



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTO LEITE SOARES

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE O TECNICISMO DOS ANOS
DE 1970 E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NOS DIAS ATUAIS**

FORTALEZA

2016

ROBERTO LEITE SOARES

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE O TECNICISMO DOS ANOS
DE 1970 E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NOS DIAS ATUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Geny Lustosa.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S656e Soares, Roberto Leite.
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE O TECNICISMO DOS ANOS DE 1970 E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NOS DIAS ATUAIS / Roberto Leite Soares. – 2016.
153 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.
1. Educação Profissional. 2. Ensino Técnico-Profissionalizante. 3. Ensino Médio Integrado. 4. História da Educação. 5. Educação Comparada. I. Título.

CDD 370

ROBERTO LEITE SOARES

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE O TECNICISMO DOS ANOS
DE 1970 E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NOS DIAS ATUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca Geny Lustosa.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Francisca Geny Lustosa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Márcia Gardênia Lustosa
Instituto Federal Tecnológico de Campina Grande (IFCG/PB)

Prof.^a Dr. Gilberto Machado
Instituto Federal Tecnológico do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dr.^a Antônia Lis de Maria de Martins Torres
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha esposa e companheira que todos os dias me incentiva e me reativa na motivação para consecução satisfatória desta pesquisa de mestrado.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa pelo incentivo diário na consecução desta dissertação de mestrado.

À Prof.^a Dr.^a Francisca Geny Lustosa pela ótima orientação, competência em auxiliar-me nessa tarefa diária da pesquisa e da escrita acadêmica.

À professora Dra. Marcia Gardênia Lustosa, à Antônia Lis de Maria Martins Torres e ao Prof. Dr. Gilberto Machado, participantes da banca examinadora.

Aos sujeitos da pesquisa, por compartilhar de uma experiência ímpar e pelo tempo concedido.

À minha mãe e ao meu pai, pelo legado de honestidade, sinceridade e ética.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, especialmente da Linha História da Educação Comparada, e à Prof. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante, fundadora e coordenadora da Linha de pesquisa História da Educação Comparada, pela *expertise* e conhecimentos favorecidos na área.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e, aos colegas mestrandos e doutorandos deste programa, pelo coleguismo, reflexões compartilhadas e afetos vivenciados.

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação. (Leandro Konder, 2000, p. 112)

RESUMO

Este estudo se debruça sobre a temática da Educação Profissional, aludida em legislações e em documentos de orientações de práticas pedagógicas, que versam sobre o aspecto da vinculação com a Educação Básica, constituída na história do ensino brasileiro. A intenção se guia pela perspectiva comparada, no que concerne a dois períodos e contextos distintos: em torno das reformas do ensino dos anos de 1970, posta pela LDB 5.692/71 e os dias atuais, sob a égide da lei 9.394/96 e de suas implicações sociopolítico-econômicas à educação. Quanto aos objetivos específicos, buscamos, portanto, identificar elementos concernentes à noção de educação profissional, ensino técnico compulsório e ensino médio integrado à educação profissional, de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases; e, elucidar o curso das reformas da década de 70 e da atualidade à luz das políticas educacionais, procedidas nos períodos analisados, com vias a caracterizar as práticas pedagógicas da Educação Profissional. Nossos interlocutores para o campo da Educação Comparada são, em especial, Bonitatibus (1989) e Nóvoa (2000); na Educação Profissional e Ensino Técnico-Profissionalizante Frigotto (2005), Ramos (2005, 2008), Ciavatta (2005), Moura (2012), Kuenzer (2012), dentre outros, além dos documentos legais (LDB's, Pareceres, Resoluções, DCN'S e RCN's). A abordagem do estudo é de caráter qualitativo, com uso de fontes bibliográficas e documentais, aliada a parte empírica, tomando como *locus* a Escola Estadual Paulo VI, em Fortaleza (CE), por ter oferecido nos dois períodos enfocados essa modalidade de ensino. Os sujeitos entrevistados foram dois ex-professores da década de 70/80 (de Datilografia e Tipografia), e cinco professores atuais (três da base comum e dois da base técnica). Os resultados do estudo evidenciam diversas implicações advindas do período em que vigorou na educação brasileira o ensino com “iniciação para o trabalho”, ainda em nível de 1º grau e com “habilitação profissional”, em nível de 2º grau, nos anos de 1970 e 1980, o que por imposição compulsória da lei, conformava a vigência da concepção tecnicista, que até hoje traz marcas ao ensino. Quanto ao período vigente, pós-LDB de 96, temos o surgimento de um neotecnicismo, exposto sob o paradigma da “Pedagogia das Competências”, como discurso e direcionamento à educação Profissional, novamente integrada à educação Básica, assim como fora preconizado pela LDB de 71 flexibilizada a compulsoriedade pela lei 7.044/82 e extinta pelo decreto 2.208/97. O retorno dos preceitos de integração à educação básica dar-se, na contemporaneidade, com a lei 5. 154/04, que referenda a LDB vigente, novamente sob a égide

de ditames internacionais e da nova face produtiva capitalista. O modelo de produção se substitui, mas o atrelamento da educação a interesses econômicos não.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Técnico-Profissionalizante. Ensino Médio Integrado. História da Educação. Educação Comparada.

ABSTRACT

This study focuses on the theme of Vocational Education, alluded to in legislation and documents of guidelines for teaching practices, which focus on the linkage aspect with Basic Education, established in the history of Brazilian education. The intention is guided by comparative perspective, in relation to two periods and different contexts: around the education reforms of the 1970s, put the LDB 5.692 / 71 and the present day, under the aegis of Law 9.394 / 96 and their socio-political-economic implications for education. As for specific objectives, we seek, therefore, to identify elements concerning the concept of vocational education, technical education compulsory and secondary education integrated to professional education, according to the Law of Guidelines and Bases; and elucidate the course of the reforms of the 70s and the present in the light of educational policy proceeded in the analyzed periods, to be characterized pedagogical practices of Vocational Education. Our interlocutors to the field of comparative education are especially Bonitatibus (1989), Novoa (2000) and Ferreira (2008); in Education Vocational and Technical Education, Vocational Frigotto (2005), Ramos (2005, 2008), Ciavatta (2005), Moura (2012), Kuenzer (2012), among outross, in addition to legal documents (LDB's opinions, resolutions, DCN'S and RCN's). The approach of the study is qualitative, using bibliographic and documentary sources, combined with empirical part, taking as the locus State School Paul VI in Fortaleza (CE) for having offered in both periods focused on this type of education. The interviewees were two former teachers of the decade of 70/80 (of Typewriting and typography) and five current teachers (three of the common base and two technical basis). The study results show several implications arising from the period in force in Brazilian education teaching to "start to work", still in the 1st grade level and "professional qualification", in 2nd grade level in 1970 and 1980, that for compulsory enforcement of the law, conform the validity of technicist conception which today brings brands to teaching. As for the current period, post-BDL 96, we have the emergence of a neotecnicismo exposed under the paradigm of "Skills Education", as speech and guidance to professional education, again integrated into basic education, and was recommended by the BDL 71 eased the compulsoriedade by law 7.044 / 82 and extinguished by decree 2.208 / 97. The return of basic education to the integration of precepts to give, in contemporary times, with the law 5.154/04, which reinforces the current LDB, again under the aegis of international dictates and the new capitalist productive face. The production model is replaced, but the linkage of education to economic interests not.

Keywords: Professional education. Technical and Vocational Education. Integrated High School. History of Education. Comparative Education.

LISTA DE IMAGENS

Foto 1	– Matadouro Modelo de Fortaleza	68
Foto 2	– Pátio interno da EEEP Paulo VI.....	70
Foto 3	– Mapa das Escolas Profissionalizantes do Estado do Ceará.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BN	Biblioteca Nacional
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
ETECD	Escola Técnica Estadual Cícero Dias
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INES	Indicators of National Education Systems
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCENTRO	Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental
SEDUC	Secretaria de Educação
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
TCH	Teoria do Capital Humano
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SOBRE O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL	22
2.1	As Configurações da Educação Profissional no Brasil e a Implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	28
2.2	Legislação e política educacional para educação profissional	36
3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB OS DITAMES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	47
3.1	Os organismos internacionais e as orientações e influências nas políticas educacionais no Brasil	47
3.1.1	<i>Sobre o Acordo MEC/USAID: os colóquios e a influência decisiva na implantação da concepção pedagógica tecnicista</i>	49
3.1.2	<i>O Banco Mundial: do incremento ao desenvolvimento econômico aos países-membros no pós-guerra ao combate à pobreza</i>	53
4	METODOLOGIA DA PESQUISA: OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO	56
4.1	Abordagem do estudo	56
4.2	A Perspectiva Comparada em Educação e História	59
4.2.1	<i>As Fontes</i>	64
4.2.2	<i>Perfil dos sujeitos da pesquisa</i>	65
4.3	Lócus da Pesquisa empírica	68
5	EVIDÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: DO ENSINO TÉCNICO COMPULSÓRIO AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	73
5.1	Prática Pedagógica para Educação Profissional: paradigma, experiências e orientações	90
5.1.1	<i>Prática pedagógica e didática aplicada pelos educadores</i>	91
5.2	Integração entre as bases de ensino nos dois períodos distintos	98
5.2.1	<i>Integração entre as bases comum e técnica na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI</i>	101
5.2.2	<i>A integração entre as bases de ensino sob a premissa dos eixos estruturantes</i>	104

5.3	Política educacional nas legislações pós-LDB nº 9394/96: Uma tendência “neotecnicista”?	108
5.3.1	<i>A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)</i>	113
5.3.2	<i>Características liberais no âmbito do EMI no Ceará: Mundo do trabalho e a filosofia empresarial TESE</i>	115
5.4	Elucidando o papel das políticas educacionais e os ditames de organismos internacionais	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	126
	ANEXOS	133

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se centra em estudar a temática da Educação Profissional aludida em legislações, depoimentos de sujeitos da pesquisa e documentos de orientações de práticas pedagógicas, que versam sobre o aspecto da vinculação com a Educação Básica, constituída na História do Ensino Brasileiro. A intenção se guia pela perspectiva comparada, no que concerne a dois períodos e contextos distintos: em torno das reformas do ensino dos anos de 1970, posta pela LDB 5.692/71 e os dias atuais, sob a égide da lei 9.394/96 e de suas implicações sociopolítico-econômicas à educação.

As indicações implícitas e explícitas, nos documentos e na História da Educação, confrontadas com a trajetória dos sujeitos que protagonizaram essa experiência podem revelar mais sobre como ocorria concretamente o fazer educacional, com os preceitos instrucionais e determinações socioeducacionais percorridas a partir dessa prática pedagógica.

As implicações advindas do período em que vigorou na educação brasileira o ensino para iniciação para o trabalho em nível de 1º grau e habilitação profissional em nível de 2º grau, isto nos idos do final dos anos 70 e início dos 80; tendo sido imposição da Lei de Diretrizes e Bases 1971, conformada em termos de vigência dessa concepção de ensino, que à época traz as marcas do que hoje se denomina como Tecnicismo.

A reforma educacional determinada sob a égide de ditames internos (autoritarismo político e econômico) e ditames externos (influência de agência internacional, no caso a United States Agency for International Development - USAID) propiciou uma política educacional que se coadunava com a reestruturação produtiva capitalista pós-segunda guerra mundial. O modelo de produção que se configurava e vigorava à época é de tipologia fordista/taylorista, com a formação profissional devida a um posto específico de trabalho, isto é, qualificação profissional para um fim determinado. Nesse momento se impõe uma legislação que atenda a esse requisito estrutural da economia de mercado.

Várias e importantes indagações surgem quanto aos percalços dessa injunção nos planejamentos educacionais, suas concepções e práticas, para compreender como se conformou a escolarização compartilhada ao ensino técnico - compulsório nos anos de 1970, inicialmente: como estava posta a integração entre os níveis de escolaridade e esse ensino técnico-profissional? Como se procedia a prática pedagógica diante da necessidade de iniciação e habilitação profissionais? Havia condições de estrutura física e de formação docente para atender ao alunado? Os cursos ofertados se pautavam em que princípios? Qual a

correspondência com as necessidades vigentes, ditadas pelo mercado de trabalho? Enfim, e de modo a não tornar este com foco definido, as categorias sobre concepção pedagógica, intenções político-ideológica-econômicas, integração com a educação básica e práticas pedagógicas, serão mais aprofundadas, em perspectiva comparada, relacionando-as com as proposições do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), (re) estabelecida na atualidade, sob os discursos da Pedagogia das Competências.

O conceito sobre as “competências” se conformou com as transformações no mundo do trabalho, em que a estrutura produtiva se alterou com a inclusão de novas tecnologias e da automação e adoção do modelo toyotista, tornando imprescindível a formação de profissionais que fossem capacitados para se inserirem em um mercado de trabalho cada vez mais flexível. Diante desse cenário surge, no meio educacional, a lógica das competências que é originalmente uma concepção empresarial, dando norte para a legislação que se disporia durante os anos 90, principalmente com a LDB/96 e decretos governamentais (Decreto 2.208/97; Resolução 04/99; DCN 99).

Por conseguinte, é relevante investigar acerca dos meandros e elementos que embasaram as práticas educativas no âmbito desse ensino, sendo que as ações educativas são as que se circunscrevem no patamar das metodologias de ensino que se adaptaram e adaptam ou até mesmo que podem se insurgir diante da égide das políticas educacionais.

Além disso, ressalto que participei como aluno durante esse período em que vigorou na educação brasileira o ensino de 2º grau associado ao técnico profissionalizante, isto nos idos do final dos anos 70 e início dos 80; bem como atualmente ser professor da rede pública do estado do Ceará, em nível de Ensino Médio.

Outrossim, tendo o entendimento que uma política pública que insere a modalidade da Educação profissionalizante, requer um resultado que contemple o interesse econômico e social dos empreendedores nas atividades secundárias (indústria) e terciárias (serviços em geral). Conquanto a formação e qualificação de uma ampla camada da juventude para o mercado de trabalho é de relevante interesse dos setores econômicos citados.

Diante do que fora brevemente exposto, o intuito deste projeto de pesquisa é também compreender em que medida as duas experiências, ensino técnico compulsório e EMI, possuem algo que as qualifique um em analogia a outra, em termos de uma melhor compreensão sobre o papel das políticas educacionais, sob a égide de organismos internacionais, isso relativo a cada período em questão. Interessa, portanto, saber: em que medida as duas experiências de ensino técnico e/ou educação profissional possuem vinculação

com as políticas educacionais em nível internacional (como as agências internacionais, nos casos: a USAID e o Banco Mundial), em termos de cada momento histórico distinto.

Em perspectiva comparada, perscrutamos em que medida as reformas educacionais se pautaram filosoficamente, tanto no que se considera sob a égide do tecnicismo da LDB de 1971, quanto recentemente relativo aos fundamentos da pedagogia das competências, emergente a partir dos anos 90. Cabe ressaltar que, apesar de serem duas políticas educacionais de caráter liberal, cada uma representa contextualmente o período da reforma em questão, vinculadas à Educação Profissional.

Nesse sentido, tomamos como *locus* de realização empírica desse estudo a Escola Estadual Paulo VI (EEEP Paulo VI), situada no Bairro Jardim América, em Fortaleza, instituição que nos períodos desde a década de 70 e 80, esteve entre estes dois momentos distintos, materializou a oferta de ensino desde o ensino técnico compulsório; e, posta em comparação ao momento atual de sua aplicação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, a partir de 2008, o que possibilita a pesquisa em Educação Comparada, conhecer e fazer uma analogia. Por certo, coube a esta instituição de educação, um incessante processo de adequação de métodos e constituição de habilidades e competências para no âmbito das políticas educacionais, sob o prisma dos sistemas de ensino e orientação de órgãos multilaterais internacionais, realizar suas atividades de ensino e de aprendizagem de seus alunos.

Considerando que historicamente a educação em geral, e mais especificamente, a educação profissional, sob a forma como se desenvolveu em nosso país, parece oportuno indagarmos, em continuidade à discussão: quais as conformidades, em nível de organização dos sistemas de educação, desses períodos? Estaríamos diante do desenvolvimento, novamente, de uma política tecnicista? Teríamos aproximações ou características arraigadas, de permanência, daquele período, conforme preceitos da LDB n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971?

Como se consubstanciou no passado recente e no presente momento, a vinculação da educação profissional na formação dos sujeitos, uma vez que a proposta sempre esteve atrelada ao desenvolvimento do processo produtivo e do mercado? *A priori*, cabe considerar que a demanda por mão de obra capacitada possui correspondência com os surtos de crescimento econômico e acumulação capitalista de cada um destes períodos com suas distintas características e singularidades.

Esses questionamentos são relevantes ao texto dissertativo, postos aqui à questão central perpassando a análise pelo estabelecido na Escola Estadual Paulo VI, em particular, como caso exemplar, tomado por essa investigação, para pensarmos o sistema de ensino em geral.

Portanto, o objeto de pesquisa se situa entre o ensino técnico na educação básica, estabelecido um recorte bem explícito que não se trata do ensino profissionalizante em geral, mas o definido concernente às LDB's de 1971 e 1996, delimitado respectivamente à Pedagogia Tecnista e ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional contemporânea. Destarte, também se postula com uma visão mais abrangente do que o estrito ao terreno local, como fato específico de políticas educacionais do país, posto que é o pautado pela análise da Educação Comparada, ou seja, no que pertine aos ditames das políticas, dos sistemas de ensino e órgãos multilaterais internacionais.

Uma abordagem desses períodos, contextos e tendências pedagógicas no campo do ensino profissional e com base numa perspectiva comparada requer do pesquisador uma análise mais abrangente, não se restringindo ao *lócus* em si (instituição escolar), nem ao sistema de ensino local, mas percebendo as influências de políticas educacionais em nível nacional, que por sua vez, adaptam-se às orientações e às ingerências internacionais.

Nesse sentido, o estudo da educação profissional no sistema de ensino no Brasil; e, mais precisamente as experiências na Escola Estadual Paulo VI, acarreta um olhar que apesar de um escopo bem delimitado, mas em sintonia com os sistemas de ensino em vigência; isso tanto para o período relativo à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692 de 11/08/1971, quanto ao mais recente com a LDB nº 9394 de 1996 e suas alterações (decretos de 97/99), como as disposições em âmbito da educação internacional.

No período dos anos 70 e 80, foi posto um currículo com iniciação ao trabalho e habilitação profissional compulsória no 2º grau. Já no período recente, de 2008 em diante, a Educação Profissional é distinta em relação ao modelo anterior, baseada em filosofia com preceitos de fundo empresarial, a TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional); e, no âmbito da concepção de EMI, no que concerne à caracterização de Ensino Médio que se articule à Educação Profissional.

A pesquisa enfoca os dois períodos em que vigorou o ensino profissionalizante na Escola Estadual Paulo VI. Entre esses momentos houve um espaço de tempo em que o ensino foi convencional, regular, por isso, fazemos contextualizações, transitando para cada situação,

entre passado e presente, relacionando com a temática da pesquisa Educação Profissional nos anos 70 e 80 e na atualidade.

Cabe destacar que outros estudos acadêmicos tratam do tema Educação Profissional, em abordagens variadas, como: situação de egressos no mercado de trabalho, condições de funcionamento de escolas adaptadas etc. No entanto, o nosso, distingue-se e busca realizar um estudo mais abrangente concernente aos sistemas de ensino, e ao mesmo tempo numa perspectiva comparada, acerca dos períodos educacionais que vigoraram o ensino para a formação para o trabalho, quer seja a pedagogia tecnicista com suas nuances para a qualificação, quer seja a atual proposta de EMI e a pedagogia das competências.

Um apanhado realizado em alguns sítios acadêmicos, como: www.archive.com, www.academia.edu, www.jstor.org, e mesmo na Biblioteca Nacional (BN); constatam-se textos sobre Ensino Técnico, no mais das vezes acerca do ensino técnico concomitante ou subsequente, sem, no entanto, traçar uma pesquisa que associe de forma comparada: modalidade de ensino, práticas educativas e sistemas de ensino, nos períodos em que vigorou esse paradigma no sistema educacional.

Assim, tencionamos comparar modalidade de ensino perscrutando sobre que semelhanças e diferenças a partir da legislação, dos parâmetros e contextos históricos para uma e outra situação. No tocante às práticas educativas vigentes nesses contextos, são consideradas como seriam os métodos de ensino e como os sujeitos se posicionam acerca das políticas advindas dos sistemas de ensino, local, e este vinculado à política educacional nacional e às ingerências internacionais. Sobre sistemas de ensino, o estudo da Educação Comparada possibilita analogia a partir de parâmetros, sendo atualmente uma disciplina que concebe a globalização como fator que impele a padronização de preceitos educacionais (NÓVOA, 2000).

