nova realidade era a de levar para as escolas profissionalizantes a necessidade de uma formação cada vez mais qualificada. Assim sendo, essas escolas (Centro Paula Souza e Senai) receberam investimentos

³ ABC = simbologia utilizada para representar as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul; todas no Estado de São Paulo.

em espaços físicos, material pedagógico, novos e mais equipados laboratórios tecnológicos.

O Centro Paula Souza, quadruplicou sua rede ao assumir, em 1993, 82 escolas técnicas de grande tradição no Estado, oriundas da Secretaria Estadual da Educação. As escolas agregadas ao Centro Paula Souza trouxeram mais prestígio e tradição à instituição[...]. (MAPEAMENTO..., 2005, p. 15-17).

A abertura comercial começava a exigir melhores estruturas das indústrias automobilísticas incentivando, assim, a necessidade de melhoria de qualidade e a utilização de tecnologias avançadas para se competir no mercado mundial. Inicia-se uma verdadeira revolução no modo de produzir um veículo no Brasil, requerendo, mais uma vez, a participação da educação profissional para fomentar a qualificação dos operários e futuros operários.

Como nunca se deixou de pensar, e também pelo fato de toda vez que se promulgava uma lei referente ao setor educacional as propostas e práticas muitas vezes já estavam ultrapassadas ou obsoletas, nesta nova década de noventa não aconteceu diferente. Muitas das propostas de mudanças na educação pautaram-se novamente em assuntos do cenário político nacional e, conseqüentemente, das diversas camadas da sociedade, pois se estava desvinculando de antigas estruturas políticas abaladas devido ao processo de construção e solidificação democrática do Brasil.

Nesse contexto, as discussões sobre propostas de transformação do modelo brasileiro de educação em relação à LDB de 1961 e à Lei de 1971 foram amadurecendo. Era evidente a necessidade de mudanças, pois com a abertura de mercado, globalizando as relações econômicas dos países e estreitando a distância de comunicação entre as nações, a educação profissionalizante voltou a se destacar, como ferramenta de qualificação profissional. Então, mais do que nunca, se tornou importante a integração entre escolas, empresas e governo.

A chegada e a multiplicação da tecnologia modificaram o mercado produtivo e as relações de trabalho; trazendo, para o Brasil, uma década de transformações com velocidade maior do que em tempos passados, devido à globalização e à necessidade do país figurar no cenário mundial como uma nação de progresso, industrializada e disposta ao desenvolvimento educacional da população.

3.7 Reflexões sobre a Nova Pedagogia para o Trabalho

Vive-se em uma sociedade cada vez mais produtiva e industrializada, marcada pelo impacto da ciência e da tecnologia, que resultou em mudanças que afetam diretamente na qualidade de vida das pessoas. Pode-se destacar a educação profissional como uma dessas mudanças, pois se trata de um segmento da sociedade que influencia e participa diretamente na formação do indivíduo a fim de qualificá-lo e desenvolver suas habilidades no sentido de colocação, recolocação e aperfeiçoamento profissional, refletindo, portanto, nas condições de sobrevivência e sustento da família.

As mudanças que ocorrem no mundo do trabalho refletem em demandas para a escola e, por conseguinte, afetam a sociedade como um todo produtivo, além de também estarem inseridas na comunidade local com suas particularidades e diversidades.

Nesta perspectiva, Cunha (2005b, p. 40) considera que:

[...] inovações em equipamentos, materiais, processos de organização e gestão do trabalho e de recursos humanos, bem como as novas formas de controle, determinavam novos enfoques com relação aos conteúdos a serem trabalhados por meio do processo pedagógico.

Ainda na década de noventa, constatou-se um momento delicado da participação do Brasil no cenário mundial econômico, pois o país apresentava com um potencial industrial de crescimento, em larga escala de expansão e aperfeiçoamento constante, porém a concepção do setor educacional profissionalizante se mantinha a mesma, ou seja, crescimento, expansão em larga escala e aperfeiçoamento constante. Desse modo, aquela escola padronizada apenas para formação de mão-de-obra qualificada para exercer tarefas contínuas começou a perder espaço nessa nova realidade de mercado.

A velocidade do desenvolvimento das empresas se tornou, portanto, uma alavanca para o crescimento das escolas profissionalizantes e para o governo refletir sobre novas formas de ensino que articulem a ciência com a tecnologia e as pessoas. Compartilhando dessa mesma opinião, Kuenzer (1991, p. 23) acrescenta

que “No modo de produção capitalista, o trabalho é ao mesmo tempo, determinante de educação, de qualificação e de desqualificação”.

Muitos movimentos compuseram o cenário educacional profissionalizante no Brasil – como se pôde observar nas discussões propostas nos tópicos anteriores –, mas no período entre a reforma da Lei, em 1971, mais precisamente 1975-1990, Ana Maria Doimo (1995 apud CUNHA, 2005a, p. 213), em se tratando de movimentos que compuseram o campo popular, chamou a atenção para sua situação liminar entre o Estado, o mercado e a cultura, o que os tornava profundamente oscilantes entre a defesa do estadismo e a reivindicação das vantagens do mercado. Como corolário de tal liminaridade, esses movimentos sociais de reivindicação direta tendiam a desenvolver uma sociabilidade cambiante por entre os termos de sua dupla face: a face *expressivo-disruptiva*, pela qual se manifestam valores morais ou apelos ético-políticos tendentes a deslegitimar a autoridade pública e estabelecer fronteiras intergrupos, e a face *integrativo-corporativa*, pela qual se busca conquistar maiores níveis de integração social pelo acesso a bens e serviços, não sem disputas intergrupos e interpelação direta aos oponentes.

Frente a esta situação, cria-se um momento de ameaças para este crescente e qualificado complexo educacional profissionalizante do Estado, pois com o desenvolvimento da tecnologia, setores como o automobilístico tenderam-se à automatização em detrimento da mão-de-obra, exigindo, assim, uma polivalência do operário e, também, a exclusão de cargos e funções, acarretando a diminuição de oferta de trabalho e o aumento das demissões. Então, as escolas de aprendizagem industrial tiveram que repensar suas estruturas, pois a receita do Senai dependia muito da quantidade dos operários de indústria, porque a contribuição estava vinculada à folha de salários.

De acordo com Cunha (2005a), a previsão era que o público-alvo dessas escolas diminuísse, pois a demanda do mercado iria circular em torno de pessoas com conhecimento científico-tecnológico, ou seja, um conhecimento além do adquirido pelos alunos do Senai. Mas isso logo foi combatido e como o Senai sempre teve uma estrutura organizacional sólida, tratou-se apenas de um processo de adaptação, reestruturação e novas abordagens em sentido paralelo às indústrias modernas.

Em determinadas áreas do mercado produtivo, segundo Cunha (2005a), configurou-se a necessidade de habilidades diferenciadas e, com isso, as escolas deveriam incluir uma formação diversificada. O educador ainda destaca:

[...] nas áreas onde a organização taylorista/fordista predomina, a permanência da antiga concepção de qualificação, definida pela natureza da tarefa, determina a exigência de conhecimentos científico-tecnológicos específicos, bem como de habilidades psicofísicas e modos operacionais. Para as áreas automatizadas configura-se outro tipo de demanda: conhecimentos mais abrangentes dos campos da ciência presentes no processo produtivo, inclusive de línguas estrangeiras, informática e formas de comunicação, com ênfase na competência potencial para usar conhecimentos teóricos para resolver problemas práticos, além do domínio dos cuidados operacionais necessários para lidar com equipamentos sofisticados e de alto custo. (CUNHA, 2005b, p. 41).

Com as necessidades de transformações na educação profissionalizante, os estudos caminharam para a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – também chamada de Lei Darcy Ribeiro, que entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996, e considerada um marco para a modernidade educacional brasileira.

A sociedade dominante não só acompanhava a reestruturação industrial na formação do trabalhador; mas também destacava aspectos de sociabilidade no desenvolvimento do indivíduo. Tal atitude pode revelar que as reformas propostas a acontecerem novamente, estão direcionadas às necessidades de reestruturação capitalista e não ao bem-estar e objetivos das pessoas. A seguir, serão discutidos alguns pontos da nova lei.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ATUAL MARCO

O presente tema será discutido mediante abordagens direcionadas aos acontecimentos no ensino profissionalizante, a partir da LDB de 1996 e suas contribuições para este modelo de instrução.

4.1 A LDB de 1996: breve discussão sobre a ênfase ao Ensino Profissionalizante

Interessante destacar que o processo de construção da educação profissional brasileira passou por transformações em todas as épocas, conforme citado anteriormente, mas acredita-se que a mudança que parece mais subjetiva encontra-se no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996):

TÍTULO I – DA EDUCAÇÃO

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Ao estabelecer este artigo nota-se, que o governo queira descaracterizar a imagem de que as escolas profissionalizantes serviam somente para preparar para o mercado de trabalho, com objetivos concretos e formatados sem considerar a subjetividade das pessoas envolvidas neste segmento da educação nacional. O dualismo de classes, já destacado no desenvolvimento desta dissertação, para muitos educadores, ainda se encontra instalado nesta ramificação do ensino brasileiro, como se pode observar no seguinte comentário de Kuenzer (2000, p. 27):

[...] a LDB, ao apontar o caráter básico do ensino médio, e a necessidade de assegurá-lo para todos, permite distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e suas necessidades, para que possam ser iguais.

Acredita-se que, para Kuenzer, o fato camuflado pela lei pode ser o de tentar minimizar os efeitos das desigualdades decorrentes da precarização cultural em face das diferenças de classe. Neste cenário de experiências vivenciadas diante das condições adversas às mudanças, muitas vezes não realizadas integralmente devido a governos passados, cuja base dominadora da tomada de decisão trazia ramificações com filosofias autoritárias e estruturas militares com foco apontado sempre para o poder e domínio da população. Nota-se, portanto, que esta nova Lei foi empiricamente e socialmente sendo construída por meio de experiências visualizadas nas duas Leis antecedentes.

Conforme Imbernón (2000), é preciso analisar experiências do passado, executar ajustes, se necessário, no presente e projetar a educação para o futuro. Deve-se aproveitar o que a história da educação brasileira já construiu e deixou como fatores de experiência, sejam positivas sejam negativas, analisar e refletir sobre mudanças e ajustes que possam ser efetivados no presente e projetar uma visão direcionada para o futuro com a constante opção de mudanças no cenário nacional da educação.

Abaixo, encontra-se destacado um trecho do artigo divulgado na revista *Educação & Sociedade*, em abril de 2000, dos autores José Juiz Domingues, Nirza Seabra Toschi e João Ferreira de Oliveira, no qual comentam o insucesso das LDBs anteriores e o risco da LDB atual repetir o mesmo, se não vislumbrar investimentos necessários para colocar em prática os conteúdos escritos.

No Brasil, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas fracassam. É o que demonstra a maioria dos estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (Lei nº 4.024 / 61) e 1971 (Lei nº 5.692 / 71). [...] o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política agressiva de formação de professores e de recursos humanos em geral. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 64).

Levando-se em consideração a história do ensino/educação profissional do Brasil, já destacada anteriormente, pode-se avaliar as discussões sobre os investimentos neste setor educacional e verificar que, certamente, onde a educação profissionalizante teve maior destaque e acompanhou o desenvolvimento industrializante do país foi exatamente no Estado de São Paulo, pois realmente a parceria exercida e efetivada constantemente entre segmentos da sociedade como

governo e empresas, foi o fator diferenciado de contribuição para o progresso e crescimento desta modalidade no Estado. A articulação para integração entre Estado e Empresas proporcionava projetos de desenvolvimento de parcerias desde a gestão organizacional das escolas até a participação financeira para os devidos investimentos necessários ao amplo e qualificado funcionamento destas instituições de aprendizado.

A história nos conta que no decorrer do desenvolvimento da modalidade de ensino profissionalizante, faltavam informações concretas, com dados palpáveis, capazes de fomentar discussões a respeito de propostas para mudanças neste modelo de ensino. Visualizando esta necessidade o Ministério da Educação, em 1999, iniciou um censo da educação profissional a fim de produzir dados e informações influenciadores do processo de crescimento do ensino profissional nacional.

Há de se refletir sobre a necessidade do país produzir, por meio do ensino profissional, mão-de-obra qualificada, significando o aumento da escolarização dos operários e futuros colaboradores das empresas brasileiras em competição no mercado globalizado. A inserção em níveis altos de escolaridade aos operários, além de proporcionar ao país condições de competição no mercado mundial, favorece aqueles que pretendem ocupar cargos hierarquicamente melhores em sua escala de crescimento. Retoma-se, aqui, o artigo citado anteriormente, que apresenta, no último parágrafo, um comentário a este respeito:

Há, muito o país selou a educação profissional de qualquer nível, mas sobretudo o médio, como forma de separar aqueles que não se destinam às melhores posições na sociedade. Um cenário que as diretrizes da educação profissional propostas neste plano buscam superar, ao prever que o cidadão brasileiro deve galgar – com apoio do Poder Público – níveis altos de escolarização, até porque estudos têm demonstrado que o aumento de um ano na média educacional da população economicamente ativa determina um incremento de 5,5% do PIB (Produto Interno Bruto). Nesse contexto, a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 64).

Além das reflexões propostas por Domingues, Tochi e Oliveira (2000), não se pode deixar de destacar as determinações estabelecidas pela própria Lei:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (BRASIL, 1996).

As tentativas de ajustes decorrentes das necessidades constantes de adaptações ao processo produtivo do país sugeriram algumas alterações na Lei, mediante resoluções para se adequar às realidades de mercado. Entre essas mudanças destacam-se:

Resolução nº 1 de três de fevereiro de 2005, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Art. 1º. Será incluído § 3º, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, com a seguinte redação: “§ 3º. A articulação entre Educação Profissional Técnica de nível médio e o ensino Médio se dará das seguintes formas:

- I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com a matrícula única para cada aluno;
- II. concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e;
- III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”.

Art. 3º. A nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos:

- II. Educação Profissional de nível médio, passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”. (BRASIL, 2005).

Analisando o ensino médio, com base nas perspectivas da LDB 9394/1996, Czernisz (2006) salienta que é atribuição do ensino médio preparar o jovem por meio de uma formação para o trabalho e para a cidadania. Já no ensino de educação profissional, o autor expõe que a visão é de preparar o jovem para o mercado de trabalho, proporcionando possibilidades para entrada e manutenção da atividade no trabalho. O pensamento é de uma formação composta de novos padrões produtivos baseados na flexibilidade, na inovação tecnológica e na polivalência. Os dirigentes das indústrias, devido a todo processo de globalização e novas adaptações de filosofias de trabalho, demonstram uma visão de que o jovem que se disponibiliza a ser um polivalente, com flexibilidade de atuação no desenvolvimento de uma função, está apto ao mercado de trabalho moderno e com condições de continuar a educação profissional aperfeiçoando suas habilidades por intermédio de novos e constantes cursos de aprimoramento.

Levando-se em consideração as reflexões acima, verifica-se que as reformas educativas que aconteceram e estão predispostas a acontecerem

novamente, estão direcionadas às necessidades de reestruturação capitalista e não ao bem-estar e objetivo das pessoas. Refletindo-se a respeito da concentração de riquezas, do aumento visível da miséria e do desemprego acelerado aos menos qualificados, nota-se que toda e qualquer reforma educacional se curva às necessidades das empresas. E esta constatação é ratificada por Luiz Antonio Cunha (2005b) quando o autor se refere aos operários como sendo sempre operários e servindo a classe burguesa, mesmo quando qualificados, e a classe burguesa como dominante e com aprimoramento cada vez mais elitizado e restrito a sua classe social.

As discussões até então realizadas, acerca da educação profissional e da LDB nº 9.394, permearão os estudos a seguir, nos quais se pretende abordar o processo de crescimento do Centro Paula Souza no Estado de São Paulo e a integração das escolas em parcerias de desenvolvimento com segmentos privados colaborando para um modelo de excelência no ensino profissionalizante.