Importante ressaltar que o recorte dado à modalidade de ensino aqui encetada não se refere ao âmbito da Educação Tecnológica (ET) em geral, mas aquele dimensionado no âmbito da Educação Básica, no percurso histórico hoje representado no Ensino Médio Integrado (EMI).

A articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, garantida na LDB nº 9394/96 e que poderá ocorrer de três formas: **integrada**, oferecida somente a quem tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo os cursos planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com matrícula única; **concomitante** é oferecida somente para quem tenha concluído o Ensino

Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio e com matrículas distintas; e a **subsequente**, é oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (VASCONCELOS, 2014, p.57).

Consideramos na investigação, portanto, sua figuração como “modelo” educacional de pressuposta escolarização integrada à Educação Básica dos sujeitos, ao que remete necessariamente ao período de 1970 e suas duas décadas subsequentes em que vigorou na educação brasileira quando no ensino de 2º grau, que se estabeleceu associado ao técnico-profissionalizante, como uma imposição compulsória da LDB de 1971, em que temos também a vigência dessas bases de ensino.

Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é analisar, numa perspectiva comparada, a implantação do ensino técnico compulsório em relação ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, nos períodos das reformas dos anos 1970 e os dias atuais, respectivamente, na Escola Estadual Paulo VI, enfatizando o conceito de integração entre educação básica e educação profissional e as práticas pedagógicas considerando o papel das políticas educacionais e os ditames de organismos internacionais.

Quanto aos objetivos específicos, buscamos, portanto:

- Identificar elementos concernentes à noção de educação profissional, ensino técnico compulsório e ensino médio integrado à educação profissional postos na Escola Estadual Paulo VI, de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases - LDB's: nº 5.692 de 11/08/1971 e nº 9.394 de 20/12/1996;
- Elucidar o curso das reformas da década de 70 e a atualidade, à luz das políticas educacionais procedidas nos períodos analisados e dos ditames dos organismos internacionais;
- Caracterizar as práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas para a Educação Profissional, no período regido pela LDB 5692/71, em contraponto, ao estabelecido pela LDB 9394/96.

Assim, pensamos que um estudo no âmbito da História Comparada e da Educação Comparada, pode mostrar em quais parâmetros os organismos internacionais, como a UNESCO, OCDE, Banco Mundial possuem um papel sobre o sistema de ensino brasileiro e seus possíveis rebatimentos na diretriz local da Escola Estadual Paulo VI, como cenário em particular, de um panorama que pode ser generalizado às demais escolas do sistema educacional.

No âmbito da História Comparada, considerando a categoria História-Problema (BLOCH, 2001), podemos pensar em que medida a implantação da política educacional nos anos de 1970 se apresenta como experiência já vivenciada, no que concerne à pressuposta integração entre os 1º e 2º graus e Ensino Técnico em analogia aos dias atuais com o advento do EMI: como se apresentaram os princípios de integração entre as bases de ensino comum e técnica (Formação geral e formação especial) para os períodos dos anos de 1970/80 e na atualidade? Como se desenvolve o paradigma de integração, apresentados sob o prisma dos eixos estruturantes “trabalho, ciência, tecnologia e cultura”?

Outro foco de interesse nesta pesquisa, numa perspectiva comparada, refere-se às práticas pedagógicas em cada contexto histórico que representam concretamente como as políticas educacionais se efetivaram e se efetivam de acordo com as condições impostas pelas estruturas produtivas, sociais e políticas.

A tendência tecnicista e sua conformidade com a LDB 5.692/71 se estabeleceu obrigatoriamente, mesmo não estando disposta explicitamente na lei, literalmente, sendo possibilitada no cotidiano dos sistemas de ensino, das instituições escolares e salas de aula. Como os professores corresponderam a esse ditame pedagógico? Que relações foram estabelecidas entre suas práticas pedagógicas tecnicistas e o mercado de trabalho? Indagações aos sujeitos de pesquisa da Escola Estadual Paulo VI, que respondem por suas memórias e suas vivências didáticas.

Por conseguinte, em termos de uma pesquisa em Educação Comparada e em consonância com a contemporaneidade globalizante, os questionamentos que se fazem para cada contexto estudado recolocam na ordem do dia, influências de organismos internacionais no campo da educação. Para o período tecnicista, como se processou o acordo MEC/USAID concernente ao contexto da época, ou seja, as condições estruturais (econômicas, políticas, culturais) estavam dadas para isso? Por que essa linha educacional foi referenciada justamente pelo sistema de ensino estadunidense? Já para o EMI, como os educadores imprimem a pedagogia das competências, e essa em associação ou não aos preceitos da TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional?

Diante do exposto e para atender aos objetivos explicitados, o presente estudo tem como interlocutores, privilegiadamente autores como Frigotto (2005), Ramos(2005), Ciavatta (2005), Kuenzer (2012), Moura(2012), entre outros, que tecem teorizações e discussões, em crítica, que se ligam a “unitariedade” do ensino, educação profissional, ensino técnico e ensino integrado”, quanto pesquisas mais atuais (entre artigos científicos, dissertações e teses)

que contemplam temáticas relativas à prática tecnicista com as mais recentemente praticadas no EMI.

Assim, o presente estudo está organizado em capítulos com suas respectivas discussões que buscam cercar os temas e categorias principais a eles referentes.

A apresentação da dissertação está contida neste capítulo 1, no qual estão dispostos os seguintes pontos: Educação Profissional, os objetivos geral e específicos da pesquisa, como também as sinopses dos capítulos subsequentes.

No primeiro capítulo 2, será abordado historicamente o ensino técnico no Brasil, as experiências de implantação do EMI no Brasil, a legislação educacional referente à Educação Profissional (LDB nº 5.692/71, LDB nº 9394/96, pareceres, decretos, resoluções etc.).

Com o título: A Educação profissional sob os ditames dos organismos internacionais, o capítulo 3 assevera sobre como se relaciona a EP diante as orientações e preceitos de órgãos multilaterais, como o Banco Mundial.

No capítulo 4, com o subtítulo: Metodologia da pesquisa: os percursos da investigação, modo como se perfaz o percurso metodológico, procedimentos, tipo de entrevista em correspondência a especificidades da pesquisa, análise dos depoimentos dos sujeitos em consonância às categorias conceituais, às referências teóricas e à legislação educacional. Na sequência, dispõe-se acerca sobre o conceito de Educação e História Comparadas, ressaltando aspectos como a globalização, o estudo da história tendo como premissa a problematização.

E no capítulo 5, abordamos a noção de educação e trabalho, formação profissional, concepção e organização pedagógica e curricular, intencionalidades e fins do ensino escolar dessa natureza – que seja nos dois momentos em que a Escola Paulo VI realiza esta formação educacional – quanto ao Ensino Técnico Compulsório, que se estabeleceu com LDB de 1971, e em relação à implantação da Educação Profissional, regida no contexto atual, pós-LDB 9394/96. Na sequência, uma discussão acerca da educação profissional e sua vinculação ao desenvolvimento do processo produtivo, como se conforma/se configura, então, os sistemas de educação com essa finalidade, em termos pedagógicos. E por fim, um enfoque sobre a provável retomada do tecnicismo, que estaria sendo desenvolvida, novamente, na vigência da LDB atual.

No tópico de conclusão, nas considerações finais, constatações e entendimentos extraídos a partir dos dados da pesquisa, que propiciem uma contribuição acerca dos estudos

sobre Educação Comparada em geral e analogia entre as políticas educacionais implantadas no Brasil para a Educação Profissional.

2 SOBRE O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (ALVARÁ de 05.01.1785 in Fonseca, 1961).

O ensino técnico no Brasil tem início ainda no período colonial, quando atividades artesanais eram difundidas e aprendidas em oficinas de ofício e de ourives. A formação laboral foi primeiramente destinada aos índios e aos escravos. Em seguida, com o ciclo do ouro, em Minas Gerais, tem-se a criação das Casas de Fundação e da Moeda. Essas instituições eram de conotação mais especializada e destinada à formação de homens brancos. Foi também a primeira a realizar exames com banca examinadora para aferir habilidades dos aprendizes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 01)

Houve a partir de 1785, a proibição da existência de fábricas devida à determinação da corte portuguesa, sob alegativa que o Brasil era um país agrícola com extensas terras férteis. O período colonial é anterior ao advento da Revolução Industrial (RI), sendo o caráter formativo mantido mesmo com a chegada da família real portuguesa em 1808, embora com um incremento de escolas específicas, como serralheiros, espingardeiros e outros.

Todavia, segundo Regattiere e Castro (2010, p.17), a vinda da família real ao Brasil propiciou a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, que atenderia às “necessidades emergentes da economia, pois ocorreu logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras”. Nesse momento a oferta de ensino profissional era para atendimento a órfãos e desvalidos, com sentido assistência social.

No segundo império, o atendimento continuava sendo preferencialmente aos menores abandonados, tendo sido fundadas entidades civis, como Liceus de Artes e Ofícios, ofertando-lhes as primeiras iniciações para ocupações na indústria (REGATTIERE; CASTRO, 2010, p.17).

A partir da segunda metade do século XIX, uma gradual transição ocorre no processo produtivo brasileiro. A mão de obra escravagista que fora uma opção premente durante o período colonial, surge agora com um entrave para o livre desenvolvimento do regime assalariado, embora não sendo um consenso entre os produtores rurais à época.

A frágil presença da indústria nesse período resulta ainda do atraso em relação aos países precursores da RI, principalmente a Inglaterra e a Alemanha. Apenas com a iniciativa pioneira de Visconde de Mauá é que temos a primeira estrada de ferro e as embrionárias fábricas no estado de São Paulo.

A mudança de paradigma acerca de qual modo de produção se enquadrava a economia no Brasil, escravagista ou capitalista, pode ser entendida com o acúmulo de capital originário da produção de café, daí denominando-se capital cafeeiro.

A história do ensino técnico no Brasil – após o incremento da manufatura fabril - contempla quatro fases bem definidas, as quais acompanharam a trajetória de como se formaram as várias modalidades educacionais. Desde Nilo Peçanha no início do século XX até a constituição das escolas profissionais integradas ao ensino médio no início do XXI, cem anos se passaram; sem que o sistema brasileiro deixasse de ser fortemente influenciado pelos paradigmas políticos, econômicos e sociais.

Na primeira fase, durante a denominada República Velha, advém a primeira experiência em formar profissionalmente indivíduos para estarem aptos a assumirem uma atividade produtiva. Sendo uma consequência da implantação das primeiras fábricas na transição do século XIX para o século XX, há uma premente necessidade de formação técnica que seria referendada pelo estado. Diante disso, surgiu a iniciativa do então governador (à época, eram denominados presidentes) do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, que criava escolas profissionalizantes.

O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 2).

Apesar de outras iniciativas correlatas no período, o ato empreendido por Nilo Peçanha foi bastante relevante. Tornou-se Presidente do Brasil e implantou escolas em nível nacional. Instalou em 1909, várias escolas para aprendizes artífices:

Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezanove 'Escolas de Aprendizes Artífices', destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 2).

Após esse período da Primeira República, há uma reviravolta no ambiente político brasileiro com a ascensão de Getúlio Vargas e a derrocada da oligarquia café com leite (São Paulo e Minas Gerais se revezavam com representantes no poder central). Sendo que essa nova forma de dominação acarretou a gradual transformação do sistema de ensino nacional.

Diante disso, o governo provisório de Getúlio Vargas encarregou Francisco Campos como sendo o Ministro da Educação e Saúde Pública (eram conjuntas), que com reforma que recebeu a alcunha com seu nome criaria o Conselho Nacional de Educação (CNE). Nessa reforma, a modalidade ensino técnico ainda se manteve em condições específicas, isolada do restante dos outros modais. Ademais, Campos seria o incentivador intelectual de seu sucessor no ministério.

O ano de 1934 marcou a consolidação institucional de Getúlio Vargas no poder, sendo nomeado Gustavo Capanema como novo titular da pasta da Educação e Saúde Pública. Ele permaneceu durante todo o período restante da era Vargas (até o final de 1945), sendo o ideólogo de várias políticas educacionais que perdurariam por várias décadas.

Em discurso proferido por Capanema em 1937 no CNE, quando do princípio das atividades do Plano Nacional da Educação (PNE), ele nortearia várias de suas ideias e propostas para várias áreas de educação: Primário, Secundário, Moral e Profissional. Para esta ele reafirma de forma ampla nas áreas da indústria, comércio, agrícola etc.

O ensino profissional, nas suas diversas modalidades (industrial, comercial, agrícola, doméstico etc.), precisa ser estruturado solidamente, criando-se, para cada ramo de trabalho o curso conveniente, capaz de dotar o trabalhador de precisão, segurança, eficiência, esmero, agilidade. No vasto campo do trabalho brasileiro, quantos caminhos errados, quantos esforços perdidos, quantos bens desperdiçados, por falta de profissionais destros e precisos. Sem dúvida só a educação, rigorosamente planejada e executada, poderá resolver essa penosa necessidade. (HORTA, 2010, p. 104)

O ano de 1941 marcaria o prelúdio da Reforma Capanema, que alteraria estruturalmente o modelo educacional no Brasil. As mudanças foram postas em várias modalidades de ensino, sendo importante a nova condição disposta ao ensino técnico.

Em 1941 vigoraram uma série de leis conhecidas como a “**Reforma Capanema**” que remodelou todo o ensino no país, e tinha como principais pontos: [...] **o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;** [...] o ingresso nas escolas industriais passou a depender de **exames de admissão;** [...] os **cursos foram divididos em dois níveis**, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. “O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. (HORTA, 2010, p. 104)

Dentre suas propostas que foram aplicadas estão a reforma da pasta com a instituição do Ministério da Cultura, a criação do Conselho Nacional de Cultura, a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a Universidade do Brasil, dentre outras. Em relação ao ensino técnico-profissionalizante, Capanema implantaria ações em vários sentidos, desde a promulgação das leis orgânicas do ensino industrial (1942) e comercial (1943) até a consequente criação do SENAI (Serviço Nacional da Indústria)¹.

Diante do exposto, constata-se a presença da modalidade educação profissional no aspecto da formação do trabalhador numa relação bem próxima com os setores e atividades econômicas, sem uma relação direta com a escola formal e regular.

O ensino técnico-profissionalizante se apresentava à parte da Educação Básica. Então, quando ocorrera esse processo de integração à Educação Básica? Em que contexto histórico essa vinculação foi estabelecida? Esses questionamentos são plausíveis e se encontram no processo de histórico e no âmbito das políticas educacionais no Brasil que foram sendo gestadas posteriormente de forma progressiva.

Nesse sentido, após o fim da era Vargas, deu-se início a um período de retomada das discussões sobre educação que perpassariam pelo parlamento, não mais restrito aos ditames do regime ditatorial. Por conseguinte, Capanema iria ser como deputado constituinte de 1946, o proponente de uma medida fundamental que instava à união como de sua prerrogativa na função de legislar sobre diretrizes e bases educacionais:

A emenda foi aprovada e incorporada à nova versão da comissão de Constituição, em julho de 1946, que, no art. 5º incluía, entre as competências privativas da União, legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Esta competência não excluía a legislação estadual, supletiva ou complementar. Na versão final da Constituição permanece a competência da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; mas, deferentemente do que esperava Capanema, desaparece o seu caráter de competência privativa. (HORTA, 2010, p. 86)

Em seguida a essa relevante inclusão pontual na constituição, Capanema seria o relator da pioneira, à época, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os debates sobre essa nova lei seriam bastante polêmicos, com proposições antagônicas acerca do regulamento do sistema de ensino nacional.

Os pontos divergentes se assentavam sobre o conceito de “diretrizes” e “bases”, com críticas e ponderações, ora de Almeida Júnior, ora de Anísio Teixeira. Este renomado educador ainda questiona sobre o entendimento da expressão “sistema de ensino”, como

¹ HORTA, José Silvério Baia. Gustavo Capanema / José Silvério Baia Horta. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 160 p.: il. – (Coleção Educadores).

quanto à centralização proposta por Capanema em detrimento de um quadro posto para a federalização.

Passado o longo decurso de tempo para debates pertinentes ao anteprojeto da primeira LDB, haveria o momento para apreciação e votação em plenário. Nesse instante é que surgiria pela primeira vez a inserção da ideia de relação da educação básica ao ensino profissional, que se confluiria na primeira LDB promulgada em 1961.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 4.024/1961) garantiu ao ensino industrial, o mesmo patamar de igualdade aos outros cursos em nível secundário, sem, no entanto, disponibilizar isso em escolas regulares, e sim através de escolas propriamente técnicas. Observamos, pois, que a integração ainda não seria de forma universal.

Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se em plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos. (KUENZER, 2000, p. 29)

Os anos 60 retratariam uma situação de avanços e retrocessos no campo educacional. Experiências inovadoras foram impulsionadas pelo país: Paulo Freire e sua metodologia dialógica que quebrariam em parte a verticalização professor/aluno, Lauro de Oliveira Lima e sua Psicogenética, dentre outras. Em contraponto a essas iniciativas, posições retrógradas se verificaram como a retirada de disciplinas na área de humanidades: Sociologia e Filosofia.

Como se constatou com o exposto acima, o processo de junção da educação básica à modalidade de ensino técnico-profissionalizante ocorreu de forma gradativa. À medida que a demanda por trabalhadores qualificados se acentuava, um maior contingente de pessoas com habilitação profissional seria necessário, no discurso das agendas políticas. Essa vinculação vai se estabelecer como compulsória a todo o sistema de ensino básico com a LDB 5.692/71.

O advento do regime militar trouxe em seu bojo todo um conjunto de iniciativas que foram discutidas em ambientes fechados e imputaram alterações compulsórias ao sistema de ensino nacional. Dentre elas a Reforma Universitária e a Reforma da LDB.

Nesse período estava em voga a Teoria do Capital Humano (TCH) que preconizava a ideia do trabalhador como valor individual enquanto formação para sua capacidade subjetiva de intervenção para o desenvolvimento econômico e modernização do país. (MARQUES, 2015, p.38). Além de a TCH promover ideologicamente dissimulação a uma provável ascensão social pelo trabalhador, que “é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo”. (ARAPIRACA, 1979, p.43).

A Lei nº 5.692/71 é a base legal para a política educacional que viria a ser consolidada sob o instrumento da tendência pedagógica denominada de tecnicismo. Sobre isso há toda uma discussão em âmbito acadêmico e em outros ambientes acerca do caráter dessa formação técnica integrada ao ensino básico. *A priori* é o nascedouro dessa vinculação, pois a LDB anterior não contemplava essa relação modal em uma mesma unidade escolar e em matrícula única.

O fracasso do projeto tecnicista na educação durante o regime militar se coaduna com o prelúdio da denominada redemocratização do Brasil, que se configura legalmente em 1982, com a edição da Lei nº 7.044/82.

Ainda no contexto de reconhecimento da forma de produção do conhecimento no processo produtivo, a promulgação da Lei n.º 7044/82, representou apenas um novo arranjo que conservou a concepção de educação que antecedia as diretrizes e bases da política educacional estabelecida em 1971. O referencial do trabalho como princípio educativo para a estruturação do sistema de ensino foi abandonado. Isto significou a acomodação do texto legal à realidade, o que revelou que o propósito de escola única profissionalizante, operacionalmente, nunca existiu. (BIAGINI, 2005, p. 08)

Os anos 90 trouxeram uma mudança nos paradigmas produtivos postos pela globalização e o capital transnacional. Isso acarretou novas ingerências em relação às políticas educacionais. Tornar-se-ia necessária uma adequação a essa nova situação estrutural.

Assim Ferreti (1997) afirma sobre alteração no mundo do trabalho propiciada pelas novas tecnologias:

Feitas essas observações iniciais, trata-se de enfrentar a questão central, ou seja, as relações entre a qualificação profissional e, por isso mesmo, entre a educação (geral e específica) e a globalização da economia de mercado e suas pressões por produtividade e competitividade, por sua vez indutoras/beneficiárias das transformações na produção, baseadas nas e/ou potencializadas pelas inovações tecnológicas. (FERRETI, 1997, p.228)

Considerando que historicamente a educação em geral, e mais especificamente a educação profissional está vinculada ao desenvolvimento do processo produtivo, como se conformara, então, os sistemas de educação? Desenvolver-se-ia, novamente, uma política tecnicista com características daquele período, de acordo com os preceitos da LDB n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, no bojo do que estava a ser renunciado na LDB de 96?