4.2 O Estado de São Paulo, o Centro Paula Souza e o Mapeamento da Educação Profissional

Neste tópico, será tratado o desenvolvimento da educação profissional no Estado de São Paulo, a partir dos anos 1990, abordando-se: a composição de medidas transformadoras instituídas pela nova LDB, de 1996, e suas resoluções de alterações frente a um sistema mutável; enfatizando o capitalismo industrial; o amadurecimento da ideia do indivíduo como ser pensante e participante ativo da construção social; a exigência de habilidades e conhecimentos direcionados ao trabalho em grupo e não mais individualizado; a construção de um processo de aprendizado com informações capazes de agir no sentido de disponibilizar ações para gerar oportunidades de formação profissional diante dos processos inovadores de produção em ambientes altamente desenvolvidos tecnologicamente.

A separação entre concepção e execução é perfeitamente conseqüente ao considerar-se o desenvolvimento do capitalismo industrial, que substitui o trabalho individual pelo trabalho coletivo. Se o trabalho continua a ser orientado pela concepção do trabalhador, é impossível impor-lhe a eficiência metodológica ou ritmo necessário à reprodução ampliada do capital. (KUENZER, 1995, p. 30).

Desse modo, observa-se, segundo Kuenzer (1995), que as indústrias, nesta década de noventa sofreram mais do que simples mudanças em processos de produção. O ambiente de trabalho passou a ser dinâmico, exigindo, além de habilidades de execução, de composição de ideias e relações interpessoais; exigiu-se objetivos tangíveis, traçados por metas a serem efetivadas mediante prazos estabelecidos pelos departamentos ou setores das empresas.

Desde meados de 1910, desenvolveram-se teorias administrativas direcionadas à departamentalização nas instituições, ou seja, divisão do processo de trabalho em setores para facilitar o controle sobre as ações das pessoas envolvidas na execução das tarefas. Este modelo administrativo padronizou as ações, formatou todo processo de relações entre homens e máquinas e desconsiderou as relações humanas como episódios de subjetividades.

Posteriormente, em meados de 1927, desenvolveram-se teorias direcionadas às Ciências Humanas, em especial, a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, exercendo papéis importantíssimos nos processos de humanização e democratização nas relações de trabalho dentro das instituições.

Essas vertentes acima citadas – a primeira um modelo mecanicista e a segunda um modelo humanista de administração –, influenciaram na forma de estruturar as instituições educacionais do passado recente e atualmente, com a globalização e o fator tecnológico evidenciado na produção. Verifica-se, pois, que o formato de estruturas educacionais vem se transformando conforme as exigências automáticas do mercado.

A história desenvolve-se e o homem segue adaptando-se às situações que são criadas por meio do seu próprio convívio social, com uma particularidade que é o tempo, ou seja, o longo prazo gasto para que os acontecimentos se fixassem na sociedade até meados da década de oitenta; e o curto prazo gasto para com que as coisas acontecessem, desde meados dos anos de 1990. Assim, pode-se refletir sobre o quanto a educação profissional demorou a se estabelecer e a que custos isso ocorreu até a promulgação da LDB, de 1996; e o quanto a educação profissional vem se transformando devido às inovações tecnológicas e às necessidades do capitalismo industrial.

As escolas de ensino profissionalizante da década de noventa em diante vêm passando por transformações conceituais relacionadas aos novos modelos de organizações, que já não padronizam suas ações, não trabalham em

sistemas formatados de administração e nem centralizam seus setores de tomada de decisão. As pessoas vivem realidades que não individualizam as tarefas e sim articulam ações de trabalho coletivo, esse é o mapeamento de uma visão superficial do mercado de trabalho e o novo funcionamento adaptativo das escolas.

No Estado de São Paulo, o Centro Paula Souza se destaca por estar acompanhando sempre de perto as inovações e as necessidades do mercado de trabalho, para disponibilizar aos jovens situações de oportunidades de formação profissional. Conforme João Carlos de Souza Meirelles, Secretário de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, do Estado de São Paulo, de 1998 a 2005 a oferta de cursos tecnológicos para demandas concretas do mercado de trabalho, aumentou de três mil para quase seis mil vagas anuais (MAPEAMENTO..., 2005).

Conforme Chiavenatto (2005), alguns processos de trabalho alteraram as rotinas nas empresas, se faz necessário, atualmente, não só reter talentos, mas sim aplicá-los para o desenvolvimento do indivíduo, do grupo e da empresa. Senge (2005) amplia ainda mais esta visão e comenta que o conhecimento somente se difunde num processo de aprendizado constante pelo qual os seres humanos desenvolvem novas capacidades de ações eficazes, pois ensinam aprendendo e aprendem ensinando, sempre.

O fato de alguns processos de trabalho alterarem as rotinas nas empresas, acredita-se que, indiretamente, esses processos contribuam para que as rotinas das escolas de ensino profissionalizante também sejam influenciadas com mudanças direcionadas ao público discente, devido ao que acontece no mercado de trabalho. O Centro Paula Souza está cada vez mais alinhado a essas mudanças que acontecem nas áreas de gestão das empresas e, por quanto, procura desenvolver estratégias e parcerias para que o impacto das rápidas transformações seja amenizado por ações conjuntas entre escola, aluno e empresa.

4.3 Contradições nas Políticas de Ensino Profissionalizante

4.3.1 Avanços tecnológicos e a desumanização das relações

A principal preocupação no desenvolvimento desta temática foi a de contextualizar a pretendida evolução do ensino profissionalizante a partir dos anos de 1990. Nesse sentido, o enfoque será dado aos avanços tecnológicos em detrimento à desumanização das relações interpessoais. Assim, serão analisadas as tomadas de decisão no plano do discurso, dos documentos oficiais e, finalmente, nas ações.

Pretende-se, também, refletir sobre o dualismo das classes operária e burguesa que, motivado pela industrialização do Brasil, proporcionou diferenças objetivas no ensino profissionalizante.

Além disso, as transformações socioeconômicas vividas desde os anos trinta foram marcadas por um discurso evidente por interesses políticos escusos. Como exemplo, cita-se os trabalhos de Anísio Teixeira que já comentava que a educação brasileira foi copiada de um modelo Europeu bidimensional: a cultura clássica para a elite e uma instrumentalização do trabalho para o povo.

Anísio estava convicto de que os Estados e municípios tinham plenas condições de fomentar uma organização educacional mais flexível e prática em termos de funcionamento e estrutura do que o governo federal via Ministério da Educação. O salto que se pretendia dar era a promoção de todo o ensino profissional para o nível pós-primário, além de uma especial articulação com o secundário.

Esse fato contrariava frontalmente a reforma Federal do ensino secundário do ano anterior. Com suas mudanças radicais, Teixeira trouxe para si muitos problemas, frutos da oposição pelo modelo de ensino implantado, naquele momento, divergente do cenário nacional.

Como consequência, o educador baiano ficou exposto aos ataques adversários. E, segundo Cunha (2005a, p. 179), diante da feroz repressão que se seguiu aos comunistas e percebendo que não tinha mais condições de permanecer

no cargo, Anísio Teixeira demitiu-se, em dezembro, e partiu para um exílio no interior que durou até 1945.

É importante destacar esse fato histórico pela sua relação com a contemporaneidade: percebe-se que turbulências (estruturais, conceituais, políticas) acontecem de tempos em tempos e os problemas educacionais se repetem.

Por se tratar de um assunto complexo e talvez de contradições infinitas, faz-se saber que nos anos de 1990, o ensino médio passou por grande turbulência estrutural e conceitual, conforme destacado em diversos trabalhos de pesquisadoras como Zibas (2005) e Bueno (2003).

Nesse contexto, Zibas (2005, p. 18-20) aponta a “Explosão da demanda por matrículas [...] Requisitos do novo contexto produtivo [...] Exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para construção de uma cidadania democrática [...] Exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil [...]”.