Retomando o momento importante na década de 90, voltamo-nos para a crescente e vertiginosa demanda por mão de obra capacitada, em igual correspondência com os surtos de crescimento econômico e acumulação capitalista quando no Brasil estava em voga um pensamento de caráter neoliberal, o ensino técnico-profissionalizante iria se adequar no

âmbito da legislação. O novo texto legal (LDB) que se debatia à época, corresponde aos anseios e ditames da economia, enquadrando a educação profissional dentre as várias modalidades de ensino.

Assim culminando, pois, com o advento da edição da LDB nº 5.692/96 que adequaria o sistema educacional aos parâmetros da constituição de 1988. Em seu artigo 2º, consubstancia e preconiza a carta magna, invertendo apenas os termos: “estado” e “família”. Enquanto na lei máxima está nesta ordem citada, na da educação se coloca assim:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Educação Profissional é inserida na nova LDB, mas apresenta algumas distorções e dúvidas que fizeram com que este não fosse aplicado de imediato nos sistemas de ensino básico, isso nas unidades federativas (estados e municípios). Após a promulgação dos preceitos legais foram editados em anos seguintes pareceres e portarias para uma orientação de como seriam traçados os postulados da EP.

Para finalizar esta seção sobre a História do Ensino Técnico, e ressaltando o intuito deste trabalho acadêmico, focaremos mais adiante sobre as práticas educativas e a integração curricular na Escola Estadual Paulo VI que implantou/implementa em dois períodos e de acordo com as respectivas LDB's, seus pareceres e decretos. Isso em correspondência aos preceitos de organismos internacionais.

Conforme a breve exposição feita, constata-se o que alguns estudiosos (FRIGOTTO, 2005; SAVIANI, 1999) apresentam: a educação brasileira vai se configurando aliada por uma situação de premência na formação de um contingente de mão de obra (inclusive de reserva) para atender às necessidades (ditames!) do mercado de trabalho, como sempre ocorreu historicamente.

2.1 As Configurações da Educação Profissional no Brasil e a Implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Considerando a história da educação, somos convencidos da correlação entre produção capitalista e reformas educacionais, ou de implementação de políticas públicas para a educação.

Nesse sentido, o ensino médio integrado, em suas políticas de implantação e nas práticas em que se realizam tal como ocorre na atualidade, tiveram seus antecedentes históricos cuja visibilidade também se faz na análise da legislação e das instituições escolares.

Alguns autores afirmam que esta “integração à Educação Básica” se deu em termos de legislação, quando da implantação da LDB de 71, como Valnir Chagas, relator do anteprojeto da LDB nº 5.692/71:

Em 1970 é posto à disposição da Universidade de Brasília, como professor titular, lotado na Faculdade de Educação. É o ano em que assume a relatoria do grupo de trabalho constituído em obediência ao decreto presidencial nº 66.600/70, que elaborou a doutrina com o anteprojeto de que resultou a lei nº 5.692/71: de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. (PINTO, 2010, p. 18)

Conforme atestam Buffa e Nosella (1991, p. 164), Valnir Chagas afirmou que com a edição dessa lei, haveria perspectiva de implantação de “escola única” no Brasil:

[...] a lei 5692/71 reuniu todos os avanços que houve de 1930 a 1970 (...) Nós trouxemos a ideia de escola única. Fizemos uma escola única vertical, isto é, juntando o primário e o ginásio. Juntávamos os estabelecimentos, não há mais escola comercial nem escola agrícola, há a escola de segundo grau, com as habilitações que se queira. Isso quer dizer mais ainda que uma escola única (...). Não queremos preparar mão de obra para a indústria. Queremos preparar o homem. O homem é mente e mãos: portanto se não educar com as mãos ele fica aleijado. É nesse sentido que nossas gerações estão saindo da escola todas intelectualistas. Vários fatores da inteligência não se desenvolvem se estiolam porque não (são) cultivados em idade própria, de 14 a 18 anos. Era este o sentido da educação para o trabalho.

Outros autores, no entanto, como Marise Ramos (2008), afirmam o contrário, quando, em crítica, posiciona que a integração entre as bases de ensino deveria ser precisamente em função de currículo, conteúdo, que acarretem os eixos dimensionados para o todo da realidade.

O caso em análise é: teríamos integração ou apenas junção; essa junção seria mais semelhante a justaposição, sobreposição? Integração requer o conceito de unitariedade. Aglutinar disciplinas da formação geral e formação profissional tão somente não garante a concepção da unitariedade. Apenas esse critério não é satisfatório para a dualidade ser suprimida dos sistemas educacionais. E na atualidade, essa dualidade, dicotomização entre a formação propedêutica e para o trabalho, consubstanciada na experiência anterior, teria sido superada?

Os diversos entendimentos sobre Ensino Médio Integrado presentes no meio acadêmico têm engendrado uma discussão entre estudiosos em relação a real integração na política de ensino médio ao profissionalizante. Alguns apontam que para uma integralidade seria suficiente uma relação institucional com estudo em EMI em uma mesma escola e

matrícula única², ou disciplinas correlatas entre a base comum nacional e o profissionalizante, ou ainda os que contestam uma real integralidade em direção a uma possível unitariedade.

Como fora assinalado, alguns teóricos afirmavam que em tese e de acordo com a legislação vigente, tanto a LDB de 1996 quando o decreto 5.154/04, a junção para uma formação integral estava disponibilizada: “Partindo dos artigos 394 e 405 da LDB 9.394/96, podemos perceber que o Decreto 5.154/04 defende a integração da formação geral/propedêutica à formação profissional/técnica, partindo dos eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia” (BATISTA, 2012, p. 04). Reiterando que teoricamente uma formação integral seria estabelecida por esse dispositivo legal que substituíra o decreto nº 2208/97, sendo que este distinguia abertamente EM e EP.

Para Batista (2012, p. 02), o domínio da técnica é insuficiente diante do modelo toyotista por que se tornou imprescindível formar o profissional com flexibilidade, criatividade, participação, autonomia, criticidade para que seja capaz de tomar decisões relacionadas à gestão produtiva da empresa. Afirmava que não se qualifica para tal porque a integração implica uma formação ampla, tanto para a cidadania quanto para o trabalho.

Para outros autores, mesmo com essa tese legal não ratifica essa propensa escola com feições integradas. Alega-se entre outras premissas que a conquista de uma escola unitária faz parte de um processo de ruptura com a sociedade vigente, que apenas em uma nova ordem econômica, social e política é que os preceitos dos princípios da integração educação e trabalho possam superar a contradição da dualidade estrutural própria à economia capitalista industrial.

Kuenzer (2012, p. 90) afirma que a luta pela unitariedade na escola é histórica e deve ser impelida através da práxis, no âmbito das probabilidades, questionando se essa possibilidade de superação da dualidade estrutural se dará nos marcos da sociedade capitalista, ou será disposta com a ruptura com esse modo de produção.

O termo unitariedade se associa aos preceitos da escola unitária defendida pelo filósofo italiano Antônio Gramsci (1982) sobre a escola unitária, que agrega a formação propedêutica e a formação para o trabalho. O conceito de escola unitária se encontra teoricamente apresentada em seu Caderno do cárcere nº 12. A concepção dessa escola se consubstancia em formar integralmente o indivíduo, perpassando valores por toda sua vida escolar. Possui características marcantes como o conceito “desinteressado”, que se conota

² Dissertação **O processo de implementação da educação profissional integrada ao ensino médio em Pernambuco**: o caso da escola técnica estadual Cícero Dias / Mércia Rodrigues Farias da Silva. – Recife: O autor, 2013.

como uma instituição sem interesse precípua de formação para o mercado de trabalho, com uma escola que proporcione a constituição de um indivíduo com autonomia e criatividade; a estrutura curricular desde o nível elementar até a universidade é disposta em graduação. (GRAMSCI, 2001, p. 33-40)

Assim o autor afirma sobre essa configuração da organização escolar:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. (GRAMSCI, 2001, p. 36)

Segundo Gramsci (2001, p. 37), a escola unitária corresponderia ao asseverado atualmente pelo ensino primário (fundamental) e médio, reestruturada quanto à metodologia e aos graus na carreira escolar. O nível elementar em três ou quatro anos, com o básico em noções de leitura, escrita, fazer adições matemáticas, Geografia, História; noções sobre direitos e deveres (as primeiras acerca do estado e sociedade), que seriam novas concepções de mundo contra antigas que circulam “diversos ambientes sociais tradicionais”.

O nível médio enquadraria a fase de participação criativa e muitas atividades em tempo integral. Nessa fase, a escola unitária deveria estar concluída em todos os seus graus, isso em mais ou menos quinze ou dezesseis anos. Em seguida, o ensino profissional se daria em nível superior, na academia ou universidade.

Gramsci criticava a separação desenvolvida pela escola clássica e profissional. A primeira se destinava às classes dominantes e aos intelectuais, e a segunda aos filhos da classe trabalhadora. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Para finalizar este trecho sobre escola unitária, reitera-se que:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36)

A escola com esse caráter unitário tem sido uma aspiração de muitos educadores, mas eles se conformam com a estrutura histórica da dualidade estrutural: uma escola para formação de lideranças para administrar a economia capitalista, o estado funcionalista; e outra para operar fisicamente os encargos da produção. Para Cunha (2000 a), a ela foi um transplante dos moldes educacionais europeus.

Conforme Batista (2012), o princípio da dualidade estrutural encerra uma formação diferenciada para segmentos da sociedade:

Observamos, desta maneira, que a educação possui o papel de formar a elite para os cargos de dirigentes e, por outro lado, formar os pertencentes à grande massa para tornarem-se trabalhadores especializados numa única função – tendo suas consciências fragmentadas diante da totalidade do processo produtivo, uma vez que esses estariam aptos apenas a desempenhar funções específicas. (BATISTA, 2012, p. 05)

Para Frigotto (2010), a estrutura dual na educação adveio do desenvolvimento do capitalismo para suprir a formação de dirigentes de empresas (segmento racional de organização e coordenação) e a formação para operação braçal, redundando na dicotomia clássica entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Historicamente quando ocorre alteração no processo produtivo capitalista, há necessidade de adaptação institucionalmente a essa nova condição estrutural. Essa é uma evidência que devemos atentar para uma compreensão mais apurada e crítica, necessária a organização de enfrentamentos e resistências às agressões da qualidade da escola e de seus princípios socialmente referendados.

Conceito bem próximo apresenta Kuenzer (2002, p. 87), que qualifica politecnicidade como sendo a integração de vários conteúdos, que rompe com a conotação de áreas específicas, que fragmenta o conhecimento científico, não propiciando uma concepção de totalidade de domínio de todos os fatos, mas as imbricações existentes entre os mesmos, que se reconstruem historicamente, dialeticamente. Isso se coaduna com as contradições e anseios para o fazer cotidiano do EMI. Sobre o EMI, assim frisa Oliveira (2009, p.54)

O EMI não deve ser palco para o desenvolvimento de competências ou de habilidades preconizadas no discurso empresarial. Essa etapa da Educação Básica não pode e não deve estar voltada para o aumento da produtividade tão em voga no momento atual. O EMI deve ser considerado um espaço/tempo de superação, no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho.

O fosso entre EMI e a escola de conotação politécnica impõe uma procura no ínterim e no limítrofe da materialidade burguesa de um projeto educacional que partindo da base social laboral, sirva-lhe para sua emancipação, como frisa Oliveira (2009, p. 53).

As experiências em EMI após a LDB 9394/96 surgem no ano de 2003, no momento em que há confluência das ações das Diretorias do Ensino Médio e Educação Profissional, ambas vinculadas às respectivas secretarias do Ministério da Educação – MEC, que coordenadas por técnicos e com assessoria de pesquisadores, sob governo eleito em 2002. (CARDOZO, 2009, p. 06). Estudos foram realizados por esse grupo de trabalho no intuito de sugerir ideias e proposições para conformação de uma minuta de um decreto que revogaria a lei nº 2.208/1997. Após esse primeiro momento, ficou estabelecido constituírem-se três

minutas que substituiu as disposições legais em vigor, recebendo trinta sugestões de segmentos educacionais.

Diante disso, entretanto, havia dúvida em relação a que fazer: se apenas revogaria a lei nº 2.208/97, se mantinha o decreto ou a revogação e substituição por outro dispositivo. Depois de várias confabulações, resolve-se finalmente pela revogação e instituição de novo texto legal. Surge, então, o decreto 5154/2004. Configuraram-se a partir de então, questões fundamentais para o entendimento de como se enquadraria o conceito de integração a ser praticados pelos sistemas de ensino.

Conforme afirma Frigotto (2005, p 1090), houve perda das propostas inerentes à política educacional sobre EMI devido principalmente à ausência multiplicidade de ações por parte dos sistemas e estabelecimentos de ensino. Faltou também a mobilização de atores sociais, comunidade escolar e setores progressistas diante do enquadramento possível para essa possível integração de fato, com seus elementos essenciais da ciência, do trabalho e da ciência. Isso com a pretensão de perscrutar uma mudança estrutural na educação brasileira.

Por conseguinte, o que se põe historicamente são iniciativas dispersas em vários estados brasileiros. Seja no Paraná (experiência nos anos 80), Maranhão, Pernambuco ou no estado do Ceará, as práticas educacionais no âmbito do EMI são incongruentes entre si, mas coerentes com a afirmação do exposto de maior aproximação e/ou distanciamento dos princípios do ensino integrado. Isso através de práticas sociais que imputem políticas públicas no sentido de uma educação unitária.

A experiência de escolas com feição EMI no estado do Paraná entre 1983 a 1990 acarretou proximidade com a proposta da unitariedade. Para Bremer e Kuenzer (2012), essa experiência foi abortada durante governos neoliberais:

Este processo de conquistas na perspectiva da unitariedade, principalmente nos dois primeiros governos - 1983/1990 - foi interrompido no período dos governos neoliberais a partir de 1996, com o desmonte da rede de ensino profissionalizante no Estado, atendendo às orientações dos organismos internacionais com a perspectiva pragmática e mercadológica que marcou a educação paranaense neste período e atingiu de forma expressiva a perspectiva de consolidação, no espaço escolar, de maiores avanços pedagógicos e curriculares com base na concepção crítica, do final dos anos 90 até 2002.

Segundo Cardoso (2009, p 09-10), Iniciativas do governo paranaense através da SEDUC-PR e do Departamento de Educação Profissional impeliram ações primárias como seminários, formação continuada de professores, reforma e melhor estrutura predial e de materiais necessários ao funcionamento das instituições de ensino. A partir de 2004 foram implantadas 71 escolas nas mais diversas áreas, como “Eletromecânica/Química,

Comunicação e Artes/Informática/Administração da Confeção, Meio Ambiente e para formação de professores nos níveis Infantil e Fundamental”.

A experiência presente nas escolas paranaenses ratifica o que Frigotto (2005) intitula como “espaço da travessia”, que sendo um processo de caráter gradual, acarreta continuar na aspiração de uma utopia, pois a escola é no ínterim dessa sociedade não mais que ela se pauta a ser, ambiente contraditório que possibilite à comunidade escolar construir seu espaço de unitariedade. (KUENZER, 2012, p. 13)

No Maranhão, o plano de ofertar escolas profissionalizantes se iniciou em 2005, segundo Cardozo (2009), e sua implantação ocorreu no ano seguinte.³ O conceito praticado nessa experiência é a da Pedagogia da Alternância, que combina atividades no interior da instituição escolar e em seu entorno. O regime é de semi-internato, com 15 dias internos na escola e a outra quinzena com atividades na comunidade. Naquele ano de sua implementação, havia deficiência de logística no funcionamento, como aulas em apenas um turno e disciplinas sem professores por que esses não possuíam formação pedagógica, apenas para lecionar o ensino técnico.

Essas deficiências geram discrepâncias quanto ao disposto pelo decreto 5154/2004, que prevê estrutura adequada para instalação de escolas profissionalizantes, dentro da perspectiva integrada. Essa situação no Maranhão retoma que historicamente a falta de recursos e condições de funcionamento é recorrente para o ensino técnico-profissionalizante em escolas dos sistemas de ensino estaduais. A condição de funcionamento de estabelecimentos de ensino diante da reforma dos anos 1970 possuía, guardadas as distinções contextuais, analogicamente o mesmo patamar.

Outra experiência imprescindível a ser tratada neste texto é a de Pernambuco, pois as referências construídas são base para a compreensão de qual integração se apresenta de fato na escola. O caso estudado por Silva (2013) foi de uma instituição que entre várias de Educação Profissional, a Escola Técnica Estadual Cícero Dias (ETECD) ser a única que apresenta formalmente o caráter EMI.

Segundo Silva (2013, p.97), a forma de articulação para o EMI na ETECD se pauta pela visão de um ensino com a justaposição e complementação entre as disciplinas da base nacional comum e da área técnica, sendo esse conceito predominante no âmbito dos atores da

³ Com 07 escolas em 07 escolas, sendo 04 da Capital e 03 do restante do Estado. Nas escolas da Capital, foram implantados os cursos de Técnico de Enfermagem, Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hospitalidade e Técnico em Eletrônica. Nas outras, foi implantado o curso de Técnico Agropecuário nas Escolas Casa Familiar Rural em 03 municípios: Sucupira do Norte, Açailândia e Lago do Junco.

comunidade escolar. Ausente também por parte desses sujeitos, um entendimento político-filosófico dessa inovação educacional.

Porém, as conclusões estabelecidas em sua dissertação de mestrado⁴ são que não se constatou uma integração concreta, de acordo com os postulados da politecnicidade, que conforme frisam Frigotto, Ciaviatta e Ramos (2005, p. 35-36) perscruta romper com:

a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Outrossim, a dicotomia e dualidade históricas ainda persistem com a hierarquia entre disciplinas, cursos, áreas, reforçando um estado de disputa interna (SILVA, 2013, p.144). Para superar esse estágio é necessária uma política de formação continuada dos atores de ambos os campos de ensino: geral e específico (técnico). Poder-se-ia, assim, construir na prática pedagógica com vista à unitariedade no dia a dia.

A base filosófica e a concepção pedagógica em Pernambuco são de origens, em tese, próximas às praticadas nas escolas profissionalizantes do estado do Ceará, no tocante que ambas procedem de elaboração pelo instituto Procentro⁵; embora com distinções bem claras quanto a referenciais teóricos e encaminhamentos práticos.

Para Silvério e Albuquerque (2012, p.09), as escolas profissionalizantes implantaram um paradigma gerencial denominado TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional):

As EEEP's têm sua definição básica em um modelo de gestão denominado TESE - Tecnologia Empresarial Sócio Educacional. As EEEP tiveram como referência o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO, localizado em Pernambuco, que definiu os princípios básicos das escolas profissionalizantes do Ceará: Protagonismo juvenil, Formação Continuada, Tecnologia Empresarial e Níveis de Resultados.

Pelo parâmetro conceitual dessas instituições, o EMI se qualifica através de matrícula única e matriz curricular, que se pretende unificar EM e ensino profissionalizante, mas até que ponto se caracteriza uma integralidade real?

⁴ Dissertação **O processo de implementação da educação profissional integrada ao ensino médio em Pernambuco: o caso da escola técnica estadual Cícero Dias / Mércia Rodrigues Farias da Silva.** – Recife: O autor, 2013.

⁵ No estado do Ceará, a TESE (Teoria Empresarial Socioeducacional) é a referência teórica estabelecida pelo PROCENTRO. A TESE foi apresentada ao Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO (Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco), em Agosto de 2004, como uma alternativa de gestão aos Centros de Educação Experimental que viriam a ser implantados nesse mesmo ano em Pernambuco.

Constata-se que na legislação a integração é apresentada, mas como ela é praticada? O que dizem os sujeitos da experiência? Apresentam-se na legislação atual premissas que denotam busca por parâmetros para a unitariedade e a ruptura com o sistema educacional dual? Esses questionamentos são objeto de investigação acerca do disposto em lei e vivenciada pelos sujeitos da experiência.

Essa temática instiga pensar mais concretamente a pressuposta integração nas atuais escolas profissionalizantes do estado do Ceará em geral, tendo como foco, em particular nesse estudo, a Escola Estadual de Ensino Profissional Paulo VI.

2.2 Legislação e política educacional para educação profissional

A legislação educacional perpassa por várias fases que corresponderam ao incremento de políticas educacionais no Brasil, que por sua vez, traduzem injunções dos sistemas de ensino e de transformações na estrutura produtiva. Um novo contexto econômico, político, social se apresenta ensejando uma nova adequação. Historicamente os sistemas de ensino se pautam pela dicotomia entre formação propedêutica e formação para o trabalho, não ocorrendo uma junção de fato.

Desde o final do século XIX, e mais precisamente no governo de Nilo Peçanha, há o advento de oferta de formação profissional pelo poder público. São fundadas instituições de ensino técnico específico, Escolas de Aprendizes e Ofícios, principalmente para órfãos e desertados, com funcionalidade para formação em várias ocupações em diferentes regiões do país⁶.

Com o passar dos anos, e para contexto histórico as transformações no ensino técnico- profissional irão estabelecendo vinculações entre a estrutura produtiva e as políticas educacionais, para cada período histórico em questão. Assim foi após a denominada Revolução de 30, quando Gustavo Capanema propôs iniciativas para modernizar a legislação educacional, no que se refere à formação para o trabalho. Nesse período o país estava em processo de industrialização, contando com o incremento do capital cafeeiro, substituindo a matriz produtora de café por outros ramos da economia, principalmente na indústria.

A partir de 1941, o marco com a Reforma Capanema que altera o modelo educacional, principalmente para o ensino técnico. Foram editadas Leis Orgânicas que

⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Disponível em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf > Acesso: 22 fevereiro 2015.

dispuseram separadamente para atividades e setores econômicos: indústria (1942), em convênio com o setor empresarial, comércio (1943). Embora a Reforma Francisco de Campos tenha alterada a constituição de ciclos para o ensino secundário, na prática a de Capanema foi a primeira medida legisladora sobre educação no Brasil, principalmente ao ensino técnico, tendo vigorado até a promulgação da primeira LDB, em 1961. A Reforma Capanema pontuou em parte os debates que se introduziram no meio educacional e político após o fim do estado novo, no período pré e pós-constituente de 1948. As discussões foram travadas por setores progressistas e conservadores, algo que se percebe com frequência durante a história educacional brasileira⁷.

Com a primeira LDB, em 1961, a legislação adota o ensino técnico que já vinha sendo praticado até então, sem vinculação com ideias de integração, escolas politécnicas ou politecnias. O dispositivo legal se adapta ao processo de desenvolvimento lento e gradual, mas inserido no contexto de um país subdesenvolvido. Apesar disso, havia um sentido de avanço na referida LDB, no tocante de tratar da possibilidade do ensino profissionalizante estar inserido no texto e no âmbito da Educação Básica, com diplomas expedidos em níveis de 1 e 2º graus, embora em instituições específicas a esse fim.

Assim está descrito o artigo 47, do capítulo III, do Ensino Técnico na LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961: “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.” (LEI Nº 4.024, p. 09)

Nesse momento histórico, o país estava principiando seu parque industrial, notadamente o da automobilística. Não havia, entretanto, necessidade de um incremento amplo de formação de mão de obra, pois para isso os financiamentos teriam que ser vultosos, algo que iria se manifestar em período ulterior. Setores conservadores semeiam através principalmente da imprensa e do Congresso Nacional, movimento de desestabilização do governo Jango (João Goulart), no intuito de prevalecer interesses notadamente estrangeiros.

Com o golpe militar e o banimento das principais referências da educação nacional, como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, entre outros; nova política educacional é implementada, através de convênios com a agência estadunidense USAID (*United States Agency for International Development*), o denominado Acordo MEC-USAID.

⁷ HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema** / José Silvério Baia Horta. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 160 p.: il. – (Coleção Educadores).

Resultado prático desse acordo foi a Reforma Universitária, em 1968, que desencadeou protestos de estudantes e intelectuais, pois nela constava uma alteração nos procedimentos acadêmicos, como mudança no currículo e adoção do sistema de créditos. No tratado celebrado com esse organismo não se expõe o incremento da concepção tecnicista como paradigma de ensino, nem que o acordo tivera influência direta em sua consecução, como afirmam Cunha e Alves (2014) sobre essas interferências a partir dos colóquios desse pacto.

No verbete MEC-Usaid, anteriormente citado, encontrado no site da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, o professor Minto cita que os acordos não significaram mudanças diretas na política educacional, porém tiveram decisiva e influente relevância para a reforma da educação brasileira, sendo importantes para a formação de comissões e estudos que levaram às Leis 5540/68 e 5692/71, leis estas que reformularam a educação nacional, a primeira tangenciando o Ensino Superior e a segunda o Ensino Básico. (CUNHA E ALVES, 2014, P 118)

Nesse sentido, e em consonância a um regime de exceção, é promulgada a LDB nº 5.692/1971, que torna compulsório o ensino técnico em conjunto aos Ensinos de 1º e 2º graus. Contudo, há uma distinção do que seria competência de um e outro nível de instrução (1º e 2º graus), mas o texto disponibilizava a cada um seu espaço de atuação. Uma das características básicas é a manutenção da dualidade estrutural no campo da educação, na qual há oferta de ensino propedêutico para filhos da elite e classe média alta e o ensino técnico para filhos da classe trabalhadora. Conquanto o âmago da lei dispusesse que isso seria abolido, na prática houve um realce a essa dicotomia.

O sistema de ensino nacional postulava que o sistema dual fosse suprimido, como consequência da alteração da legislação educacional:

Certo conformismo, ainda hoje verificado para com este gênero de ensino, reflete a organização social mais simples do nosso passado, em que havia oportunidade de emprego para uma reduzíssima elite, habitualmente com estudos de nível superior, a qual organizava e dirigia o trabalho das massas, ocupadas, quase que exclusivamente, em tarefas que, pela sua singeleza, exigiam pouca instrumentação sistemática no ambiente escolar. A Reforma que ora se começa a implantar será fator decisivo na alteração deste estado de coisas. (BRASIL, 1972, p. 14).

Problemas de ordem logística e financeira, no entanto, confluíram para vários pareceres que buscavam solucionar situações de natureza prática. Essas diretrizes eram de diversas naturezas, desde a exemplificar experiências exitosas ali e alhures, como externar pequenas alterações de rumo pedagógico. Configurava-se durante os anos de 1970, defecções e anomalia na implantação do ensino técnico compulsório.

Logo em seguida à imputação da LDB nº 5.692/1971, o Conselho Federal de Educação (CFE) editou pareceres que firmavam meandros acerca de esclarecimentos e disposições em lacunas deixadas pelo legislador. O parecer 853/71 trataria da conformação fixa do núcleo comum, inclusive a própria LDB apartou explicitamente quais conteúdos que integrariam os currículos, e estes propriamente ditos. Isso está exarado no texto da lei, em seu artigo 4º “Aos currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.” (BRASIL, 1972, p.44)

Logo após a edição desse preceito legal, outro parecer, o de nº 45/1972, que disciplinaria os critérios de profissionalização no nível técnico, dispoendo habilitações com currículos mínimos compondo a formação específica, que se aglutinavam em currículos mistos, com disciplinas da base comum e da formação técnico-profissionalizante. Assim se definia: “O ponto de partida para a organização curricular de um curso de técnico era, portanto, o currículo mínimo definido previamente, quando da instituição da respectiva habilitação profissional” (REGATTIERE, CASTRO, 2010, p. 20).

As dificuldades de implementação dos postulados traçados teoricamente pelos dispositivos legais ficaram patentes diante desses pareceres. O parecer nº 76/1975 dispõe sobre problemáticas que se colocavam na efetivação do ensino técnico compulsório, dentre essas: “Falta de recursos financeiros, escassez de pessoal docente qualificado, carga horária reduzida da parte da educação geral, carências de informação sobre necessidade do mercado de trabalho, diminuição de oportunidades de trabalho para professores licenciados antes da vigência da Lei nº 5. 682/71”. (BRASIL, 1975).

A formação para o mercado profissional se coaduna com o estipulado pela LDB nº 5.682/71, que exprime a ideia de qualificação para o trabalho, coerente aos modelos fordista e taylorista, no qual a cada posto de trabalho requer um especificidade laboral. A redação da lei confere uma relação implícita ao que a estrutura produtiva necessita ser disponibilizada ao mercado de trabalho. A política educacional seria, pois, ofertar o máximo possível de força de trabalho para atender essa demanda.

Todavia, a saturação da reforma de 71 com a implantação geral do ensino técnico-profissionalizante de forma compulsória e os ventos de mudança com a progressiva abertura política impeliram para a alteração legal, sendo promulgada a Lei nº 7.044/1982, que

abrandou este nível de ensino da profissionalização ampla e obrigatória, tornando-a na prática, facultativa. (REGATTIERE; CASTRO, 2010, p. 20).

A redação do dispositivo dessa lei fica assim estabelecida: “Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.” (LEI Nº 7.044, p.01). Configura-se, pois, uma substituição no modo de tratar a Educação Profissional, já que sob a LDB 5.692/71, o texto apresentava a ideia de qualificação para o trabalho e não apenas uma vaga preparação para o trabalho.

Nesse momento histórico o país perpassava pela denominada transição democrática, após 20 anos de regime militar. A legislação educacional necessitava corresponder ao ditado pela conjuntura da economia de mercado, no sentido de não mais qualificar a mão de obra em larga escala, pois a década de 80 apresenta altos índices de inflação e retração econômica.

Segundo Salgado (1989, p. 113), havia expectativa que as perspectivas de mudanças, com as explicações sobre o fracasso escolar e a responsabilidade do estado perante a concretização de direitos básicos da população, sendo a Educação constituinte básico para consecução da cidadania. Entretanto, ele afirma não ser o mercado a fonte que propicie a cidadania, mas o direito de acesso ao trabalho e sua efetiva participação na produção da riqueza.

Porém ressalta que para amplas camadas populares, a obtenção de um posto de trabalho é fundamental para o exercício da cidadania. Como perscrutar essa condição com uma oferta deficitária em nível de 2º grau, e em que medida a opção por curso profissionalizante garante essa possibilidade de empregabilidade, ou seria melhor enfatizar o acesso ao saber elaborado. Observa-se que a separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante é patente nesse período. (SALGADO, 1989, p.116-117).

A década dos anos de 1980 expressa que a formação para trabalho está em questionamento quanto ao malogro do período anterior, assim permanecendo até que uma nova reforma educacional fosse implementada. Para Saviani (1999, p. 05), o desenrolar da transição democrática no âmbito denominada “Nova República” manteve a descontinuidade das políticas educacionais, falta de recursos, vícios administrativos e a consequente precariedade da escola pública.

Os debates acontecem durante a elaboração da nova constituição para o país, e prosseguem nos anos que se seguem, expondo explicitamente conflitos de ideias e prioridades

para qual política educacional se encaminharia o país. O texto constitucional em seu capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I dispõe em artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O termo qualificação se coaduna com o contexto histórico para o mundo do trabalho durante as décadas de 70/80.

Após a promulgação da carta magna, a década de 90 marcaria discussões acerca da adequação da legislação educacional em relação à nova constituição, a partir da proposta inicial na Câmara Federal que fixava as diretrizes e bases da educação brasileira, tendo como relator o deputado João Hage.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna. O projeto em pauta propusera uma ampliação dos recursos para educação pública. Para a elaboração do texto final da proposta, definiu-se em uma discussão na Câmara Federal o deputado Jorge Hage como relator do projeto. (CERQUEIRA; SOUZA; MENDES, 2009, P.03)

Várias emendas foram anexadas à proposta base, com setores da sociedade sendo ouvidos em audiências públicas e pleiteando uma escola democrática, regulamentação da educação infantil e avanço no currículo do EM, como outros segmentos, principalmente privados que criticavam alguns pontos do texto. (CERQUEIRA; SOUZA; MENDES, 2009, P.03)

Concomitantemente ao processo de elaboração da nova LDB, o país adentrava em contexto de consolidação das reformas neoliberais, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo a isso congruente nas políticas de educação oficializadas para procedimentos modernizantes e dependentes, “mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o patrimônio, desmontaram a face social do estado e ampliaram a sua face que constituía como garantia do capital”. (FRIGOTTO, 2011, p. 09)

Demo (2008, p.67) analisa o texto da LDB 96 em seus meandros, destacando os ranços e avanços na legislação educacional. Segundo o autor, a nova lei não é inovadora, pois apesar de introduzir elementos interessantes, possui em seu conjunto uma visão tradicional de educação. Quantos aos avanços, ele cita que “não é praticável fazer educação sem modos de fazer historicamente coagulados em normas mais ou menos comuns. Na cabeça do Senador

sempre esteve a ideia de uma lei que não atrapalhe” (DEMO, 2008, p.15)⁸. Quer dizer que se mantenha em aberto os espaços para inovar, e não que se feche e atrapalhe o processo educacional.

No âmbito da Educação Profissional, em seu capítulo III artigo 39, a LDB expõe que a integração deve constar aliada em várias formas: ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Contém também no parágrafo único, a possibilidade de aluno egresso de quaisquer níveis de escolaridade e faixa etária tenha acesso à formação profissional. (LDB, 1996, p. 14). O dispositivo legal educacional ainda evoca a concepção de qualificação para o trabalho, associando ao exercício da cidadania, em seu artigo 2º. (LDB, 1996, p.01)

No entanto, no ano seguinte, em 1997, é editado um decreto específico sobre educação profissional, na qual se encontra a noção de competência como referência para a formação profissional. Desta forma, com uma nova estrutura para o ensino técnico, com novo padrão curricular com foco “em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.” (RAMOS, 2002, p.04)

O texto do decreto Nº 2.208 de abril de 1997 regulou o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, no sentido de atualizar as diretrizes e bases da educação. O item IV do Artigo 1º coloca que “A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”. De acordo com a literalidade deste dispositivo, não se trata unicamente de qualificar o trabalhador, mas também reprofissionalizá-lo e atualizá-lo de forma que possa está apto a um mercado de trabalho mais flexível, com maior rotatividade; como se adaptar às constantes transformações no processo produtivo.

Segundo Coelho (2013, p. 01), as inovações tecnológicas impuseram novos paradigmas na formação profissional:

Colocou-se, em função da automação do processo produtivo, a necessidade premente de mudanças na escola e na formação dos trabalhadores visando adaptação de mão de obra às inovações tecnológicas, tendo em vista inserção do país no competitivo mercado internacional.

Esse decreto surge, pois, como necessário diante de mudanças na cadeia produtiva. Assim se processa durante a história da educação no país. Consoante Ferreti (1997, p. 253), a

⁸ O senador a que Pedro Demo se refere é Darcy Ribeiro.

congruência entre as demandas exigidas pelo empresariado em decorrência da incorporação de novas tecnologias no processo produtivo e essa proposição de que o ensino técnico-profissionalizante alterasse sua estrutura e organização. Novos conceitos educacionais em formação para o trabalho precisariam ser introduzidos.

Nesse sentido, o dispositivo incorpora implicitamente as concepções da Pedagogia das Competências, que seria institucionalizada dois anos depois pela Resolução 04/99, que se expressa em seu artigo 6º “Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”⁹.

Outro ponto observado no âmbito do decreto nº 2.208, refere-se ao reforço do caráter dual da educação brasileira. Para Coelho (2013, p. 04), a estrutura se mantém e a separação entre a formação propedêutica (geral) destinada para o preparo ao ensino superior, e a formação técnico-profissionalizante para mercado de trabalho. Experiências interessantes foram interrompidas, como na Escola Técnica de Santa Catarina, configurada tanto pela formação integral de alunos egressos, quanto pela integração curricular entre formação geral e formação profissional. Portanto através dessa reforma, aprofundou-se o abismo “entre cultura escolar e a cultura do trabalho”. (COELHO, 2013, p. 07)

Após a mudança para essa feição de Educação Profissional, vários foram os atores educacionais, intelectuais e movimentos sociais que a contestaram e alegaram tratar-se de uma tendência pedagógica que favorecia o mercado, e como mais uma tendência liberal na educação. (PEREIRA; PASSOS, 2011). Além de retomar institucionalmente a dualidade estrutural, o projeto pretendia uma formação para o trabalho através de módulos, isto é, de forma açodada, aligeirada, atendendo assim as necessidades imediatas do mercado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Por conseguinte, as mudanças políticas com a eleição presidencial, em 2002, acarretaram questionamentos e os debates foram retomados com vista à rediscussão acerca da política educacional para Educação Profissional. Segundo Pereira e Passos (2011, p. 6), seminários foram realizados a fim de elaboração de nova proposição de reorganização da Educação Profissional. Nesses encontros havia setores vinculados à proposta para a denominada politecnia (inspirada em Gramsci¹⁰), em contraposição aos proponentes da educação não integrada, atomizada.

⁹ Ver http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf

¹⁰ Ver GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

No ano seguinte à realização desses seminários é editado o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que revogou o de nº 2.208/97. Restabeleceu-se a integração curricular entre EM e EP, pelo novo decreto são inclusas as formas que seriam possíveis em nível de formação profissional. Se anteriormente pelo decreto de 97 estava excluída a ideia de integração, com um item I do 4º artigo do §1 essa condição fica expressa: “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. (DECRETO, 2004)

Além da forma integrada, a subsequente e a concomitante são possibilidades para o ensino profissionalizante, mas sem o caráter de integração:

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.(DECRETO, 2004)

Ademais, apesar dessa disposição em lei acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), as discussões ulteriores foram e continuam sendo polêmicas, pois antes da edição do decreto havia expectativa de que finalmente a educação brasileira aplicaria os preceitos da politecnia. A proposta de decreto governamental funcionou como um anteparo às influências conservadoras para um projeto de lei emanado pelo Conselho Nacional de Educação ou Congresso Nacional, ao mesmo tempo em que se mobilizasse os atores sociais em apoio ao ensino médio unitário e politécnico, integrando os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, tendo em vista uma mudança estrutural da educação no país. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090)

Contudo, um ano se passou sob a vigência do Decreto n. 5.154/2004, e a sociedade civil não se mobilizou por uma política educacional que implantasse consistentemente a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Ao invés disso, houve uma fragmentação dos programas e projetos desenvolvidos pelo MEC, ou seja, a desintegração se iniciara pelo próprio poder público, com não cumprimento de acordo de implantação de EMI em alguns estados da federação, tendo o ministro da Educação assinado convênios com secretários dos estados do Paraná, do Espírito Santo e de Santa Catarina; com provisão de recursos financeiros para efetivação do EMI nos referidos estados. Após um ano os convênios

não foram executados. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a forma como se encaminhou a implementação do EMI apresentou defecções mesmo em relação ao Decreto 5.154/2004, como o parecer nº 39/2004 que define o conceito de simultaneidade, em contraposição ao de integração.

A demonstração de que não há qualquer ‘nova concepção’ pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida *simultaneamente* e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da *independência* entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1094)

Constata-se, pois, que o encaminhamento do Decreto 5.154/2004 estava em desencontro ao almejado inicialmente. Os ajustes nos dispositivos eram necessários, mas no âmbito dos princípios concretos de integração. A resolução nº 01/2005 incorporou propostas advindas do parecer descrevendo os meios como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderia “se articular com o EM sem revogar o 2º parágrafo. O texto desse parágrafo determina que a possibilidade de o ensino médio preparar para o exercício de profissões seja condicionada à independência dos cursos.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, pp. 1094-1095)

Segundo Ramos (2005, p.120), o currículo integrado implica que nenhum conhecimento é apenas geral, posto que elementos constitutivos o compõem; nem apenas específicos, pois nenhum conceito pode ser articulado, produzido e compreendido sem as premissas da ciência básica.

Como consequência dessa alteração na legislação no campo da Educação Profissional, surgiu o decreto nº 6.302/2007 instituindo o Programa Brasil Profissionalizado, que possibilitou a parceria com estados da federação. Com isso, o governo do Estado do Ceará aprovou a lei nº 14.273/2008, que propiciou a constituição das Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP’s. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 2008, P.01)

Assim se desenrola essas contradições na implantação do EMI, como política educacional para formação profissional no país até que um novo dispositivo fosse editado. Em 2008, a lei nº 11.741/2008 promove alterações no texto da LDB 9.394/96 e atende aos preceitos da politecnia para oferta de Educação Profissional no âmbito da educação básica, reformulando o que era prescrito. (PEREIRA; PASSOS, 2011, p.09)

Em seu artigo 39, constam os postulados gerais para a Educação Profissional: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional,

integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (LEI nº11.741, 2008).

Consoante Oliveira (2009), a política educacional nos governos Luís Inácio da Silva (Lula) se caracterizou pelas contradições, pois mantinha alguns postulados do governo de Fernando Henrique Cardoso, e, por outro lado, engendrava novos paradigmas e programas educativos, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Outrossim, no governo de Lula a ação do BM ficou perceptível diante do conceito denominado “qualidade da educação”, no qual se mensura a eficiência e a eficácia do aprendizado por avaliação externas, no caso o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. Essas ações são de caráter econômico, e não atende às questões de conotação social. (NOGUEIRA, 2012, p. 95).