Segundo Bueno (2003, p. 35), casos como o do Brasil, “[...] como critério de prioridades para gastos públicos, linhas de territorialização e estratégias de privatização [...] culminaram para adoção precipitada de receituários genéricos”.

Essas informações ajudam a refletir sobre um contexto fomentado por ações que nem sempre eram adequadas a situações de realidades diferentes na educação.

Abordar-se-á alguns momentos e consequências destas turbulências, ou seja, do pretendido pelo Estado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, e de algumas práticas discordantes que podem ser observadas em contextos do ensino profissionalizante.

Com a promulgação da Constituição de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e sua correspondente, com algumas correções em 1971, foram consideradas ultrapassadas, obsoletas e incapazes de reger a educação do Brasil perante as regras atuais de mercado e competitividade extremamente exigente no cenário internacional. A esse respeito Bueno (2003, p. 46) comenta que: “Fica difícil desvincular [...], até onde chega a influência e interferência dos organismos financeiros internacionais e onde começam as propostas brasileiras como expressão de uma política educativa nacional”.

4.3.2 A nova LDB: suas dimensões e o mercado de trabalho

Foram oito anos de estudos e discussões para concluir o debate e sancionar a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da Educação Paulo Renato.

Em seguida, serão destacados alguns pontos da LDB em relação ao Ensino Médio, à Educação de Jovens e Adultos, e à Educação Profissional.

Seção IV do Ensino Médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade, entre outras:

[...]

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996).

Analisando-se os dois parágrafos deste artigo da Lei, pressupõe-se que o ensino médio deveria preparar o jovem para que esteja realmente integrado às situações pertinentes ao fim do ciclo de imaturidade intelectual e o início de um ciclo de maior responsabilidade, ou seja, prepará-lo para a fase descrita por Soares (2002) como ciclo de entrada para o mundo adulto.

Seção V da Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

[...]

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Esta seção da Lei leva a refletir sobre as infinitas dificuldades de realmente se transformar este ato protocolado em ação prática, pois os discursos devem servir para ajudar na interpretação por aqueles que já estão excluídos de maiores cuidados e também de regiões distantes do eixo econômico, social e político mais privilegiado do país.

Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às LDBs anteriores e, assim, iniciaram-se as contradições entre discurso e efetivação de ações. Uma das mudanças é apontada por Souza e Silva (2000):

[...] Enquanto a Lei 5.692/71 colocava a habilitação profissional como a própria finalidade do ensino médio [...], a presente LDB não só exclui a profissionalização obrigatória da estrutura do ensino médio regular, como deixa claro ser essa uma função a ser entregue a escolas técnicas e centros especializados, que podem se constituir em redes paralelas às do ensino propriamente dito. (SOUZA; SILVA, 2000, p. 69).

Saviani (2003, p. 216), por sua vez, alerta que o capítulo III, do título V, parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades.

O discurso foi sempre voltado à educação como um meio de aprender para a vida, de preparar o jovem para ser um cidadão capaz de desenvolver um senso crítico perante as mudanças e escolhas que deverá fazer. Mas, como atrelar esta filosofia às exigências do Banco Mundial, já que para este não é tão importante a formação de um cidadão, mas sim de um sujeito com competência para produzir o que o mercado determinar por intermédio de suas exigências mutáveis, velozes e vulneráveis?

Preparar um jovem para o mercado de trabalho em um sistema “capitalista” é, primeiramente, prepará-lo para produzir, com qualidade e rapidez. Nesta concepção, parece que o aprendizado e o conhecimento da sociedade são deixados para um plano posterior.

Talvez não exista espaço para um sujeito crítico e pensante, a não ser que essa crítica e esse pensamento tragam benefícios financeiros. Ainda se está longe de formar um cidadão, pois se continua servindo um mercado capitalista central e a posição do Brasil é periférica.

Do ponto de vista da nova concepção, tem-se clareza de que ela só será plenamente possível numa sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Ou seja, numa sociedade em que os jovens possam exercer o direito à diferença sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que a escolha por uma trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe. (KUENZER, 2000, p. 26-27).

Kuenzer (2000, p. 15-31) comenta que as situações vivenciadas no âmbito da globalização econômica, estão longe de permitir um mínimo de dignidade e cidadania, já que o mundo do trabalho reestruturado restringe cada vez mais o número de postos, enquanto cria, ou recria, na informalidade, um variável número de ocupações precárias destinadas apenas a manter a sobrevivência de muitos trabalhadores.

Além disso, querer estabelecer um ensino igualitário diante da diversidade de classes, ou seja, compor este dualismo de intenções para um pleno desenvolvimento em iguais condições de aprendizado coloca, frente a frente, os desiguais sendo tratados como iguais. Entretanto, esta situação pode, por questões historicamente estabelecidas, aumentar a desigualdade.

Concorda-se, nesse caso, com as reflexões de Brandão (2007, p. 103) que salienta sobre a importância do conhecimento do jovem por intermédio do ensino profissionalizante e sua própria experiência no trabalho fazendo com que esta união entre escola e trabalho possa permitir a continuidade dos estudos.

O art. 41 permite que o “conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho”, seja avaliado, reconhecido e certificado, com o objetivo de possibilitar ao aluno o “prosseguimento ou conclusão de estudos”. Dessa maneira, valoriza-se toda a experiência prática do aluno, que já se utiliza profissionalmente de uma série de conteúdos próprios da educação profissional. O “reconhecimento e certificação” desse “conhecimento adquirido”, “inclusive no trabalho”, visa permitir que o trabalhador continue se aperfeiçoando através de novos estudos. (BRANDÃO, 2007, p. 103).

O fato de separar o ensino profissionalizante do ensino regular permite, realmente, que o tratamento seja diferenciado aos desiguais para que, conforme as necessidades e interesses de cada um, possam se tornar iguais (KUENZER, 2000, p. 15-31).

Não há que se fazer concessão ao caráter básico do Ensino Médio, supondo ser possível sua substituição pela educação profissional independentemente da escolaridade. Contudo, já no ensino médio, a formação científico-tecnológica e sócio-histórica deverá ser completada, na parte diversificada, por conteúdos do mundo do trabalho, sem que se configurem os cursos profissionalizantes típicos do taylorismo/fordismo. (KUENZER, 2000, p. 28).

Convém refletir sobre a importância do ensino médio regular e do ensino profissionalizante como modalidades de ensino diferenciadas e disponíveis

para atender as necessidades das pessoas. Acredita-se que o ensino médio regular vise preparar o cidadão para a sociedade e o trabalho, independentemente das suas escolhas futuras para o ensino profissionalizante ou superior.

Um ponto a ser destacado nesta reflexão reside no fato de se articular ações capazes de facilitar a verdadeira participação do aluno para harmonizar sua vida familiar, profissional e educacional. Kuenzer (2000, p. 15-31) revela a dificuldade existente para o estudante relacionar suas atividades diárias com o estudo.

Muitas vezes, a necessidade de trabalhar para o próprio sustento, exclui a possibilidade de dar continuidade aos estudos. Assim sendo, é necessário criar estratégias tomando-se por base este fator de relevância, no sentido de organizar situações para que o aluno possa desenvolver o estudo e o trabalho sem ter que optar por um deles.

O fato de que a escola não pode desconhecer as exigências [...] não pode significar, evidentemente, que se deva submeter passivamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável instrumentação dos jovens, para que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a “leitura desse mundo”. (ZIBAS, 2005, p. 25)

Outro fato consiste em saber que pode acontecer de, em determinada escola a LDB estar funcionando plenamente e atingindo seus objetivos; enquanto em outras pode não se detectar a mesma coisa.

Após uma pesquisa realizada entre 2001 e 2004, em 18 escolas de três estados, Zibas e Krawczyk (2005 apud ZIBAS, 2005, p. 26-27) verificaram que, no tocante à implantação da parte diversificada do currículo, embora se trate de elemento essencial da reforma e se pulverize, em cada rede estadual, em centenas de nomes de disciplinas, não se notou, no ambiente escolar, qualquer impacto inovador.