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB OS DITAMES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A História-problema em questão nesta pesquisa se coloca em dois campos da política educacional, tanto no sentido da analogia entre a prática pedagógica tecnicista e das competências, quanto a sua proposta em termos de integração entre as duas bases de ensino da Educação Profissional: a primeira, instada compulsoriamente nos anos de 1970 (LDB nº 5.692/71), e a segunda, nos anos 90 (LDB nº 9394/96). A esse respeito, cabe indagar: em que aspectos há semelhanças e diferenças quanto às práticas pedagógicas? Quais possibilidades de integração se puseram no curso da história? Qual a postura dos organismos internacionais quanto ao norteamento das políticas educacionais para os períodos descritos?

3.1 Os organismos internacionais e as orientações e influências nas políticas educacionais no Brasil

Organismos e agências são entidades internacionais que influem, direcionam, cooperam direta ou indiretamente os sistemas educacionais, tratam cada um em sua especificidade; quer seja em financiamento, dados estatísticos comparativos, quadros avaliativos. A relação entre as diretrizes de organismos internacionais e as políticas educacionais implementadas pelos sistemas de ensino no Brasil, e mais especificamente no estado do Ceará, dar-se na ordem da reestruturação produtiva capitalista.

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹¹ tem por função precípua a coleta informação que formam os indicadores educacionais que auxiliam na formulação de políticas e gestão de sistemas de ensino. Os dados são disponibilizados por cada país membro da OCDE, que norteia a partir disso, os parâmetros para as políticas educacionais. O Brasil participa através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como parâmetro para base de dados em educação. Essas informações são remetidas para o programa INES¹² da OCDE, que se encarrega de tratá-las em âmbito comparativo internacional.

¹¹ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – (em inglês, OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/o-que-e>. Acesso em 19 de outubro de 2015

¹² “O programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais ou INES (do inglês, Indicators of National Education Systems), da OCDE, é responsável pela construção de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, bem como pela elaboração de estudos técnicos, pesquisas e levantamentos para a análise das dimensões da constituição de indicadores, promovendo as seguintes atividades: Desenvolve coleta, analisa e

Outro organismo assaz relevante para o desenvolvimento educacional é a UNESCO, órgão vinculado à ONU (Organização das Nações Unidas) que trata das questões educacionais. Assim como a OCDE, pontua informações estatísticas, mas com mais abrangência que o primeiro citado, com variados mecanismos e sistemas de dados¹³.

Tanto a OCDE, como a UNESCO possuem funções assemelhadas, mas será que interferem no planejamento educacional dos países membros ou apenas referendam e orientam sem imputar essa ou aquela política educacional? Esse questionamento é pertinente a esta pesquisa, pois como entidades internacionais que possuem um papel de ingerências sobre sistemas de ensino nacionais para o desenvolvimento econômico.

O aspecto da economia é fundamental para o entendimento das políticas educacionais, pois a demanda por mão de obra qualificada se coaduna em acordo a correspondente formação profissional. Assim os períodos em pesquisa se postam, quer aquele das décadas de 70/80, como a partir da LDB de 1996. Todavia, questionamentos e dúvidas surgem em relação ao caráter da modalidade educação básica integrada ao ensino técnico-profissionalizante, principalmente sobre o real atendimento aos pressupostos econômicos.

Outro importante organismo internacional é o Banco Mundial (BM). Por trata-se de uma instituição financeira, pode deduzir-se que esteja vinculado a financiamento da educação de países membros. No entanto, além disso, compõe o campo das entidades que se vincula ao planejamento educacional, primordialmente às necessidades de formação básica para crianças de 0 a 6 anos.

Segundo Ferreti (1997, p. 245-246), o BM é o instrumento para adequação dos sistemas de ensino às expectativas da economia:

Em que consiste, então, a novidade? Exatamente na “valorização” que se passa a atribuir à educação, em decorrência das supostas contribuições que, segundo o discurso dos organismos internacionais, trará à produção e ao desenvolvimento econômico. É essa “valorização” que dá novo colorido aos diagnósticos, nos quais as cores do fracasso e da ineficiência são sobremaneira carregadas, justificando o movimento das reformas educacionais propugnadas pelos organismos internacionais, com o Banco Mundial à frente, o qual visa adequar o sistema educativo às necessidades econômicas, instrumentalizando-o.

interpreta uma grande variedade de indicadores internacionais por meio de suas publicações anuais; Fornece um fórum para a cooperação internacional e a troca de informação sobre métodos e práticas de desenvolvimento e uso dos indicadores educacionais para os sistemas de formulação de políticas e gestão de sistemas educacionais; Contribui para a metodologia e prática de avaliação para desenvolver mais indicadores válidos e confiáveis, e para uma melhor compreensão de sua utilização na formação de políticas.” Disponível em <http://portal.inep.gov.br/o-que-e>. Acesso em 19 de outubro de 2015.

¹³ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/o-que-e1> Acesso em 19 de outubro de 2015.

Citamos até o momento três organismos internacionais que são relevantes ao processo de constituição das políticas educacionais. Porém, ainda não ficou patente que alguma delas seja determinante para a consecução da modalidade ensino profissionalizante no Brasil. Concebe-se que o caráter econômico seja de muita relevância para essa configuração, e embora duas delas, OCDE e Banco Mundial, tenham relações estreitas com os meandros do poder, não há ainda ingerência explícita.

Ademais, retomando os anos em que vigoraram a LDB 1971, quais sejam as décadas de 70, 80 e parte de 90; a adoção do ensino técnico-profissionalizante se conjugou às condições estruturais de uma economia que demandava força de trabalho capacitada para vários ramos da economia.

Outras questões importantes serão levantadas mais adiante no que concerne a uma real capacitação ou apenas iniciação ao mercado de trabalho por parte dos estudantes desse período citado.

3.1.1 Sobre o Acordo MEC/USAID: os colóquios e a influência decisiva na implantação da concepção pedagógica tecnicista

A agência estadunidense *United States Agency for International Development* – USAID foi criada após 2ª segunda guerra mundial para fomentar políticas de interesse da economia de mercado, celebrando acordo com instituições de vários países do mundo. O sentido desses contratos eram a princípio auxiliar países periféricos que passavam por dificuldades, ao mesmo tempo em que afastava a influência, durante a guerra fria, de países com linha pró-soviética e o tal “socialismo real” (PINA, 2008).

O questionamento que se segue é se essa agência influenciou na elaboração da reforma educacional do início dos anos 70. E se não, quais seriam os níveis educacionais que se adequaram aos propósitos desse acordo, já que fora difundido como um bálsamo para as políticas públicas em geral, e da educação em particular.

O acordo foi celebrado entre 1965 e 1968, tendo neste período elaborado planejamentos iniciais que trouxeram paradigmas para a reforma universitária, inclusão de disciplinas e exclusão de outras e a nova LDB em 1971. Como desfecho mais premente dessa política educacional, a implantação da reforma universitária, com alterações no currículo e na adoção do sistema de créditos.

Segundo Pina (2008), foram realizadas várias alterações na estrutura das universidades, com a denominada Reforma Universitária em 1968, através da Lei Nº 5540/68:

“Parte da nossa estrutura universitária é fruto destas análises apresentadas ao longo do trabalho, como por exemplo, a adoção de professores com exclusividade e tempo integral, o sistema de créditos e as matérias optativas”.

Em relação ao ensino básico, o governo autoritário empreende mudanças curriculares. Disciplinas que aguçam o senso crítico, principalmente na área de humanas, foram retiradas. Outras que ensinam o civismo foram incluídas, como Educação Moral e Cívica. O acordo com essa entidade estadunidense facilitou que a língua inglesa ocupasse mais espaço no sistema de ensino no Brasil.

No entanto, em que medida o pacto selado com os EUA difundiu a concepção tecnicista de educação em nosso país? A LDB de 1971 teve influência dessa interferência conceitual e ideológica? Os acordos MEC/USAID, como fora dito, conformaram vários pontos para o nível básico e superior, entre outros, sem alterar diretamente a política educacional, mas tendo influído em decisões ulteriores.

Assim afirma Cunha e Alves (2014, p.118) sobre essas interferências a partir dos colóquios desse pacto:

No verbete MEC-Usaid, anteriormente citado, encontrado no site da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, o professor Minto cita que os acordos não significaram mudanças diretas na política educacional, porém tiveram decisiva e influente relevância para a reforma da educação brasileira, sendo importantes para a formação de comissões e estudos que levaram às Leis 5540/68 e 5692/71, leis estas que reformularam a educação nacional, a primeira tangenciando o Ensino Superior e a segunda o Ensino Básico.

Constata-se, pois, que as resoluções estabelecidas por esse programa são de cunho norteador em um contexto marcado pela guerra fria e uma ingerência estadunidense nas diretrizes da educação brasileira, gerando protestos de setores da sociedade, principalmente entre o meio estudantil. Com o corte ainda mais autoritário (ditatorial) advindo da edição do Ato Institucional nº5, a implantação das definições acordadas seria imposta, como a própria LDB de 71.

Para Saviani (2011), o empresariado nacional através de seus representantes nos conselhos de educação orienta e norteia a política educacional conforme o acordo MEC-USAID, tendo como desenlace a denominada Pedagogia Tecnicista, trazendo, por conseguinte um grande abismo entre a formação científica, propedêutica para os setores abastados da sociedade, e preparação bastante desqualificada aos filhos dos trabalhadores e demais segmentos desfavorecidos.

A influência estadunidense sobre a política educacional brasileira, e mais especificamente sobre a LDB nº 5.692/71, foi de forma direta e indireta. Diretamente na consecução da Reforma Universitária, em 1968, que trouxe alteração nos moldes de gestão e currículos acadêmicos, em voga até os dias de hoje; indiretamente em decorrência dos debates travados entre representantes do MEC e da agência USAID.

A relação indireta se ratifica pelo conteúdo do texto legal, que expressa a tendência pedagógica tecnicista, atendendo a demanda do mercado de trabalho no Brasil. Durante os debates e convênios tratados entre as duas instituições, que assim ficou como Acordo MEC/USAID, experiências postas nos EUA, que por sinal eram de conotação também tecnicista.

Segundo Ghiraldelli (2001), vários traços do tecnicismo se apresentam na Escola Nova, movimento renovador dos anos de 1930, e em referência clara ao preconizado por Piaget nos anos de 1960/70. A concepção tecnicista surgiu nos Estados Unidos (EUA), em meados do século XX e, no Brasil, durante o período militar. Ou seja, reiterando que os colóquios entre MEC e a USAID trataram dessa perspectiva de política educacional, tendo lhe adotada brevemente, na LDB/71. O tecnicismo advinha do comportamentalismo baseado em estímulos e respostas de Skinner.

O disposto nesse texto legal não apresenta translucidamente a concepção pedagógica tecnicista, mas o discurso da qualificação para o trabalho em conjunto com o exercício da cidadania e que expressa nesse período histórico o modelo produtivo se alinhava ao Fordista/Taylorista, que necessitava de indivíduos preparados a assumir postos profissionais específicos. Implicitamente esse paradigma estava colocado, como também o ensino técnico compulsório.

O artigo 4º assim descreve sobre os currículos em sua educação geral e formação especial:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às potencialidades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1972, p.14)

A escola possuía alguma liberdade para definir sua grade curricular, mas circunscrita a “critérios gerais” imputados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), como também no âmbito das habilitações profissionais. Caso o CFE interpretar como devida essa certa autonomia, seria um avanço para a educação. (BOYNARD, 1975, p.117)

A Escola de 1º grau Paulo VI estabeleceu para a formação especial as disciplinas Artes Práticas e Técnicas Comerciais, sendo destinados aos 7º e 8º anos, respectivamente, adequando-se aos parâmetros dos sistemas de ensino no que concerne à iniciação ao trabalho.

A reforma educacional do início dos anos 70 não apresentou em sua base legal na LDB nº5.692, referência para uma língua estrangeira ser incluída compulsoriamente no currículo do ensino básico. Para Cristofoli (2009), o acordo MEC/USAID pode ter influenciado para a expansão da Língua Inglesa no ensino fundamental (à época era denominado 1º grau) e Ensino Médio (2º grau).

Para Alves (1966, p.107), a formação de técnicos obedecia a interesses capitalistas internacionais, com operários disciplinados a meros executores de tarefas repetitivas como as próprias máquinas, sendo também um meio de manter uma dominação devida à “imensa participação estrangeira em nosso setor industrial. É, portanto, um plano de entrega da soberania”.

Os cursos técnicos ofertados dependiam de disponibilidade de equipamentos, professores etc., ressentindo-se de uma pesquisa mais apurada sobre demanda de mercado de trabalho. Essa constatação foi apreciada de quando da edição de pareceres nos anos 70. (PARECER 75/76). O decreto de 1982 que flexibilizou o ensino técnico compulsório, reforçou a tese do malogro dessa experiência. A década de 80 se coadunou como momento de transição política e educacional, com reflexões ainda sobre a implantação do ensino técnico compulsório e alteração gradual da linha de atuação de órgãos multilaterais, principalmente o Banco Mundial. Ao contrário de incrementar o desenvolvimento econômico de seus países membros, o BM iria estabelecer a política de combate à pobreza, tendo a educação como base principal, isso já nos anos de 1990.

Coincidentemente, a lógica das competências, preceitos empresariais que foram incluídos no campo educacional, introduzem novas práticas pedagógicas na qual o relevante era o aluno ser autônomo, que mobilizasse seus conhecimentos para resolução de problemas nas empresas. A pedagogia das competências faria parte da nova legislação educacional (LDB 9394/96 e decreto de 97), a fim enquadra-se e corresponder a essa nova estrutura produtiva.

3.1.2 O Banco Mundial: do incremento ao desenvolvimento econômico aos países-membros no pós-guerra ao combate à pobreza

Enquanto entidade criada no encontro de *Bretton Woods*, o Banco Mundial se pautava inicialmente como órgão responsável por políticas de empréstimo a países membros, em consonância aos princípios de desenvolvimento econômico, isso após a segunda guerra mundial. Após essa fase inicial que focava em apoio financeiro e institucional, a atuação desse organismo enfatizaria em ações de combate à pobreza.

Sobre o advento do BM, Marquez (2006, p. 38) aponta sua finalidade precípua de ajuda financeira aos países do hemisfério sul:

A partir da *Conferência Monetária e Financeira Internacional das Nações Unidas e Associadas*, conhecida como *Conferência de Bretton Woods*, a qual teve a finalidade estruturar a ordem econômica internacional do pós-guerra, John Maynard Keynes, definiu a necessidade de um banco que estivesse voltado para a reconstrução e o desenvolvimento dos países do sul.

Esse propósito do BM de incrementar o crescimento da economia das nações com assessoria técnica e financeira norteou os procedimentos até aos anos de 1960 (LEHER, 1998). Os setores sociais eram preteridos pela entidade internacional. A educação e saúde não faziam parte do rol de atividades a serem incentivadas intensivamente.

Para Leher (1998), a atuação do BM se altera nos anos 70, com uma ênfase no atendimento à população socialmente vulnerável e para aliviar o estado de pobreza com intuito de conservar ante uma possível ameaça aos países desenvolvidos (centrais). Isso sendo plausível diante do contexto de guerra fria.

Conforme afirmam Bueno e Figueiredo (2012), a política de orientação do banco se reformularia em decorrência de que era ineficaz a logística de apoio técnico e financeiro para o estabelecimento e preservação dos parâmetros da economia capitalista.

Para o Banco Mundial investir nas *necessidades básicas*, permitiria mobilidade e controle político e ideológico das camadas pobres, prevenindo situações sociais que viessem a interferir na organização social, e que pudessem vir a abalar o sistema capitalista. Ao mostrar tamanho interesse de investimento em setores sociais que atuassem diretamente na vida dos sujeitos, o Banco Mundial denotou que, as estratégias desenvolvidas até os anos de 1960, e que apresentaram como principal meta o desenvolvimento econômico e social dos países, não foram suficientes para a solidificação do poder do capitalismo. (BUENO; FIGUEIREDO, 2012, p.03).

Esse norteamento dado pelo BM encontra consonância com um novo quadro contextual que se difere de quando da sua fundação no pós-guerra. Não apenas o incremento econômico, mas políticas públicas que amenizem o grave problema social. A partir de então,

o foco do BM seria não tão somente orientar, mas direcionar ações na política econômica de países membros. Para Fonseca (1997), ações no sentido de combate à pobreza exigiriam medidas de controle para os setores públicos, segundo parâmetros de gestão adotados por esse organismo internacional.

Contudo, as ações de combate à pobreza deveriam estar aliadas a políticas educativas de formação profissional, à época citada (anos 70) em voga a concepção de qualificação, isto é, adstrita a uma atividade produtiva. Nesse ínterim, mais recentemente, no início da década de 90, adiciona-se e apresenta-se também a categoria conceitual de capital humano, que seria sobrepujar a educação ao epicentro dessa nova abordagem do BM (BUENO; FIGUEIREDO, 2012).

Constata-se, portanto, que essa orientação se denota em um discurso político-ideológico com intuito para desenvolver a economia, diminuir as disparidades sociais, ao mesmo tempo em que são postuladas as diretrizes educacionais em nível nacional e internacional. O aspecto ideológico se configura no fato de obscurecer que não será apenas pelo fator educacional que o indivíduo alcançará sua ascensão social, principalmente pela presença histórica da dualidade estrutural no meio escolar.

Para Bueno e Figueiredo (2012), essa tese de alívio à pobreza e de amenizar as desigualdades sociais são pontos nodais nas orientações do BM para os sistemas de ensino. A relação é de reciprocidade entre combate a mazelas sociais e educação, para isso as injunções macroeconômicas estão presentes nesse processo.

Pela educação perpassa um projeto aliado à teoria econômica neoclássica que concebe a relevância da denominada “função agregada”, isto é, a equação do aumento da produção nacional mediante variações no fator trabalho, e não apenas àquelas correlatas ao processo de acumulação de capital físico, como maquinário e espaço industrial (CORAGGIO, 1996). Essas variantes se denotam em características pessoais e profissionais que se denominou *capital humano*, e se adéquam ao conceito de lógica das competências. Esta categoria conceitual se pontua como uma acomodação às mudanças na estrutura produtiva na economia.

Segundo Ramon de Oliveira (2003), duas são as questões fundamentais para as reformas educacionais: a descentralização das políticas educacionais e a forma de gestão praticada pela iniciativa privada.

Duas questões são prioritárias para o Banco Mundial nas reformas educacionais a serem desenvolvidas pelas nações mais pobres. A primeira diz respeito à necessária descentralização das políticas educacionais, a segunda refere-se à necessária

incorporação, pelo poder público, da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada. (OLIVEIRA, 2003, p.51).

A descentralização dos sistemas de ensino importa para o BM no sentido de propiciar aos países membros sua finalidade de atenção prioritária à Educação Básica. Esta injunção possibilita a preparação inicial do alunado para ser o futuro trabalhador em atividades com conotação flexível.

A forma de gestão da iniciativa privada imprime um caráter mercadológico para uma analogia entre “sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa” (CORAGGIO, 1996, p.102). Além de o setor privado ocupar espaço gerado no ensino superior motivado pela inversão de investimento: recursos públicos direcionados para o ensino fundamental, detrimento de uma formação propedêutica, científica. Com isso, a lacuna aberta para a expansão do ensino superior privado.

Para Coraggio (1996), as diretrizes imputadas por essa entidade possuem como finalidade cumprir a meta de amenizar as mazelas sociais e a pobreza, sendo a educação básica a força motriz para esse intento, com financiamentos maciços nesse grau de instrução. Sendo, porém, segundo ainda o autor referido, um procedimento de mão dupla no sentido da ampla formação de exército de mão de obra trabalhadora capacitada, gerando contradições no âmbito da economia capitalista.

Conforme afirmam Mota Júnior e Maués (2014), a gestão descentralizada engendrou nuances administrativas e financeiras que impeliu responsabilidade sobre rendimento de alunos às instituições escolares através de avaliações externas, racionalização entre receitas e despesas, bem como busca de recursos em parceiras com órgãos de natureza privada e ações com voluntários (em muitos casos com moradores da comunidade).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA: OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

4.1 Abordagem do estudo

A abordagem do estudo é de caráter qualitativo, pois se trata de pesquisa social e sem necessitar de forma imprescindível do fator quantitativo. A pesquisa qualitativa reporta à fruição dos sentidos que os sujeitos realçam quando de suas lembranças e memórias subjacentes, além da tradução “de significado, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010 p.21).

E como afirmam Bogdan e Biklen (1994), essa dimensão de enfoque favorece o diálogo e imprime relações de proximidade com o objeto de pesquisa e afeto entre sujeitos (pesquisador/pesquisado).

Assim Severino (2007) discorre sobre uma metodologia qualitativa ou quantitativa, enfatizando a ideia de caráter de abordagem:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (SEVERINO, 2007, p. 119).

Além dessa forma de enfoque, a pesquisa foi realizada de acordo com os preceitos dos métodos dialéticos e fenomenológicos. Sendo o tema sobre o ensino técnico e o objeto “Ensino Básico integrado ao técnico-profissionalizante numa perspectiva comparada”, impõe como necessária a dialética, que possui um caráter que eleva à interdisciplinaridade, com seu elemento da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa, sendo um dos princípios dialéticos.

Isto significa que os objetos, fenômenos e as categorias conceituais possuem singularidades, mas essas não permanecem atomizadas numa perspectiva dialética. A EE Paulo VI e sua prática educativa, desenvolvida ao longo dos anos, não se deram isoladas do todo social; como não são isolados os sistemas de ensino e as políticas educacionais, que possuem vinculações recíprocas.

Nesse texto dissertativo, em perspectiva comparada, o quadro de ambiência escolar local é parte, e as políticas educacionais de caráter globalizante remetem a totalidade. Gil (2008) ressalta esse aspecto epistemológico:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2008, p. 14).

A parte e o todo formam um conjunto inseparável, com conotações de reciprocidade. No caso específico deste objeto de pesquisa, tanto a escola (parte) quanto os sistemas de ensino (todo), ou ainda sistemas de ensino (parte) e as políticas educacionais (todo) conformam essa ideia pertinente ao princípio dialético.

Ainda no campo do método científico, e sendo o objeto de pesquisa um fenômeno, também utilizaremos a Fenomenologia como suporte para um trabalho mais fundamentado. Sobre esse recurso, assim se reporta Gil (2008):

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. As técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativa e não estruturada. (GIL, 2008, p. 15).

Aliamos a pesquisa bibliográfica, técnicas do estudo de caso, posto que temos um *lócus* definido, que se estabelece como referência para situação investigada. Assim se refere Severino (2007) sobre essa forma de pesquisa:

Pesquisa que se encontra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral. (SEVERINO, 2007, p. 121).

O *lócus* do objeto de pesquisa aqui em tela é a reconhecida Escola Estadual Paulo VI, situada no Bairro Jardim América, cidade de Fortaleza, estado do Ceará. Ela foi estudada no âmbito de dois períodos distintos pertinentes às Leis de Diretrizes e Bases de 1971 e de 1996. Em relação aos instrumentos de coleta de informações trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, enquanto técnica. O procedimento através de Entrevista Semiestruturada direciona os achados para análise, em ambas as experiências históricas.

O enfoque do estudo é de natureza qualitativa, com uso de fontes bibliográficas e documentais, aliada a parte empírica, tomando como espaço a Escola Estadual Paulo VI, em Fortaleza (CE), por ter sido instituição escolar a oferecer o ensino técnico/profissional nos

dois períodos enfocados. Os sujeitos da pesquisa foram dois ex-professores da década de 70/80 (de Datilografia e Tipografia), e cinco professores atuais (três da base comum e dois da base técnica).

Os achados compreendem elementos concernentes às memórias individual e coletiva, sendo retratadas consoantes às subjetividades dos depoentes. Eles fazem parte da coleta de dados, que possibilitaram perceber as indagações referidas aos objetivos gerais e específicos.

Em termos de dados bibliográficos, registrados em livros, jornais, documentos oficiais etc.; estes compõem elementos com feição objetiva que também apontam para o desenlace das principais indagações postas no texto acadêmico-investigativo. A dessas fontes se deu em bibliotecas, hemerotecas, materiais editados pela própria escola estadual Paulo VI, dentre outros.

No campo da pesquisa sobre documentos, que compõe na circunscrição dos dados secundários, desta forma preconiza Gil (1987)

A pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 1987, 73).

Para uma pesquisa com teor histórico, conforme Marc Bloch (2001), para um problema dado corresponde mais de um documento a fim de configurar-se uma afirmação plausível. Eis que se faz necessário, pois, a consulta e ratificação de dados em várias fontes distintas.

Também utilizamos blog da escola e fontes secundárias o jornal, que adquire relevância histórica por registrar testemunhalmente a época, como bem dimensiona Cavalcante, quando assevera:

O próprio ato de folhear um jornal de época me parecia ter o efeito de criar um vínculo testemunhal ou vivencial com os acontecimentos ali narrados. O amarelecido das folhas e o bolor empoeirado nelas inscritos pelo tempo como que deixava pouco a pouco de incomodar e eram substituídos pela surpreendente impressão de ver renascer pessoas e acontecimentos, em princípio, tão apartados de uma leitora egressa do futuro. (CAVALCANTE, 2002, p. 01)

No tocante ao tema e à instituição escolar pesquisada, esse tipo de fonte é relevante para conformar informações inéditas, ratificação de fontes primárias e os relatos de sujeitos inquiridos; além de dispor o discurso de acordo com o contexto histórico para os períodos estudados.

No quadro de uma pesquisa como a que realizamos, consideramos a literatura como importante para a definição das categorias conceituais estudadas. Para Gil “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 1987, 71).

Conforme Gonçalves (2001), a pesquisa bibliográfica se pontua por duas tipologias de dados que são os referenciais geográficos, econômicos e históricos e os específicos de cada área de conhecimento: é metodológica em relação à natureza das fontes para abordagem do objeto (Severino, 2007). A segunda é o rol de livros e textos para fins de estudo ou referência conceitual.

4.2 A Perspectiva Comparada em Educação e História

Relacionando o objeto de pesquisa com os arcabouços teóricos sobre Educação Comparada (EC), concebem-se vários autores que produzem textos e descrições desde o século XIX, tanto considerações sobre incursões em países estrangeiros, quanto relatos de viagens a fim de conhecimento acerca das experiências educacionais em diversos sistemas de ensino.

Para Filho (2004, p.17): “O nome Educação Comparada reserva-se, no entanto, a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto.” Segundo o autor, o ato de comparar auxilia no processo de conhecer:

Comparar é um recurso fundamental nas atividades de conhecer. Por isso mesmo, os educadores o empregam sempre que desejem esclarecer questões teóricas e práticas relativas do seu mister. O nome *Educação Comparada* reserva-se, no entanto, a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto. (FILHO, 2004, p. 17)

Filho (2004) conceitua EC como sendo um ato de comparar inicialmente sistemas de ensino (objeto de pesquisa), mas atualmente se compara qualquer item no âmbito do processo educacional; isso sem esquecer as influências determinantes das políticas educacionais de organismos internacionais, como contemplado mais adiante nesse texto dissertativo.

Para Bonitatibus (1989), poder-se-á comparar atualmente não apenas sistemas de ensino como era outrora; e sim escolas, modalidades, salas de aula etc. Ela destaca o caráter interdisciplinar da EC: “Preferimos, a despeito de aumentar sua complexidade, encará-la simplesmente, como uma ‘área interdisciplinar’ de estudos, reflexão e investigação

educacional comparativa”. (1989, p. 05). A Educação Comparada descreve e confronta os objetos dos sistemas de ensino entre si, “para assinalar semelhanças e diferenças quanto à morfologia e às funções, estejam estas apenas previstas em documentos legais ou alcancem efetiva realização”. (FILHO, 2004, p. 17)

Sendo que inicialmente, no século XIX, a Educação Comparada perscrutava a partir de expedições para nações estrangeiras no intuito de observar e compilar paradigmas que pudessem ser transposto para outros sistemas de ensino. Isso se demonstrou, *a priori*, como tendo congruência, mas que com o passar do tempo tornou-se insuficiente, pois não se configurava pertinentes com as realidades locais.

Em seguida, no princípio do século XX, a EC se constituiu em uma área do conhecimento que buscava explicação sobre fatores determinantes para um dado sistema de ensino configurar-se naquela especificidade.

Devido, provavelmente, ao maior conhecimento da evolução de diversos sistemas educativos e das particularidades culturais e políticas que os enquadravam, nos finais do século XIX e princípios de novecentos, tornou-se evidente para alguns estudiosos mais perspicazes que a simples comparação dos sistemas educativos era insuficiente para explicar as suas especificidades. Os contributos mais decisivos ou, pelo menos, os mais célebres vieram de Michael Sadler e de James E. Russel: ambos defendendo ser necessário compreender os sistemas educativos de cada país e explicar as especificidades de cada um levando em consideração o contexto social que os envolvia. (FERREIRA, 2008, p. 126)

A periodização da História da Educação Comparada está disposta em várias sistematizações e formas de abordagem. Para Ferreira (2008), Schneider postulou a princípio uma divisão em dois períodos distintos.

Friedrich Schneider dividiu a evolução da Educação Comparada em dois períodos: o da pedagogia do estrangeiro e o da pedagogia comparada propriamente dita. O primeiro abarca fundamentalmente o século XIX e é caracterizado pelo produto das viagens de estudo ao estrangeiro de pedagogos e políticos que observavam a organização educativa dos países visitados e eventualmente a comparavam com a do próprio país. O segundo desenvolve-se ao longo do século XX e caracteriza-se pela aplicação sistemática do método comparativo na tentativa de explicitar as “forças determinantes” ou os “factores configurativos” que explicavam os factos pedagógicos. (FERREIRA, 2008, p. 126)

Conforme Ferreira (2008), George Bereday, outro autor expoente, classificou o percurso da Educação Comparada em três momentos, de acordo com as características inerentes à tipologia dada: “[...] o percurso da Educação Comparada reparte-se por três períodos, sendo um designado de empréstimo, outro de predição e o último de análise” (FERREIRA, 2008, p.126).

Além desses autores citados, outros também empreenderam no intuito de descrição de sistemas de ensino, sendo esse processo denominado externalização da Educação Comparada.

Por conseguinte, acerca dos pressupostos teóricos apresentados por Suely Bonitatibus (1989) em seu livro *Educação Comparada; conceito, evolução e métodos*, assinala que a Educação Comparada possui caráter interdisciplinar, seja focado em âmbito intra ou internacional.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade está intimamente presente no âmbito de uma análise comparada. Com o auxílio necessário da Sociologia, da Antropologia, da Economia, da História e dentre outras; uma abordagem numa perspectiva comparada confluirá a um desenlace bem mais dimensionado.

Assim sendo, a Educação Comparada é necessariamente múltipla e complexa. Ela precisa de conhecimentos e de achegas provenientes de outras áreas científicas, nomeadamente da História, da Sociologia, da Economia, para além de outras especialidades das Ciências da Educação. Aliás, os comparatistas em educação não parecem ter o monopólio desta comparação, sendo esta utilizada por especialistas de outras disciplinas que adoptaram o estudo da educação. Por sua vez, esta colaboração e esta participação de diversos especialistas das ciências sociais têm contribuído fortemente para enriquecer a Educação Comparada. (HALLS, 1990 apud FERREIRA, 2008, p. 125)

Para Bonitatibus (1989), a Educação Comparada é uma área do conhecimento no estudo educacional em que é imprescindível a presença da interdisciplinaridade.

Antes de mais nada é preciso esclarecer que a Educação Comparada não é propriamente uma disciplina, mas uma área interdisciplinar que se propõe a investigar sistemas educacionais – no todo ou em partes – de diferentes países ou regiões, abarcando uma dimensão intra ou internacional, um tempo histórico fixo ou em movimento e uma perspectiva, sempre e necessariamente comparativa. (BONITATIBUS, 1989, p. 03)

Ela também afirma que a Educação Comparada pode ser posta sob três dimensões: temporal, espacial e metodológica. Sobre a dimensão temporal, diz a autora que “A Educação Comparada se propõe a investigar os sistemas educacionais em um tempo fixo ou em movimento. Em termos tecnicamente adequados, diríamos que em Educação Comparada, a comparação pode sincrônica ou diacrônica.” (BONITATIBUS, 1989, p.04).

Nesse sentido, esta pesquisa dissertativa se denota diacronicamente, ou seja, com fatos e análises levantados em ordem de narrativa linear, e concomitantemente em perspectiva comparada.

Já acerca da dimensão espacial, ela afirma que “De fato, os limites espaciais de uma investigação comparativa podem variar imensamente, desde o nível de uma única unidade escolar até um estudo verdadeiramente universal.” (BONITATIBUS, 1989, p.05).

Sobre a dimensão temporal sincrônica, Bonitatibus (1989) ressalta que:

As comparações sincrônicas lidam com uniformidades de coexistência, ou seja, com fenômenos que coexistam num dado momento histórico. Do ponto de vista temporal, procuram congelar ou circunscrever o período sob análise em um tempo determinado, seja do presente, seja do passado. Metodologicamente falando, conduzem ao estabelecimento de relações funcionais do tipo X (f) Y. (BONITATIBUS, 1989, p. 05)

No campo relativo ao Espaço, a Escola Estadual Paulo VI se vincula ao ambiente da cidade de Fortaleza e ao bairro do Jardim América. Sendo que atualmente há uma concepção de que o espaço e o tempo estão integrados no campo de estudo da EC. Assim Antônio Nóvoa (2000, p. 124) expõe sobre essa relação intrínseca denominada espaço-tempo e enquadrada na segunda digressão de investigação, que essas categorias não se definem isoladamente, mas uma em função da outra, formando um elo inserido numa mesma realidade. Afirma que os conceitos de tempo e espaço necessitam ser redefinidos e não mais considerados “entidades autônomas”, atomizados.

Em se apresentando em um quadro de espaço-tempo, a escola estadual Paulo VI será tratada inserida em contextos integrado de sua época vinculada ao lugar, tanto no período dos anos 70/80, quando no de 2008 ao momento atual.

Outra dimensão citada por Bonitatibus (1989) é a metodológica, que situa o objeto de pesquisa em seu sentido estrito. Sem, entretanto, menosprezar a relação entre educação e sociedade:

As abordagens mais recentes - desenvolvidas, sobretudo a partir da segunda metade deste século – tendem a ser mais limitadas em seu escopo. Procuram visualizar o sistema educacional em aspectos mais restritos, ou melhor, delimitados, sem, contudo abandonar, sob qualquer hipótese, aquela inter-relação fundamental entre educação e sociedade que caracteriza nossa disciplina e, como afirmamos, cujas raízes se encontram na perspectiva metodológica de suas obras clássicas. (BONITATIBUS, 1989, p. 07).

No escopo desta pesquisa, tivemos um olhar mais específico sobre a Escola Estadual Paulo VI nos períodos em que vigorou e ainda vigora o ensino técnico-profissional. Em seguida, a relação desta escola (parte) com o todo (sistema de ensino).

Esta concepção globalizante é bem atual e ressaltada por Ferreira (2008) sobre as premissas de Altbach (1991) e Nóvoa (1995) no artigo *O sentido da Educação Comparada*.

Actualmente, o ambiente político e económico mundial é favorável ao crescimento do número de estudos comparados em educação. Como é óbvio, a educação é um elemento central tanto dos processos de globalização económica e cultural como das tendências de união política que se verificam em algumas regiões do mundo (ALTBACH, 1991). Ora, isto cria oportunidades à Educação Comparada, mesmo se muitas vezes é a dimensão política internacional que a absorve em detrimento da dimensão comparativa científica desinteressada (NÓVOA, 1995). (ALTBACH, 1991; NÓVOA, 1995 *apud* FERREIRA, 2008, p. 125).

Já para Halls (1990), citado por Ferreira (2008), pode haver uma variação entre uma visão que possibilita uma concepção em diversas esferas.

A maior parte das vezes, ela tem assumido uma dimensão internacional mas pode também assumir uma nacional, regional ou supranacional (HALLS, 1990). O que importa é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas. (HALL, 1990 *apud* FERREIRA, 2008, p. 125).

No campo da História Comparada (HC), as contribuições de Bloch (1928) e da Escola dos Annales são relevantes, sendo uma inovação diante da anterior prática historiográfica tradicional.

Mas quando se preconiza a ideia de comparação, advém ao sobre o que vem a ser comparar. Para a História Comparada (HC) o ato requer:

[...] escolher, em um ou vários meios sociais diferentes, dois ou mais fenômenos que parecem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre si, descrever as curvas da sua evolução, encontrar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicar umas e outras. São, portanto, necessárias duas condições para que haja, historicamente falando, comparação: uma certa semelhança entre os fatos observados – o que é evidente – e uma certa dessemelhança entre os meios onde tiverem. (BLOCH, 1998, p.120).

Concernente ainda à HC, Jacques Le Goff afirma em prefácio do livro de Bloch (2001) *Apologia da História ou o ofício do historiador*, que este autor e a Escola dos Annales se constituíram como uma referência expressiva, inovando para uma História-Problema e da História Interdisciplinar, influenciando na renovação dessa disciplina.

Diante disso, o estudo em questão, sob perspectiva comparada que trata de perscrutar dois períodos distintos, dois contextos acerca da educação técnico-profissional e necessitou estabelecer condições para tal. Assim, além de revisão bibliográfica concernente ao recorte histórico da implantação da Lei 5.692/71, fizemos incursão sobre a concepção implicitamente tecnicista, a inserção e consolidação do prisma da qualificação, da prática instrucional, dentre outros temas afins.

Entrevistas efetuadas com dois professores do período tecnicista que relataram suas experiências e vivências nesse momento da educação brasileira. Educadores que atuaram na

Escola Estadual Paulo VI nos anos de 1970/80. As questões da entrevista para essa fase se encontram na seção Anexos.

No âmbito do EMI, a revisão literária se processou de forma em que a tônica foram os vários artigos atualizados sobre a temática que contempla a Pedagogia das Competências, modelo produtivo toyotista, a integralidade (unitariedade), a TESE, entre outras. Além de artigos sobre Educação Comparada, História Comparada, estudo da legislação pertinente à Educação Profissional, vários livros sobre Educação, Ensino das competências, manual da TESE etc.

Os conceitos de Educação Comparada e de História Comparada com seus paradigmas e pressupostos nortearam os achados e as devidas conclusões. Isso no intuito de aprofundar conceitualmente o objeto de pesquisa e contribuindo cientificamente a partir da resolução do problema apresentado. O estudo comparativo na educação enceta diretrizes que englobam diversas áreas do conhecimento. Desde os aspectos estatísticos consolidados em sistemas de ensino a situações socioeconômicas e políticas locais. Tudo isso aliado às ingerências das políticas educacionais internacionais sobre esses países ocidentais.

A abordagem de sujeitos professores da EEEP Paulo VI se coadunou com os preceitos inseridos no questionário básico: Pedagogia das Competências, Integração entre as bases comum e base técnica e os da TESE. Foram cinco professores em atividade, três da base comum (Biologia, Geografia e Filosofia) e dois da base técnica (Logística e Enfermagem).

4.2.1 As Fontes

LDB's

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971;

Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

Leis e Decretos

Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982;

Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997;

Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004;

Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007;

Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

Pareceres e Resoluções

Parecer nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972;
 Parecer nº 76/75, de 23 de janeiro de 1975;
 Resolução CNE/CEB Nº 04/99;
 Diretrizes Curriculares Nacionais 2011.

Documentos da Escola Paulo VI

Matriz curricular (Anos 70 e na atualidade);
 Projeto Pedagógico (atual).

Sujeitos de pesquisa

Década de 70

Professor de Tipografia (década de 70/80 – 1º grau maior);
 Professora de Datilografia (década de 70 – 1º grau maior).

Atual

Professor de Logística (Professor atual – Ensino Médio);
 Professor de Enfermagem (Professor atual – Ensino Médio);
 Professor de Geografia (Professor atual – Ensino Médio);
 Professor de Filosofia (Professor atual – Ensino médio);
 Professor de Biologia (Ex-Professor atual – Ensino Médio).

4.2.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

O perfil dos sujeitos entrevistados para esta dissertação está associado às necessidades inerentes ao processo de pesquisa em perspectiva comparada. A escolha dos professores se ateve principalmente na descrição para o âmbito do ensino técnico compulsório para os anos de 1970 e para as duas bases de ensino (comum e técnica) para Educação Profissional na atualidade.

O encontro com o professor de Tipografia se processou com indicações de pessoas ligadas à Escola Estadual Paulo VI, que após vários contatos, foi possível a entrevista em sua

residência. A partir de um conjunto de questões previamente elaboradas, o sujeito pode também expor detalhes que lhe fossem interessantes.