E ainda, nas escolas pesquisadas, foi possível atribuir a “opacidade” da inovação formalmente introduzida, ao fato de que a pretendida diversidade curricular se implementou de modo que apenas atendesse aos interesses dos docentes, sem cumprir a função prevista de suprir necessidades específicas do alunado. Em alguns casos, nos quais se procurou atender às necessidades dos estudantes, não havia recursos materiais, ou disponibilidade de especialistas para a implementação.

É válido ressaltar que, desde os anos noventa, o Brasil tem sofrido transformações imensas no mercado produtivo e, conseqüentemente, no setor econômico. A educação, por sua vez, tentou acompanhar este ritmo, mas a velocidade de ambos foi muito diferente e a geração de desempregados foi criada a partir daí, e foi responsabilizada pelo próprio despreparo em acompanhar as mudanças.

A globalização traçou uma nova carta do mundo, fazendo surgir novos pólos de dinamismo baseados no comércio mundial. A competitividade incessante tornou-se uma regra obrigando todos os países a arranjar trunfos específicos para participar no desenvolvimento das relações econômicas mundiais, tornando ainda mais transparente a separação entre os que ganham e os que perdem. (DELORS, 1998, p. 38).

Frigotto (2005) destaca um cenário de atacar pelos efeitos, adotado pela maioria dos países chamados periféricos, ou seja, fora do eixo central da economia mundial, onde se instauram políticas focalizadas de inserção social precária, apoiadas pelos organismos que são os guardiões dos grupos econômicos dos países centrais, políticas essas adotadas pelo Brasil.

Numa análise dos principais fatos históricos ocorridos na educação, observa-se a cópia dos modelos de instituições educacionais europeias. Ao se dispor a discutir e refletir sobre os acontecimentos que podem ser adotados no Brasil é importante conhecer experiências funcionais do exterior, não para serem adotadas ou copiadas, mas para, com todo cuidado, buscar inspiração para as discussões acadêmicas.

Como destaca Bueno (2003, p. 33-47), o país apresenta experiências de insucessos, mas quando se refere às reformas do ensino médio e da educação profissional no Brasil e em Portugal, por exemplo, apesar das diferenças na contextualização das reformas educativas de cada um, pode-se aprender a estar disponível para diálogos no intuito de encontrar caminhos mais seguros e promissores para as reformas educativas.

4.3.3 Delineando caminhos

Procurou-se adotar situações observadas com base em alguns autores citados, como uma tradução atual do sistema educacional brasileiro no que diz respeito ao ensino médio e profissionalizante, e o que mais chamou a atenção foi a necessidade real de uma constante reflexão e avaliação dos acontecimentos.

Conforme Kuenzer (1989, p. 33-56), é necessário colocar em discussão alguns aspectos que estiveram presentes durante o desenvolvimento do trabalho, e que, longe de estarem resolvidos, precisam ser retomados e coletivamente trabalhados.

O fato de se discutir o processo vivido e experimentado desde os anos de 1990, partindo-se de uma abordagem espacial do ensino médio e profissionalizante, permitiu destacar avanços visíveis em relação à preocupação de órgãos governamentais e privados, em direção a disponibilizar cada vez mais condições de aprendizado ao alunado a fim de que desempenhem atividades profissionais, seja com vínculo empregatício ou não, mas ainda servindo o mercado capitalista controlador das mudanças.

A escola média deverá assumir que a unitariedade, ao contrário do discurso oficial, é o ponto de chegada em outras condições históricas, em que as diferenças não mais sejam fruto das desigualdades em relação à propriedade privada dos meios de produção. Tomando, pois as desigualdades no ponto de partida, deverá desenvolver projetos político-pedagógicos que, com diferentes e necessárias mediações, tratem de forma diferente os desiguais, como parte da estratégia mais ampla de destruição das bases materiais que determinam as desigualdades. (KUENZER, 2000, p. 32).

Não se pode afirmar, tampouco enxergar algum processo efetivamente viável no desenvolvimento do alunado em suas relações interpessoais, na direção de construir sujeitos críticos, pensantes, ou seja, verdadeiros cidadãos capazes de escolhas.

Nessa perspectiva, Frigotto (2005) ajuda a refletir a questão de que a educação escolar colabora para a construção de uma nação pela qual se forma uma população capaz de pensar sobre as situações passadas, as necessidades do presente e o desenvolvimento em busca do futuro.

Acredita-se que, por se tratar de um contexto social complexo e de variáveis regionais imensas, não se trata de reinventar situações de sucesso nem de modificar totalmente uma estrutura educacional, mas sim de repensar todo o sistema dia após dia e articular mudanças, quando necessário.

Constata-se, portanto, que se está diante de um ambiente complexo, multifacetado e, assim sendo, impossível de se adequar às mudanças radicais. Desse modo, o caminho mais viável é aquele que possibilita integrar os diversos segmentos da sociedade, entre eles: universidade, comunidade e empresas.

4.3.4 O atual marco legal da educação profissional e as projeções futuras: um breve relato incluindo a modularização curricular

É válido ressaltar, primeiramente, que a Constituição Federal de 1988 contribuiu para a educação nacional no sentido de disponibilizar condições para seu desenvolvimento e sua efetivação, rumo a uma nova fase de participação do país no cenário mundial, reconhecendo-a como um dever do Estado e um direito da sociedade em ter acesso à educação.

Oliveira (1998) também comenta sobre a importância da Constituição Federal de 1988 e ratifica que, além da transparência do Estado com a preocupação a obrigatoriedade da educação para a sociedade, ainda estabelece instrumentos para serem utilizados com o propósito de servir àqueles que promoverão o ensino.

A partir de 1988, se intensificaram os estudos no desenvolvimento de projetos para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois a primeira LDB, de 1961, apesar de sua reformulação ocorrida em 1971, encontrava-se defasada e não acompanhava os anseios de uma nação democrática e atingida pela globalização, com a abertura de mercado rodeando as divisas brasileiras.

Torna-se igualmente importante verificar um estudo realizado pelo governo por intermédio do MEC, em relação à educação profissional. Especificamente sobre a matrícula no sistema escolar, em 1996, essa pesquisa revelou que de cada dez concluintes do ensino médio, 4,3 fizeram algum curso

profissional, e 3,2 eram concluintes egressos dos cursos de Técnico de Contabilidade e Magistério.

Funcionando em escolas onde há carências e improvisações generalizadas, a Educação Profissional tem reafirmado a dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante. Embora não existam estatísticas detalhadas a respeito, sabe-se que a maioria das habilitações de baixo custo e prestígio encontra-se em instituições noturnas estaduais ou municipais. Em apenas 15% delas há bibliotecas, menos de 5% oferecem ambiente adequado para estudo das ciências e nem 2% possuem laboratório de informática – indicadores da baixa qualidade do ensino que oferecem às camadas mais desassistidas da população. (BRASIL, 2001).

Após tantos estudos e projetos, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

Percebe-se que, com todas as condições especificadas por meio da Lei e seus artigos, o cenário da educação nacional profissionalizante foi se ajustando e possibilidades foram aparecendo no imenso território nacional. As classes sociais e políticas inseridas no processo democrático jamais deixaram de discutir assuntos educacionais e, portanto, pareceres foram surgindo por meio de novos projetos e, assim, pode-se caracterizar mais um plano para ajustes e adequações da educação ao cenário econômico e social brasileiro.

À guisa de exemplo, destaca-se o PNE (Plano Nacional da Educação), por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que estabelece sua vigência no art. 1º, durante 10 anos. Quanto à Educação Tecnológica e à Formação Profissional, serão citados alguns trechos tais como diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas a serem atingidas, consecutivamente.

Conforme o PNE (BRASIL, 2001),

[...]. O maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional. Além disso, em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam.

[...], entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador.

[...] 1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições

privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho.

Dando continuidade à abordagem em relação aos marcos legais sobre a instituição de novas regras ao ensino profissional brasileiro, destaca-se o Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabelece a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada, entre outros, a formação inicial e continuada de trabalhadores e a formação técnica de nível médio.

Traçando-se uma linha de reflexão sobre os assuntos aqui abordados, em especial sobre a trajetória da educação profissional, seguidos das discussões no cenário nacional sejam nas classes empresariais, políticas ou educacionais, nota-se que perpetua um discurso para fomentar o atendimento às necessidades de melhorias, com o intuito de acompanhar a velocidade das mudanças mundiais, tornando o Brasil um concorrente competitivo mediante a capacitação dos profissionais aqui formados. Neste sentido, se faz viável uma programação de investimentos, com metas definidas para se atingir os objetivos previstos.

Para tanto, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), a CNI (Confederação Nacional da Indústria), o SESI (Serviço Social da Indústria) e o Centro Paula Souza de escolas direcionadas à formação profissionalizante possuem algumas projeções que serão comentadas mais adiante.

O mercado exige constantes mudanças e essas transformações são geradas por meio de novos perfis de profissionais. Nesse sentido, o estudante deve ter a percepção de que não basta somente formação técnica, é preciso ter conhecimento técnico, flexibilidade, aprimoramento constante, saber lidar com relações interpessoais para se manter sustentável no mercado de trabalho e na vida produtiva.

Com a intenção de desenvolver um programa de educação para a nova indústria, com métodos modernos e estratégia bem definida para atingir um incremento de 30% no atendimento à educação profissional, foi traçado um mapa estratégico da indústria referente ao período de 2007-2015; pois “Na concepção da indústria, a educação é um pilar para o desenvolvimento sustentável do Brasil, fonte de crescimento e uma das bases da elevação da produtividade” (CNI, 2007, p. 7).

Os elementos centrais do programa Educação para Nova Indústria (CNI, 2007, p. 19) compreendem:

- Expansão e diversificação da oferta de educação básica, continuada e profissional ajustada às necessidades atuais e futuras da indústria;
- Modernização, otimização e adequação da infra-estrutura física das escolas e laboratórios;
- Flexibilização no formato e metodologias de atendimento às demandas educacionais da indústria;
- Capacitação de docentes, técnicos e gestores em tecnologias e gestão dos processos educacionais.

A abordagem deste programa, estruturado por CNI, Sesi e SENAI, abrange metas e investimentos para que a educação profissional técnica de nível médio atinja, de 2007 a 2010, um número de 482 mil matrículas e um investimento total de R\$ 10,450 bilhões (CNI, 2007, p. 20).

Em relação ao Centro Paula Souza de escolas técnicas profissionalizantes, também foram estipuladas projeções para o futuro, levando-se em consideração as mudanças e as transformações exigidas pelo mercado econômico (industrial, agrícola ou de comércio). As escolas do Centro Paula Souza trabalham com um público variado e, portanto, complexo. Outro dado importante a relatar consiste no fato de alunos desta escola ingressarem no ensino superior em Faculdades renomadas do Estado de São Paulo como a USP.

No que se refere a ações de melhoria na estrutura e no funcionamento das escolas do Centro Paula Souza, verifica-se que, conforme a *Revista do Centro Paula Souza* (2008, p. 2-9):

Cada vez mais os conhecimentos sobre prática pedagógica avançam e os docentes precisam conhecer as novas formas de ensinar, que incluem a noção de que os alunos e professores devem construir juntos os saberes. Informações técnicas como estas, além de auxílio para planejamento de aulas e desenvolvimento de competências, [...] oferecido a partir deste ano pelo Centro Paula Souza aos 1200 professores-alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica. Reajuste médio de 49% no valor da hora aula, [...] Remuneração por desempenho, [...] Criação de 18.950 cargos públicos para docentes e auxiliares de magistério [...]. [...] oferece cursos gratuitos a mais de 140 mil alunos. [...] 77% dos alunos egressos das Etecs [...] conquistam empregos dentro de um ano após formados.

A grandeza destes números e ações para o desenvolvimento da educação profissionalizante no Estado de São Paulo pode representar um cenário de inovação, além de também se tratar de um caminho alternativo para a população que necessita de formação profissional e não tem parâmetros de inserção.

Ivone Marchi Lainetti Ramos, referindo-se à participação de todos os envolvidos num programa de melhorias projetado pelo Estado de São Paulo para as

escolas do Centro Paula Souza, ressalta que: “O conhecimento pleno garante que os recursos sejam investidos nos lugares certos” (REVISTA..., 2008, p. 11). Ramos considera importante, também, a autoavaliação, a comunicação entre setores, departamentos, professores, alunos, articulando a integração para o aperfeiçoamento do ensino.

Com relação ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), conforme o site oficial da entidade, sua criação se deu por meio da Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Segue um trecho do artigo 1º da referida Lei:

Art. 1º. É criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), com objetivo de organizar, administrar e executar em todo território nacional o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural em centros instalados e mantidos pela instituição ou sob forma de cooperação, dirigidas aos trabalhadores rurais. (BRASIL, 1991).

Trata-se de uma modalidade de ensino profissionalizante com características de fomentar o ensino direcionado ao campo agrícola e preparar profissionais para atuar na produção e gestão de organizações do agronegócio.

A abordagem, neste tópico, referente ao marco legal e às projeções da educação profissional, destacou o avanço do Estado de São Paulo em relação a esta modalidade de ensino no Brasil, que pode ser comprovada com base nos próprios registros da instituição (MAPEAMENTO..., 2005, p. 44):

No cenário delineado pelo desenvolvimento social e econômico das últimas décadas, a evolução tecnológica dos setores produtivos ocupa primeiro plano. Decorrentes dessa variável dominante, novos processos de produção e novas formas de organização do trabalho implantaram-se progressivamente, exigindo criação e atualização contínuas dos métodos e estratégias da formação profissional. [...] Em especial, o Centro Paula Souza e o SENAI-SP – cuja tradição em educar para o trabalho e em desenvolver políticas para integração social de jovens é publicamente reconhecida – amadureceram a idéia de que suas ações poderiam ser mais eficazes se fossem adotadas estratégias de parceria. Em fevereiro de 2005, o Centro Paula Souza e o SENAI-SP firmaram um Termo de Cooperação Técnico-Educacional. O foco desse programa de cooperação é a análise da oferta de formação profissional no Estado de São Paulo, visando ao planejamento articulado da oferta de cursos técnicos.

Considerando-se a complexidade dos avanços tecnológicos e a necessidade de aprimoramento dos recursos humanos, o Senai em conjunto com o Centro Paula Souza desenvolvem programas de cooperação, articulando ações capaz de fomentar o aprendizado intelectual dos estudantes tanto em termos

técnicos, com atualizações de processos práticos de ensino como desenvolvimento humano relacionado às relações interpessoais e de sustentabilidade social.

A educação básica é condição essencial para o desenvolvimento das competências profissionais e para o aprendizado continuado. A capacidade de absorção por parte de empresas de setores chamados “pesados” da indústria nacional é grande, portanto, existe a necessidade de formação de operários devido à complexidade do grau de capacitação requerido para que o profissional faça parte deste mercado de trabalho.

Assim, constata-se a formação de profissionais pretendida pela indústria e a oportunidade, por parte do Senai e do Centro Paula Souza de oferecer cursos profissionalizantes capazes de suprir essas necessidades mediante processos de mudanças como a modularização curricular.

Pretende-se iniciar as considerações a respeito da modularização no ensino profissionalizante, com base no Parecer CNE/CEB 16/99.

Neste Parecer, duas indicações do Aviso Ministerial nº 382/98 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. (BRASIL, 1999a, p. 1).

Vale ressaltar que a não obrigatoriedade de um currículo formatado e padronizado, independente do ambiente ou particularidades regionais, deixa claro a possibilidade do desenvolvimento da metodologia de ensino considerando as competências gerais dos técnicos por setor. Além disso, essas competências mantêm o foco direcionado para um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, ou seja, um conjunto de recursos humanos a serem utilizados e desenvolvidos. Nesse contexto, Fleury e Fleury (2000) salientam a importância de se alinharem as competências individuais às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações.