Já o encontro com a professora de Datilografia, deu-se também em sua residência, e foi marcado por momentos de descontração, com a entrevistada relatando minúcias acerca da técnica utilizada para o educando automatizar o uso do teclado da máquina de datilografia.

Os professores da atualidade da EP foram entrevistados quase em totalidade, na EEEP Paulo VI. Apenas o ex-professor de Biologia foi inquirido em outra escola estadual. Os contatos com os sujeitos atuais foram possíveis após anuência da diretora da instituição escolar.

PROFESSOR DE TIPOGRAFIA

Vindo do interior do estado para estudar em Fortaleza, o professor de Tipografia estudou na antiga Escola Industrial de Fortaleza (EIF), onde se formou tecnicamente em. Ele é também formado em Filosofia, pela FAFIFOR (Faculdade de Filosofia de Fortaleza). Ingressou na Escola Estadual Paulo VI por volta do final dos anos 70: “Não tenho lembrança, só sei que passei lá dezessete anos. No final dos anos 70, mais ou menos 1979”. Foi a princípio, professor de Tipografia ou Artes Gráficas (e como ministrante dessa disciplina que esse entrevistado participou desta pesquisa de mestrado).

Ele ainda relata sobre o momento em que o ensino técnico compulsório é suprimido, como também frisa acerca do seu trabalho em outras fases na Escola Paulo VI:

Depois quando o governo acabou o curso profissionalizante, eu fui para técnicas contábeis, ou seja, curso técnico que eu tinha era contabilidade, e estava ensinando técnicas comerciais.

Depois uma reviravolta eu ensinava técnicas comerciais, ensinei também História, Religião; eu sou formado em Filosofia e tenho cinco cadeiras de Teologia pela FAFIFOR, e então como eu tinha Teologia, poderia ensinar Filosofia e ao mesmo tempo Religião.

Depois da Religião, como eu sou também o direito de Filosofia, quando apareceu o 2º grau, aí eu passei para Filosofia, e terminei lá. Eu me aposentei lá com 65 anos.

Quando ele se aposentou, coincide com o momento em que a Escola Paulo VI se transformaria em profissionalizante, isso no final dos anos 2000.

PROFESSORA DE DATILOGRAFIA

Nascida em Fortaleza, a professora de Datilografia é certificada pelo SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), onde realizou o curso técnico em Datilografia. Assumiu o ensino na Escola Estadual Paulo VI, em 1973; aposentando-se por invalidez no final dos anos de 1970. A entrevista foi realizada em sua residência, assim como o professor de Tipografia.

PROFESSOR DE LOGÍSTICA

Graduado na área de Logística e professor da Escola Profissional Paulo VI, desde 2010. O professor afirmou ser além de professor do curso técnico de Logística, coordenador, também, desse curso. Ele frisa que: “Atualmente estou ministrando seis disciplinas do curso técnico, nos anos 2º e ano 3º (duas turmas)”.

PROFESSOR DE ENFERMAGEM

Graduado em nível superior no curso de Enfermagem, está lotado na EEEP Paulo VI, segundo suas próprias palavras, desde 2010: Leciona na disciplina de estágio supervisionado, tanto o número 1, quanto o número 2. Trabalha com alunos de 3º ano e desde 2010 que faz esse trabalho na escola. Ele frisa que ficou em licença, desde 2010, porém há bom tempo realiza essa atividade. O sujeito participou da pesquisa, com importância considerável.

PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Ingressou na EEEP Paulo VI, em 2015. O professor afirmou que foi uma novidade a relação de trabalho com o EMI. Refere-se ao processo de integração curricular que era discutida durante a jornada pedagógica da escola, em que os conteúdos necessitam se adequar ao caráter imbricado em relação à base técnica, atuando em conjunto com os cursos de Hospedagem e Logística.

PROFESSOR DE FILOSOFIA

O relato do professor de Filosofia foi muito relevante por sua demonstração de conhecimento a respeito de sua disciplina no contexto da relação interdisciplinar, principalmente na categoria Ética, e acerca também da integração curricular. Inclusive reiterou o disposto por outros sujeitos da pesquisa, quanto ao papel dos encontros pedagógicos realizados na EEEP Paulo VI.

PROFESSOR DE BIOLOGIA

Começou a lecionar a disciplina de Biologia na Escola Estadual Paulo VI, logo no início da implantação da Educação Profissional. O referido professor se denota um entusiasta da Educação Profissional, sem, no entanto, ser desfavorável à existência da escola regular. Ele alega que o estudante necessita optar entre estudar para satisfação intelectual; para outros que querem uma qualificação para o mercado de trabalho.

Atualmente o professor de Biologia leciona em outra escola profissionalizante do estado do Ceará, denominada EEEP Darcy Ribeiro.

4.3 *Lócus* da Pesquisa empírica

A Escola Paulo VI: na década de 70/80 e no cenário pós-LDB de 96

A escola Paulo VI é cenário dos dois períodos distintos desta pesquisa. Localizada no Bairro Jardim América, a Escola Paulo VI funcionava, inicialmente, como um anexo do Colégio Estadual Liceu do Ceará. Nesse primeiro momento a escola estava sob a égide e os preceitos da LDB de 1961, sem ainda ser de cunho profissionalizante. O local onde estava instalada a escola ocupava o espaço do Matadouro Modelo¹⁴ (antigo Matadouro Público de Fortaleza), instalando-se de forma improvisada esse prédio de 1964 a 1968, sendo, pois, anexo do citado estabelecimento escolar, e tendo como diretor o Padre Aberto Nepomuceno de Oliveira. (BLOG DA EEEP PAULO VI, 2015)

¹⁴ Descrito assim no sítio Fortaleza Nobre: “Matadouro Modelo no Jardim América inaugurado em 18/07/1926. Foi desativado em 1962. Passando os trabalhos para o FRIFORT (Frigorífico Industrial de Fortaleza).” Arquivo Nirez. Disponível em: [_http://www.fortalezanobre.com.br/search/label/Matadouro % 20Modelo](http://www.fortalezanobre.com.br/search/label/Matadouro%20Modelo). Acesso em 12 de outubro de 2015.

Foto 1 – Matadouro modelo de Fortaleza



Fonte: Arquivo Nirez

A edição da lei nº 9.050 transformou, em 31 de maio de 1968, o antigo anexo do Liceu do Ceará desde 1964, em Colégio Paulo VI, denominado assim por sugestão do então diretor durante esse período, o religioso e professor Alberto Nepomuceno. Referido professor foi escolhido para ser diretor do colégio Paulo VI, permanecendo até 1971. Nesse momento, a oferta de ensino ginásial e científico (equivalente aos 1ºs e 2ºs respectivamente). Isso se alterou com a escola se adequando à legislação que surgiria em seguida, ainda no mesmo ano¹⁵.

Em 1973, já sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, uma reconstrução da escola foi realizada com a finalidade de propiciar condições estruturais com blocos para a Educação Geral e Especial (técnico). Em matéria no Jornal O Povo, na edição de 10 de dezembro de 1973, houve quem fizesse ilações comparativas com outras obras de vulto, como o Estádio Castelão e Estação Rodoviária¹⁶.

A partir desta data de reinauguração, a escola altera sua condição de atendimento, não mais disponibilizando o 2º grau (o atual ensino médio); passando a ofertar o ensino de 1º

¹⁵ Fonte: http://escolaprofissionalpaulovi.blogspot.com.br/p/blog-page_5212.html

¹⁶ “A respeito das transformações do estabelecimento, os alunos destacaram a atuação do atual governo do estado, havendo, inclusive, quem colocasse as obras do Colégio na mesma linha de vulto do Castelão e da Estação Rodoviária. ‘O diretor Xavier é pessoa que a gente não encontra em qualquer lugar. Ele é um homem que sabe dar valor aquilo a que se propôs fazer’, acentuou uma garota, no auge do seu entusiasmo.” (Fonte: Jornal O Povo – Edição 10 de dezembro de 1973. Ver anexo P)

grau: 1ª a 8ª série no período diurno, e 5ª a 8ª séries no período noturno. Ou seja, o ensino de 2º grau fora abolido, muito por adequação do espaço para acomodar a parte diversificada (especial). (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PAULO VI, 2015)

Durante os anos 70, O Colégio Estadual Paulo VI se pautou em atender a clientela para cursos técnicos básicos, como assim preceituava a LDB em vigor. A legislação educacional prescrevia que a formação propedêutica estaria aliada a profissionalizante, sendo uma intenção de escola unitária ou algo parecido.

No Paulo VI, os cursos ofertados aos alunos do 1º grau estavam numa linha iniciante, principalmente nas áreas industrial (mecânica, marcenaria e tipografia), comércio (técnicas comerciais) e datilografia. A carga horária prevista pela LDB era de 180 dias letivos, com tempo de aula reduzido. (percebe-se uma distinção com um tempo pedagógico menor em relação à atual legislação).

Assim, permanece durante a década de 70, sofrendo alteração quando a legislação começa a adequar-se à realidade concreta das escolas e sistemas de ensino pelo país afora. O que fora planejado pelos ideólogos do regime militar, como metas educacionais de formação para o trabalho não logra êxito. Vários seriam os porquês do fracasso, mas assim como ocorreu em outras ocasiões, revogam-se leis e engendram-se novas diretrizes sem maiores questionamentos.

A lei n.º 7044/82 trouxe em seu bojo a supressão do princípio da formação para o trabalho. Com isso, a Escola Estadual Paulo VI continuou adotando a mesma grade curricular, até que o governo estadual resolvesse dissolver a parte especial (ensino técnico). De acordo com depoimento do professor de tipografia, em um belo dia, todos os equipamentos e maquinários (datilográficos, tipográficos etc.) foram recolhidos para locais diversos.

Após esse fato interessante que marcou o fim definitivo do que restava da LDB de 1971, o quadro de professores se readaptou ao ensino regular, assim sendo até o início dos anos 90. O professor que lecionava Tipografia no quadro do ensino técnico seria posto como professor de Filosofia (curso em que se formara anteriormente). Observa-se, então, um realinhamento do quadro de professores.

Uma nova mudança na escola aconteceu no final da década de 90 com a implantação do Tele-ensino. A modalidade de ensino pela televisão tinha sido um convênio entre o governo do estado do Ceará e a Fundação Roberto Marinho na transição dos anos 90 para os

anos 2000¹⁷. Fora alvo de muitas críticas, tanto de pedagogos, quanto de profissionais do magistério, mas também contando, com defensores dessa prática educativa. Como este trabalho acadêmico não pretende esmiuçar sobre outros períodos que não àqueles postos com o ensino técnico-profissionalizante, não se estenderá mais acerca disso.

Como sempre que uma modalidade de ensino se extinguiu, o ensino regular ocupava o espaço pedagógico de forma plena e sendo apenas esta a disponibilizada. Com isso, novamente na transição das décadas de 90 para 2000, seria retomada plenamente a modalidade de ensino regular.

Foto 2 – Pátio interno da atual EEEP Paulo VI



Fonte: Blog da EEEP PAULO VI

A partir dessa situação escolar, transcorreram os anos 2000 com os mesmos parâmetros correlatos a demais escolas estaduais, com o ensino convencional das disciplinas da base comum nacional. Essa situação escolar só seria quebrada com a implantação de

¹⁷ “Adotando o maior programa de regularização do fluxo escolar da educação básica no Brasil, com a metodologia do *Telecurso 2000*, a SEDUC implantou, no ano 2000 o projeto *Tempo de Avançar*, oportunizando, através de convênio com a Fundação Roberto Marinho e Editora Globo, aceleração da escolaridade de cearenses na faixa etária de 15 a 29 anos. Ao todo foram instaladas 4.111 tele-salas em 2.893 unidades escolares, sendo atendidos 100.604 alunos de ensino fundamental e 39.983 alunos do ensino médio. Dos 184 municípios cearenses, 174 aderiram ao programa, entretanto, em todos eles existem telesalas instaladas nas escolas estaduais. O programa desenvolvido ofereceu uma iniciativa inédita de estímulo aos professores, visando a erradicação do déficit de educação básica entre jovens e adultos, com prioridade para os jovens 15 a 29 anos, sem formação no ensino fundamental.” *Estud. av.* vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006. Acesso em 13 de outubro de 2105.

escolas profissionalizantes em 2008. Portanto, há oito anos que está implantada a Educação Profissional na EE Paulo VI.

Na atualidade, a EEEP Paulo VI oferta 5 cursos técnicos em nível médio: Logística, Hospedagem, Enfermagem, Redes de computadores e Técnico em Segurança do Trabalho. A grade curricular agrega disciplinas das bases: comum e técnica. (Anexos J, K, L, M, N)

5 EVIDÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: DO ENSINO TÉCNICO COMPULSÓRIO AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

As questões dessa investigação nos conduzem a necessária reflexão sobre a noção de educação profissional, em particular, na relação estabelecida entre educação e trabalho presentes na(s) experiência(s) aqui investigadas. Assim, nos debruçamos, em especial, a perscrutar, a partir das fontes descritas anteriormente na seção de metodologia, a concepção e organização pedagógica e curricular, as intencionalidades e fins do ensino escolar dessa natureza – com assento nos dois momentos em que a Escola Paulo VI realiza esta formação educacional – quanto ao Ensino Técnico Compulsório, que se estabeleceu com LDB de 1971, e em relação à implementação da Educação Profissional, regida no contexto atual, pós-LDB 9394/96.

Assim, tomamos como ponto de partida os discursos, em circulação nas esferas educacionais, pertinentes a esses contextos – notadamente, encontramos a noção de educação/ensino profissional integrado à escolarização, como presente nas terminologias de “ensino técnico compulsório” (LDB de 71) e “ensino médio integrado à educação profissional” (LDB de 96).

Tais termos são carregados de concepções, sentidos político-ideológicos, e consequentemente, delineadores de práticas pedagógicas. O texto das legislações apresentam as noções ou concepções implementadas de formação profissional e suas diretrizes, ou seja, nelas se expressam a ordenação de um sistema e de suas práticas “aninhadas”.

Lustosa (2009) assevera que coexistem práticas institucionais, relacionadas com o funcionamento do sistema escolar; as organizacionais, que são as práticas organizativas específicas das escolas; e, as de caráter didático, mais particularmente, as práticas didáticas e educativas que são interiores à sala de aula. Essas três dimensões de práticas no sistema educativo se inter-relacionam.

Assim, as finalidades, Propósitos, objetivos gerais ou intenções educacionais constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica realizada pelos professores. O desenvolvimento da prática pedagógica dos professores recebe influência das concepções e de seus saberes constituídos na profissionalização, das políticas e diretrizes emanadas, dos materiais curriculares, dentre outros fatores. (LUSTOSA, 2009, p. 44-45).

No seio das propostas de LDB's, temos elementos que denotam as interpretações de conceitos como “qualificação” para o trabalho, mesmo que implicitamente, vem delinear a “tendência da pedagogia” que norteia, por exemplo, o trabalho docente em seu cotidiano de sala de aula.

Podemos verificar, em princípio, que de acordo com a LDB 5.692/71, já em seu artigo 1º, estabelece à época que o ensino de 1º e 2º graus, “tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Art. 1º).

Assim, é notório que as intencionalidades e fins do ensino escolar dessa natureza, em dotar a formação profissional como cerne da estruturação do ensino, desde os anos mais iniciais da escolarização dos sujeitos, atribuindo-lhe, desde sua base, a formação para o trabalho como princípio estruturante, considerando seus destinatários, ou seja, seu público-alvo à infância brasileira. Há que se destacar, algo inédito no âmbito das políticas educacionais no país.

Além desse aspecto, considerando apenas o foco na escolarização para os alunos de 2º grau, ainda assim, pela idade-série “ideal”, também ainda bem jovens, em maioria, menores de 16 anos, portanto, na contemporaneidade, enquadrar-se-iam como público de atenção para a defesa da não exploração do trabalho infantil e juvenil.

Para Cury, Tambini, Salgado e Azzi (1982, p. 23), nesse modelo escolar há uma prioridade para formação profissional, em detrimento da parte propedêutica (base comum, ligada respectivamente à dimensão da escolarização regular). [...] pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante.” (IDEM, IBIDEM, p. 23).

A LDB/ 71 contempla como disposição curricular: a base comum nacional (composta de disciplinas propedêuticas) com disciplinas técnicas (referentes aos componentes da profissionalização), sob denominação usual à época: formação geral e a formação especial, respectivamente.

Na lei essa disposição é textualizada, no artigo 4º, ao estabelecer:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Também no bojo da LDB/71 está descrito sobre como se enquadra a educação geral e a formação especial na escolarização dos sujeitos. Pela primeira vez a legislação educacional brasileira incorpora, como “inovação”, as duas bases de ensino (educação geral e formação especial) em um mesmo currículo, explicado no artigo 5º do texto desta lei aqui disponibilizado o trecho referente:

As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

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

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

A orientação estabelecia a hierarquização entre as prioridades dos conhecimentos de caráter propedêutico em função da formação especial (técnica-profissional) para o 2º grau, estabelecendo a exclusividade (poder-se-ia ler “obrigatoriedade”?) apenas para o 1ª grau. Referido texto é apologético da escolha de o que é prioritário para a escolarização dos sujeitos, constante em sua própria redação: em nível de 2º grau, que seja a habilitação para o trabalho (Art. V; § 2º), conforme se apresenta no trecho da norma:

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.

Cabe destacar, ainda, que era condicionado requisitos de gratuidade do sistema de ensino apenas dos 7 aos 14 anos (art. 44) e de possibilidade de antecipação da iniciação para o trabalho e a habilitação profissional. A esta informação, confrontamos o que prescrevia o artigo 76, Capítulo VIII, das Disposições Transitórias, que estabelecia: “A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava; para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos”.

Ora, essa questão específica merece ser analisada mais detidamente para melhor compreensão da gravidade de restrição que a lei conforme Cury, Tambini, Salgado e Azzi (1982, p.38), alertam para as incompatibilidades existentes nesse dispositivo do artigo 76, aqui em foco:

O limite colocado — quando inferior à oitava —, mesmo que apareça em um artigo integrante das disposições transitórias, significa o reconhecimento da impossibilidade do atendimento à norma legal. [...]

Significa também a aceitação de um tipo de ensino e de um destino diferentes para os que dependem da gratuidade, como condição da maior ou menor extensão de seus estudos.

Os que não puderem ir além da série realmente alcançada pela gratuidade, devem receber, ao término do curso que lhes é permitido fazer, preparação para um trabalho imediato.

Na realidade, a proposta do então “novo” texto legal que se lançava à sociedade da época (década de 70) e que ordenou o ensino em território nacional, não tinha como intencionalidade maior a escolarização e a formação dos sujeitos. Tinha como preceito básico e o interesse imediato da habilitação para o amplo mercado de trabalho em advento, mediante necessidades de atender aos altos investimentos em infraestrutura.

Assim, não se faz absurdo afirmar que a linha de “montagem” de um trabalhador (e de um exército de reserva) passava pela “esteira” da escola, em uma rápida “linha de produção” de “larga escala” e a “baixos custos” de investimentos!

Fazia-se necessário preparar os sujeitos que provessessem a demanda dos profissionais requeridos, com a qualificação necessária. Por isso, por meio de habilitações, postulava a lei, no 2º parágrafo, item b, do artigo 5º, claramente o atrelamento ao mercado, inclusive, previsto a realização de pesquisas periódicas para aferir as necessidades dessa mão de obra:

§ 2º A parte de formação especial de currículo: b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

A esse respeito, pesquisa em outras fontes complementares à LDB vigente no período, como o Parecer 76/75, que, de certa forma, apresenta um balanço do panorama do ensino para esse segmento, mostrando que problemas estruturais impossibilitaram essa experiência de levantamento de demanda de mercado com vias a alimentar a base de formação profissional. Como antecipado no texto da LDB/71, o levantamento periódico era previsto como pré-requisito para que houvesse correspondência entre oferta de habilitações profissionais, em função da demanda por profissionais qualificados. No entanto, isso não se efetivou e o motivo exposto no Parecer 76/75, evidencia a precariedade da estruturação das instituições de pesquisas e estatísticas, cuja repercussão também indica as poucas condições existentes no país, extensivas de pensar igualmente a escola e o ensino. O parecer 76/75 disporia, ainda, em meados dos anos de 1970, comentários acerca da falta de um organismo que centralizasse informações sobre as atividades econômicas do país e a premência de

profissionais qualificados. Assim, está descrito no parecer 76/75: “Não se montou, ainda, um sistema de informações econômicas de âmbito nacional, capaz de, como exigiria a rápida tomada de decisões relativas à educação profissional, fornecer dados em tempo hábil para o uso de planejadores e administradores”. (PARECER, 1975).