Este sistema permite a liberdade de ação para se produzir um conteúdo de trabalho direcionado à realidade em que se encontra cada instituição de ensino e seu público-alvo. O fato de poder construir seu currículo, traz o benefício de flexibilizar ações a fim de fomentar a integração entre os objetivos do cidadão, das empresas e a relação com a sociedade. Também pode fazer parte das ações, o fator

de desenvolvimento constante das organizações e do mercado de trabalho, e a oportunidade da escola atender seu público com as condições estruturais que possui, com a intenção de se manter em constante desenvolvimento.

Com fundamento no Parecer 16/99 (BRASIL, 1999a), torna-se importante destacar a Resolução CEB nº 04/99, em seu artigo 1º:

Art. 1º. A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parágrafo único. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. (BRASIL, 1999b, p. 1).

Esta Resolução traz a particularidade de garantir, por lei, o direito do cidadão e de prezar, pelo oferecimento de possibilidades de desenvolvimento profissional nas instituições de ensino profissionalizante. Nesse sentido, foram criados princípios norteadores para a educação profissional de nível técnico, conforme a Resolução CEB nº 04/99 (BRASIL, 1999b, p. 1), a saber:

Art. 3º. São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3º. Da LDB, mais os seguintes:

- I. Independência e articulação com o ensino médio;
- II. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III. Desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV. Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V. Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI. Atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII. Autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Estes princípios norteadores colaboram para direcionar ações no sentido de proporcionar condições para a instituição crescer no atendimento à comunidade estudantil, desenvolvendo projetos pedagógicos com a flexibilidade destacada na articulação de harmonizar as relações entre profissionais e áreas distintas com a possibilidade de construir situações de ensino próximas às realidades sociais e de mercado de trabalho.

O Senai e o Centro Paula Souza contam, portanto, com a possibilidade de desenvolver suas ações por meio da autonomia legislada por essa Resolução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A explanação dessas considerações iniciar-se-á sobre a temática estudada, relembrando todo o processo de construção desta dissertação, desde as primeiras leituras até a fase final de correções e ajustes, sempre estabelecendo um parâmetro a fim de se evidenciar a construção do modelo de ensino profissionalizante e o dualismo de classes.

Na exploração do Brasil como colônia de Portugal e a construção do ensino profissionalizante, determinou-se uma maneira de tratamento, diferenciando as pessoas entre quem deveria ter acesso ao ensino e prosseguir os estudos futuros e quem deveria servir os colonizadores por meio de trabalhos manuais, evidenciando o dualismo de classes.

No desenvolvimento de uma nação, a educação, por intermédio do ensino, torna-se uma ferramenta de grande proporção.

A particularidade a ser destacada é que se tratou de um período em que a coroa portuguesa não se preocupava com o desenvolvimento educacional do Brasil, não estabelecendo um ensino público por mais de 200 anos.

O desdobramento da educação no Brasil, no que se refere, especificamente, ao ensino profissionalizante, se deu por meio de escolas criadas para ensinar profissões aos órfãos e desvalidos ao longo da colonização e império. O investimento e a responsabilidade não foram priorizados pelos governos, deixando a cargo de organizações elitistas e de serviços sociais o estabelecimento dos critérios de participação e exploração dessa mão-de-obra. Esta situação permite, então, o surgimento do dualismo, cuja formação estava direcionada para a classe menos favorecida que deveria servir a classe burguesa.

Após a proclamação da república, em 1889, o discurso dos governantes se fortaleceu por meio do novo Brasil, Republicano, e a base fundamentou-se na industrialização como primordial para o desenvolvimento, o crescimento e o progresso do país. O Brasil necessitava, com urgência, iniciar um trabalho para profissionalização da população, a fim de servir como mão-de-obra às indústrias instaladas, àquelas que viriam e, desse modo, precisariam de profissionais técnicos para o parque fabril.

Logicamente, as propostas de industrialização causavam discussões em torno da estrutura do país e de como a sociedade iria se comportar em relação a essa nova fase de reestruturação social, política e educacional. As discordâncias surgiram, e os intelectuais, cada qual com suas perspectivas e expectativas, projetaram uma nova edificação da educação, principalmente no que diz respeito à educação profissionalizante.

A modalidade da educação profissional esteve marginalizada perante a elite dominante do país, pois sempre se relacionou este tipo de ensino ao trabalho braçal, manual e assistencialista. Nesse sentido, o dualismo construído desde o Brasil-colônia ainda perpetua no Brasil-república, sem aqui quantificar-se o quanto se deu este dualismo seja na Colônia, seja no Império, seja na República, o fato é que sua existência ainda circula nas esferas educacionais.

O Brasil se desenvolveu por meio da industrialização, aumentaram-se os postos de trabalhos operários e, assim, a necessidade de formação profissional claramente emergiu. As escolas de ensino profissionalizante se multiplicaram, mesmo através de fases difíceis enfrentadas pela política educacional de governos divergentes. Durante a construção do Brasil República os modelos políticos de administração se dividiram por meio de organizações militares ditatoriais num dado momento e, em outro, organizações democráticas no centro de controle do país. O modelo militar tinha como objetivo estabelecer maior controle sobre o crescimento do ensino e suas modalidades, diminuindo a possibilidade de discussão entre autoridades e população sobre a temática. Em oposição, o modelo democrático veio favorecer a liberdade de expressão, influenciando a prática de discussão sobre o crescimento do ensino e suas modalidades no Brasil, conseqüentemente o modelo de ensino profissionalizante.

Nesse contexto, destacam-se o Senai-SP e o Centro Paula Souza, com participação efetiva e constante na formação de mão-de-obra profissional qualificada, principalmente no que diz respeito à adequação à LDB e suas reformulações, não deixando de se integrar aos modelos de ensino requisitados pelo governo por meio das Leis.

Apesar de todo este processo de transformação, criação de escolas, construção de um rico e próspero parque fabril, observou-se que a mesma dualidade entre classes se manteve. O propósito, nesta discussão, não se limitou apenas em descrever comparações de quanto era a discriminação no Brasil-colônia, passando

pelo Brasil-império e se instituindo no Brasil-república, mas também se resguardou ao fato dessa existência se manter por três modelos políticos de administração de um país onde ainda se percebe que existe uma escola para a população destinada a servir o capitalismo como operários e uma outra escola para a população elitista com a função de formar profissionais para compor o mercado de trabalho em grandes posições hierárquicas nas empresas e na sociedade burguesa.

Não se pretende encerrar, aqui, esta discussão, pois deve ser incessante. Acredita-se que o formato do ensino profissionalizante, na maioria dos casos, encontra-se com o propósito apenas de servir às grandes corporações industrializadas, com mão-de-obra destinada às realidades empresariais.

A conquista da autonomia das escolas para modularização do currículo, adaptando cada qual a sua estrutura física, de materiais e público-alvo, permitiu que deixasse de existir um modelo formatado a ser substituído, gradativamente, por um modelo flexível. Acredita-se que esta flexibilidade foi instituída para adaptar velhos públicos às novas organizações, permanecendo, ainda, a dualidade pela qual o ensino profissionalizante está para recrutar e formar novos operários destinados às empresas.

O desenvolvimento e a concretização deste trabalho, expondo a discriminação por meio do dualismo de classes, possibilitou visualizar, em meio ao complexo universo educacional brasileiro, um ensino profissionalizante na sua criação (destinado aos menos favorecidos), no seu desenvolvimento (qualificando as pessoas para atuarem como operários em organizações empresariais) e, na sua projeção, pois torna-se capaz de vislumbrar novos horizontes por meio da autonomia adquirida por aqueles estudantes devido ao seu crescimento técnico e enquanto homem social, entendendo a importância de vincular a sua sustentabilidade à da humanidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J.; RAMOS, E. L.-V. Estado-Nação, Educação e Cidadanias em Transição. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 20, n. 1, p. 77-98, 2007.
- ALMEIDA, J. R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: INEP / MEC, 1989.
- ARANHA, A. O que as escolas precisam aprender. **Revista Época**, São Paulo, n. 466, p. 90-98, 23 abr. 2007.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAUJO, U. F. de. Entre Dois Mundos: A Dificuldade em Delimitar as Atribuições de Família e Escola. **Revista Educação**, São Paulo, v. 122, p. 26-32, 01 jun. 2007.
- BARREIRO, I. M. de F. Políticas Públicas para o Ensino Superior e Representações Sociais: A Visão dos Alunos do Curso Pré-Vestibular 1ª Opção. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (Orgs.). **Núcleos de Ensino – Projetos de 2004**. São Paulo: UNESP/PROGRAD, 2006. v. 1. p. 455-466.
- BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. **Educação jesuítica no Brasil Colonial**. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_069.html>. Acesso em: 29 abr. 2009.
- BRANDAO, C. da F. **LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 3.ed. São Paulo: Avercamp, 2007. v. 1.
- BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos: 20).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **História do MEC**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171>. Acesso em: 06 jan. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao01_05.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2009.

BRASIL. *Lei nº 5.692 - de 11 de agosto de 1971* - DOU de 12/8/71 - Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2009.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

BRASIL. MEC. Parecer CNE / CEB nº 16/99. 1999a. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 06 out. 2009.

BRASIL. MEC. Resolução CNE / CEB nº 04/99. 1999b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol0499.pdf>. Acesso em: 06 out. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024/impressao.htm>. Acesso em: 29 abr. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 30 abr. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991*. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8315.htm>. Acesso em: 11 set. 2009.

BUARQUE DE HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1969.

BUENO, M. S. S. Experiências Exitosas, Experiências Duvidosas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 33-49, 2003.

CADERNOS DA UNESCO BRASIL. Brasília, v. 3, 2007. (Série: Educação).

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMARGO, C. R. (Org.). **Experiências Inovadoras de Educação Profissional: memória em construção de experiências inovadoras na qualificação do trabalhador (1996-1999)**. São Paulo: Editora Unesp: Brasília: Flacso, 2002.

CARVALHO, M. M. M. J. **Orientação Profissional em Grupo, Teoria e Técnica.** Campinas: Psy, 1995.

CASTANHO, G. M. P. **O Adolescente e a Escolha da Profissão.** 6.ed. São Paulo: Paulus, 2003.

CENTRO PAULA SOUZA. **Perfil e Histórico.** Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/QuemSomos/Perfil_Historico/Perfil_Historico.html>. Acesso em: 06 out. 2009.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** São Paulo: Makron, 2003.

CIAVATTA, M.; TREIN, E. A Transformação do Trabalho e a Formação Profissional na Sociedade da Incerteza. **GT: Trabalho e Educação**, Caxambu, n. 9, p. 1-16, 2007.

CNI. **Educação para a Nova Indústria:** Uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil. Brasília: CNI, 2007.

CORDÃO, F. A. A Educação Profissional no Brasil. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. (Orgs.). **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal:** Raízes Históricas e Panorama Atual. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 43-107.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005a.

CUNHA, L. A. **O ensino profissionalizante na irradiação do industrialismo.** 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005b.

CZERNISZ, E. C. da S. **Política do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** A Educação Escolar no Contexto de Reformas Ocorridas a partir de 1990 no Estado do Paraná. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

DIEESE. **A situação do trabalho no Brasil.** São Paulo: DIEESE, 2001.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A Reforma do Ensino Médio: a Nova Formulação Curricular e a Realidade da Escola Pública (editorial). **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

ELLIS, M. et al. **O Brasil Monárquico: Declínio e queda do Império**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. (História Geral da Civilização Brasileira, t. 2, v. 4).

FERREIRA, M. C. **Estágios para aluno de ensino médio**: análise da reação entre uma escola pública e uma ONG na cidade de São Paulo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: História Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, N. T. **Cidadania, uma Questão para a Educação**. 7.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRI, L. M. G. C. (Org.). **Educação, Sociedade e cidadania**. São Paulo: Editora Arte & Ciência, 2005. v. 1.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal – Raízes históricas e panorama atual**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. 76.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 4.ed. Campinas: Alínea, 2005.

Haidar, M. de L. M.; TANURI, L. M. A educação Básica no Brasil – Dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENEZES, J. G. de C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 59-99.

HISTÓRIA. **Senai**. Disponível em: <http://www.senai.br/br/institucional/snai_his.aspx>. Acesso em: 19 jul. 2008.

HISTÓRIA da Indústria Automobilística Brasileira – 50 anos. Disponível em: <<http://www.anfavea.com.br/50anos/8.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1, p. 33-58.

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2.ed. Brasília: Inep/Santiago/Reduc, 1991.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 70, n. 21, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica**. São Paulo: Cortez, 1995.

LABEGALINI, A. C. F. B.; MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: Passo a Passo**. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2007.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LISBOA, M. Diez; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação profissional em ação – formação e prática de orientadores**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2000.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.; (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCK, H. et al. (Org.). **A escola participativa – o trabalho do gestor escolar**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MACHADO, M. C. G. **Brasil Império: Estado da Arte em história da educação Brasileira**. 30 abr. 2005. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_069.html>. Acesso em: 29 abr. 2009.

MAPEAMENTO da Educação Profissional no Estado de São Paulo. São Paulo: CENTRO PAULA SOUZA; SENAI-SP, 2005. 80 p.

MATHIAS, M. V. **Histórias de Adolescentes, Crônicas de um Educador**. São Paulo: Arte & Ciência, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MULLER, M. S.; CORNELSEN, J. M. **Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias**. 3.ed. Londrina: Editora UEL, 2001.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXI., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1998.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIERUCCI, A. F. de O. et al. **O Brasil Republicano: Economia e Cultura (1930-1964)**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. (História Geral da Civilização Brasileira, t. 3, v. 4).

PINTO, J. M. de R. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P. de et al. **Organização do ensino no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Xama, 2007. p. 47-72.

REVISTA do Centro Paula Souza: Competência em Educação Pública Profissional, São Paulo, Ano 2, n. 6, jun. 2008.

REVISTA VOCÊ S/A. Atenção – proteja sua carreira. São Paulo, ed. 108, jun. 2007.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A organização Escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RODRIGUES, E. A. **Escolher a Profissão**. São Paulo: Scipione, 1995.

SANCHES, C. **Orientação Educacional e o Adolescente**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

SANTOS, J. A. dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, E. M. T. et al. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 205-224.

SAVATER, F. **O Valor de Educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB Trajetória, Limites e Perspectivas**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SECO, A. P. **A educação que emerge dos livros de viagens: Educação no Brasil-Império**. Campinas: UNICAMP, 2005.

SENAI. História do Senai-SP. Disponível em: <http://www.sp.senai.br/senaisp/WebForms/Interna.aspx?secao_id=27>. Acesso em: 29 abr. 2009.

SENGE, P. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2005.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2.ed. São Paulo: FTD, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortes, 2007.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, E. **Metodologia Científica, Lógica, Epistemologia e Normas**. São Paulo: Atlas, 2003.

SOUZA, P. N. P. de; SILVA, E. B. da. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 2000.

STOER, S. (Org.). **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, uma abordagem pluridisciplinar**. Porto: Edições Afrontamento, 1991.

TIBA, I. **Puberdade e Adolescência, desenvolvimento Biopsicossocial**. 5.ed. São Paulo: Agora, 1986.

TUPPY, M. I. N. A Educação Profissional. In: OLIVEIRA, R. P. de. et al. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil – Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2.ed. São Paulo: Xama, 2007. p. 107-121.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **Políticas de educação: idéias e ações**. Brasília: UNESCO, 2001.

ZAGURY, T. **O Adolescente por Ele mesmo**. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ZIBAS, D. M. L. A Reforma do Ensino Médio nos anos 1990 – O Parto da Montanha e as Novas Perspectivas. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. (Orgs.). **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: Raízes Históricas e Panorama Atual**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 18-42.

ZUCCHI, B. B. **A Criação da Escola de Ferroviários da Companhia Sorocabana**. Disponível em: <www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/antiores/edicao04/materia02/criacaoEscola.pdf>. Acesso em: 04 out. 2009.