Tal informação se faz importante a nossa análise, pois atesta que o sistema de ensino não conseguira atender ao preceito da lei no tocante aos “levantamentos periódicos” para renovação, atualização e procedente oferta focalizada sob a custódia do ensino profissionalizante.

Atualmente, isso é possível e dentro desse parâmetro atuam as Escolas Profissionalizantes: a mensuração das ocupações necessárias e prementes ao mercado capitalista explorador, todavia, substituído pela insígnia de demandas do “mundo do trabalho” para falsear a perspectiva de ocupação de postos de empregabilidade rápida do capital. Seria naquela época um prenúncio do praticado na atualidade?

Por conseguinte, na transição da década 70/80, ratificou-se o que havia disposto o parecer 75/76 quanto às dificuldades de implementação dos preceitos da LDB, no tocante aos não levantamentos periódicos, como também ao não dimensionamento da demanda de mão de obra. Outro fato exposto pelo parecer que revela a impossibilidade de atendimento ao previsto na legislação foi em relação ao nível de escolarização requerida pelo mercado de trabalho, assim como estabelecia a norma, que pode ser conferido pelo trecho, a seguir, em balanço presente na literatura da área:

[...] as supostas necessidades do mercado de trabalho em termos de escolarização não existem. A não ser em casos de exceção, não é possível dizer-se quantas pessoas, com certa quantidade e qualidade de escolarização, são necessárias. Geralmente, é a oferta dos sistemas escolares, em todos os graus, que vai determinar a escolaridade requerida para o desempenho das ocupações, por meio dos dispositivos de elevação e de rebaixamento de requisitos educacionais, utilizados pelos empregadores. (CURY; TAMBINI; SALGADO; AZZI; 1982, p. 29)

Outrossim, segundo os autores Cury, Ambini, Salgado, Azzi (1982), havia à época impasse para qual política educacional se adotaria nesse momento de transição democrática e já exaustão da LDB em vigência: “Tendo como referência as discussões anteriores, evidencia-se a necessidade de redefinir a política de profissionalização da Lei 5.692/71. Tanto mantê-la inalterada quanto mudá-la radicalmente não parecem as melhores alternativas de solução.” (Idem, *ibidem*, p. 64)

A medida adotada foi então a da flexibilidade quanto à implantação do ensino técnico, disposta em 1982, através da lei nº 7.044/82, que alterou vários dispositivos da

LDB/71. Essa lei apresentou uma objetivação geral de 1º e 2º graus, de como desenvolver as potencialidades gerais, preparação para o trabalho (não habilitação profissional) e o exercício para a cidadania. Ressalta-se a presença obrigatória da base comum (à época). Importante notar diante desses preceitos, o artigo 4º, que em seu parágrafo 1º, está descrito como “preparação para o trabalho” (que não significa o mesmo que habilitação!), de forma obrigatória para o ensino de 1º e 2º graus. Observemos que, na LDB de 1971 a indicação era apenas para o 1º grau; já no parágrafo 2º desta lei, coloca-se a não compulsoriedade da habilitação profissional para o 2º grau, em mudança a algo que era disposto na LDB como obrigatoriedade, passando a ensinar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

Sutis mudanças apenas em redação? Não. Representa este artigo uma alteração qualitativa na legislação educacional, pois importa em mudança relevante na política educacional. Vejamos, a então, nova redação:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensinar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. (LEI 7.044/82)

Essa alteração na legislação acerca da obrigatoriedade de formação para o trabalho se coaduna com o momento de transição política que se pauta pela exaustão do modelo de desenvolvimento econômico baseado em grandes investimentos públicos, ocorrido na década de 70. Essa década se colocou como um período de estagnação e recessão da economia, repercutindo em política de retração no que pertine a programas educacionais.

Temos, portanto, a partir deste decreto 7.044/82, o Norte que iria tomar a política educacional brasileira até a configuração de um novo texto de diretriz nacional, posterior, em 1996. A lei de 1982, nº 7.044, altera vários dispositivos da LDB de 1971. Apresenta uma objetivação geral do ensino de 1º e 2º graus, como desenvolver as potencialidades gerais, preparação para o trabalho (não habilitação profissional) e o exercício para a cidadania. Ressalta-se a presença obrigatória da base comum (à época era denominada formação geral).

O importante diante desses preceitos é que no parágrafo 1º se posta a “preparação para o trabalho” de forma obrigatória para o ensino de 1º e 2º graus, algo que era na LDB de 1971 apenas para o 1º grau; enquanto que no parágrafo 2º da lei 7.044/82 se coloca a não

compulsoriedade da habilitação profissional para o 2º grau, algo que era disposto na LDB. Representa neste artigo uma alteração qualitativa na legislação educacional, pois importa na mudança de política educacional.

Nesse ínterim, a promulgação da nova constituição brasileira, em 1988, culmina, pois, o momento de amplas prerrogativas democráticas e uma nova legislação na área da educação era premente e necessária.

O advento da edição da LDB nº 5.692/96 adequaria o sistema educacional aos parâmetros da constituição de 1988. Em destaque, o momento importante da década de 90, mostrava um Brasil que tinha em voga a afirmação do pensamento de caráter neoliberal, o ensino técnico-profissionalizante iria se adequar nesse sentido, no âmbito da legislação. O novo texto legal (LDB) que se debatia à época, corresponde, portanto, aos anseios e ditames da economia, enquadrando a educação profissional dentre as várias modalidades de ensino. A lei nos coloca diante de várias modalidades de ensino: Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial (EE), Ensino Profissionalizante (EP).

Assim, em linhas gerais, o tema da educação, enquadra-se, pois, em um direito fundamental, disposto conjuntamente a outros direitos e garantias, citada inicialmente na seção Título II da Carta magna do país, “Dos direitos e garantias fundamentais”, Capítulo II, no artigo 6º, que admite como direitos fundamentais aos sujeitos “[...]direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados[...]”.

O tema educação está inscrito com especificidade no Capítulo III, da Educação, Cultura e do Desporto, Seção I, descrito no artigo 205, da seguinte forma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O conteúdo desse artigo é bastante semelhante ao que seria disposto na LDB 9394/96.

Como podemos verificar, o conceito “qualificação para o trabalho” está presente no conteúdo do artigo, em uma reiteração da conotação vigente desde a LDB/71. A formação profissional continua nos objetivos da escolarização.

É certo, que a constituição dotou a política educacional por princípios democráticos (pluralidade de pensamento) e de premissas que contemplassem pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino e valorização profissional do educador, expressos no artigo 206, que estabelece:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; *(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)* VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. *(Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)* Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *(Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*

Após a promulgação da constituição de 1988, houve um hiato em termos de legislação educacional, pois o entendimento era que uma nova LDB deveria substituir a ainda vigente à época o texto de 1971.

Em termos de elaboração da LDB que substituiria a de 71, foram várias versões até que o projeto de Jorge Hage fosse posto em discussão. Porém, o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro foi o que norteou os trabalhos de elaboração final da lei. A configuração inicial foi modificada acarretando críticas positivas e negativas, principalmente no que concerne a feição de uma LDB democrática, mas que se manteve no meio termo entre progresso e estagnação. Para Demo (2008, p.10), houve ranços e avanços no que tange aos propósitos da nova LDB/96, assim ele afirma sobre a presença marcante de Darcy Ribeiro:

Num país que tem muitas leis para não serem cumpridas, sobretudo na esfera da educação, falar pouco é garantia de não falar bobagens, além de fugir da prolixidades usuais dessa parte. Nesse sentido, ao lado de ranços que a Lei preserva, há avanços incontestáveis, que vão, em grande parte – por conta da mão de Darcy Ribeiro, frequentemente mal interpretado como “interventor”, por ter intercalado no processo decisório sua proposta oriunda do Senado.

O conceito de educação expresso no artigo 1º do Título I da LDB 9394/96 denota para o entendimento amplo para o termo, com formação em várias situações e possibilidades, como no meio familiar, nos estabelecimentos de ensino, nas atividades laborais, no âmbito dos movimentos da sociedade civil. Ressalta-se, também, o parágrafo 2º no qual exprime que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Esse vínculo educação/mundo do trabalho no princípio do texto legal reitera a relevância e ampara o devir para relevância da Educação Profissional que se verificaria posteriormente. Nele também se constata a substituição ocorrida entre os significados de mercado de trabalho e mundo do trabalho, central para a discussão da Educação Profissional.

Dentre os objetivos da educação nacional na nova LDB se destacam, no artigo 2º, do Título II, o preparo para a cidadania plena e a qualificação para o trabalho. Com essas premissas, a LDB/96 reinterpreta o que estava disposto na LDB/71 e avança em termos de sinalizar seu assentamento na formação do sujeito e na cidadania, juntamente à qualificação para o trabalho. O conceito de qualificação é novamente citado no *caput* do preceito legal, retratando a relevância em vigor dessa categoria para a formação profissional, lida sempre como trabalho.

Quanto aos princípios, o artigo 3º da LDB/96 ressalta valores democráticos, de acesso a amplas camadas da sociedade, valorização profissional, ou seja, elementos muito similares ao artigo 206 da constituição nacional. Eis o rol de princípios da LDB/96:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O item XI ressalta a importância entre a educação escolar e mundo do trabalho. Essa relação reforça ideia de formar para a vida e o trabalho. Nesse aspecto, é disposto um capítulo específico sobre Educação Profissional, que realça a interpretação intencionada a difundir-la em compreensão integrada as diversas “formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (Título V, capítulo III, o artigo 39),

Assim, quando versa sobre Educação Profissional integrada também expõe no parágrafo único do mesmo artigo, que o acesso à Educação Profissional é irrestrito para egressos a quaisquer níveis de escolaridade, portanto, não tendo atrelamento à escolarização formal como obrigatoriedade. O capítulo III, quando versa sobre Educação Profissional, finaliza apontando que a oferta de cursos para a comunidade é prevista pelo artigo 42, o qual define estar “condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.”

A LDB/96 estabeleceu, em seu artigo 40, também as formas de articulação entre a educação profissional e o ensino regular, que poderia ser realizado em ambientes específicos para formação profissional ou no próprio local de trabalho. O teor textual desse artigo expõe um sentido bastante genérico, sem especificar como se faria essa articulação entre as bases de

ensino: comum e técnica. No entanto, esse preceito legal, não destoaria da lei nº 7.044/82, que possibilita a oferta de ensino regular e profissional em uma mesma unidade escolar.

Diante do exposto acima, a LDB/96 difere em relação à LDB/71 no tocante a não premissa de profissionalização compulsória, porém, não rompe com a dualidade estrutural histórica presente na educação brasileira, ou seja, não avança para a superação da dualidade entre cultura geral/cultura técnica e formação instrumental.

O ensino médio, que tinha como objetivo o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando, perde sua identidade. Pois, de um lado, grande parte das escolas privadas concentra seus esforços em preparar os estudantes para os exames vestibulares e, de outro, as escolas públicas não foram capazes de organizar uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral/cultura técnica e formação instrumental. (VIAMONTE, 2011, p. 41)

Há de se considerar também o fato de que um ano após a promulgação da LDB/96 (em 1997), a legislação referente à educação profissional sofre alteração profunda, na qual a articulação com o ensino regular é implicitamente impossibilitada.

O decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB 9394/96, apresenta alguns aspectos importantes de reflexão:

- os objetivos da Educação Profissional são “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”;

- no artigo 1º, a ideia de qualificação é reforçada pelo sentido de formação profissional para o mercado bastante instável, que requer sempre a reprofissionalização a fim de requalificar o trabalhador.

Podemos perceber o sentido de “requalificação” como um paradigma para o momento, que apesar de, ainda, através da política educacional propugnar formação para um posto específico de trabalho, mas com perspectiva apontada para flexibilidade do mercado de trabalho e a possibilidade de o formando enquadrar-se em novo ramo de atividade.

O artigo 3º do decreto 2.208/97 institucionalizou a separação entre ensino regular e educação profissional. Assim o texto se dispõe:

A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O decreto 2.208/97 colaborou, como vimos, para uma educação profissional sem articulação integrada entre as bases de ensino, ou seja, para ruptura entre a compulsoriedade do ensino regular e educação profissional. O teor da legislação foi muito criticado por especialistas da educação (FRIGOTTO, 2005; CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2005), que se alinham com os pressupostos progressistas, houve, uma efervescência de debates sobre a possibilidade ou não de superação de uma educação dual e sobre a qualidade da educação.

Por conseguinte, depois de muitas discussões, surge uma proposta, no governo Lula, para uma articulação integrada entre as bases de ensino comum e técnica. Entra no cenário das legislações, o decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que na análise, a nosso ver otimista, de Viamonte (2011, p.44), é uma tentativa de superação e melhoria deste ensino e de suas querelas históricas. A autora afirma ainda que:

confere uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes, capaz de superar a dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica e/ou formação instrumental – para os pobres e desvalidos da sorte – versus formação acadêmica – para os filhos da elite.

Assim, o decreto que regulamenta o §º do artigo 36 da LDB 9396/96, assim dispõe sobre o assunto.

O programa de formação referendado por esse decreto contempla três situações:
I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014);
II - educação profissional técnica de nível médio; e
III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (veja como é a redação original! Se está igual!)

O artigo 4º desse decreto (na redação dada pelo decreto nº 8.268/2004) é importante, pois trará novamente para a legislação educacional a articulação integrada dessa formação ao nível médio, no parágrafo 1º, instada no item I, quando versa suas especificidades em três dimensões: “integrada”, “concomitante” e “subsequente”, vejamos:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III -subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Não é a primeira vez que aparece na legislação da educação brasileira o princípio da integração entre o ensino médio e a educação profissional, guardadas as especificidades postas nessa análise. Consideremos que, na LDB de 71, o proposto de integração possuía o caráter de integralidade vertical e horizontal (entre níveis escolares/séries; com a inserção de disciplinas no currículo), e na lei de 2004, pressupõe uma integração curricular mais ampla entre conteúdos, currículos e projetos pedagógicos.

Com a normatização para a educação profissional instada através de adequação legal, há necessidade da implantação de programas que efetivassem na prática esse conceito dado de “articulação”, em suas dimensões integrada, concomitante e subsequente.

Para atendimento ao princípio da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, na modalidade “integrada”, surge, então, em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado através do decreto nº 6.302 de 12 dezembro.

O Programa Brasil Profissionalizado está contido no artigo 1º da lei anteriormente citada e visa o estímulo à consecução do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que enfatize “a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”.

Quantos aos objetivos, o Programa Brasil Profissionalizado contempla em seu parágrafo único:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio.

Esse decreto instituiu o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional através de convênio entre a união, estados e municípios. Veio como forma de dispor sobre a lacuna

aberta pelo decreto nº 5.134/2004 que possibilitou articulação integrada entre a base comum e a técnica. A prestação de ajuda financeira a estados conveniados se dará “mediante seleção e aprovação de propostas, formalizadas pela celebração de convênio ou execução” (artigo 2º).

Ao que parece, não havia encontro entre a previsão de necessidade de mão de obra para determinada função e área delimitada e a consequente provisão do pessoal formado. Ressalve-se, entretanto, que, como aponta o próprio relatório do INEP, há de se relativizar os anúncios propagados de carência de formação de mão de obra, posto que, é preciso se levar em consideração que essa carência “deve ser analisada à luz da definição de técnico de nível médio e da relação entre técnico de nível médio e pessoal de nível superior”. (INEP, 1982, p. 30).

A justificativa para implantação do ensino técnico em todas as escolas brasileiras, ocorrida no escopo da LDB de 71, tem referência em outros sistemas de ensino no mundo, pautados nas demandas sociais imputadas por força de trabalho qualificado. Nessa perspectiva, para iniciarmos a discussão presente nessa seção que tem como foco a implantação e sua organização no Ceará, fazemos menção à consulta realizada ao documento Cadastro Escolar dos Estabelecimentos de Ensino Médio, de 1972, da SEDUC (1972).

No Ceará, no período vigente da LDB/71, havia um total de 335 instituições de ensino, entre públicas e particulares, no estado do Ceará no referido período. Faz-se importante saber que desse quantitativo, apenas 64 eram públicas e 271 eram de caráter privado. Das públicas, contabilizava-se 6 federais, 37 estaduais e 21 municipais. (CADASTRO, 1972, p. 14).

Em termos de escolas estaduais, deste total de 37 estabelecimentos de ensino, o número de 17 escolas localizava-se em Fortaleza e 20 estavam distribuídas no interior do estado. Constata-se, pois, uma quantidade ainda muito pequena de escolas existentes, inclusive em relação ao contingente populacional e à demanda de crianças e jovens em idade escolar, quando no período em que se pensa a vigência da LDB/71.

Uma observação complementar a ser colocada é a criação de algumas escolas que foram instituídas após o ano de 1972, para fins de ampliação da oferta de escolaridade das crianças e jovens, como a Escola Estadual Aduino Bezerra (à época o Centro Interescolar Aduino Bezerra), inaugurada em 1976, pelo decreto nº 12.036. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 1976, p. 4070); a Escola de 2º grau Deputado Paulo Benevides, mediante o decreto nº 12.027, de 03 de setembro de 1976, em Messejana. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 1976, p. 3982); a Escola de 1º grau arquiteto Rogério Froes, através do decreto nº 11.770, de

04 de março de 1976. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 1976, p. 2854), dentre outras importantes instituições de ensino.

Por conseguinte, a pequena quantidade de estabelecimentos de ensino à época não atendia a crescente demanda, principalmente nos anos iniciais da escolarização dos sujeitos. Além disso, acrescenta-se que essas escolas estavam disponibilizadas de forma precária e com ausência de instalações adequadas para a exigência de realização do ensino técnico que fora colocado como compulsório, imposto desde os níveis iniciais da escolarização, então chamado de 1º grau maior, correspondente ao hoje Ensino Fundamental II.

No caso da Escola Estadual Paulo VI, escolhida como caso ilustrativo desse estudo pelas características já indicadas, ressalte-se que apesar de à época só possuir o Ensino Primário (correspondente ao Ensino Fundamental) e não o secundário, que certificava com habilitação profissional (equivalente ao nível médio de hoje), possuía os componentes curriculares de “iniciação ao trabalho”, como preconizava a legislação educacional e em função de sua reinauguração (no final do ano de 1973), apresentava o que pode se dizer de “uma estrutura mínima de funcionamento”, ou o mínimo necessário para ministrar o ensino de tal natureza, como Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais e Práticas Integradas do Lar, como pode ser conferido no documento, a seguir. (Anexo I)

Com a normatização, que concedeu a implantação de escolas profissionalizantes no seio da Educação Básica, há experiências em Pernambuco e Maranhão, que são exemplares de se enunciar como reinício da experiência, como marcos de implementação atual.

No estado do Ceará, o ano de 2008 marcaria o reinício de um novo ciclo para escolas de EB integrados ao ensino técnico-profissionalizante, sendo o primeiro já citado anteriormente, com a LDB de 1971.

Assim, foram seis escolas pioneiras inauguradas em Fortaleza: Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI, Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Albano, Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola, Escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira, Escola Estadual de Educação Profissional Mário Alencar e Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Nogueira.

Considerando o cenário mais recente, em relação à implantação de Escolas de Educação Profissional no estado do Ceará, esta obedeceu a parâmetros que começaram a se delinear a partir do decreto 5.154/2004, e foram consolidados em 2008, ano de instalação das escolas pioneiras nesta modalidade, com tal finalidade: promover o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional (EMI).

Segundo Vasconcelos (2014, p. 24), o planejamento para implantá-las se principiou no começo do ano de 2008, tendo ocorrido entre os meses de abril e maio a seleção de gestores para as primeiras vinte e cinco escolas, em todo o estado, sendo seis na capital e as demais em diversos municípios do Ceará. Atualmente, as Escolas Estaduais de Educação Profissional são em número de 113, sendo 21 na capital e 92 no interior do estado¹⁸.

¹⁸ EEEP Ícaro de Sousa Moreira –Fortaleza, EEEP Mário Alencar- Fortaleza, EEEP Paulo Petrola – Fortaleza, EEEP Joaquim Antônio Albano – Fortaleza, EEEP Joaquim Nogueira – Fortaleza, EEEP Paulo VI – Fortaleza, EEEP Presidente Roosevelt – Fortaleza, EEEP Júlia Giffoni – Fortaleza, EEEP Juarez Távora – Fortaleza, EEEP Prof. Onélio Porto – Fortaleza, EEEP José de Barcelos – Fortaleza, EEEP Marvin – Fortaleza, EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha Fortaleza, EEEP Maria José Medeiros - Fortaleza, EEEP Joaquim Moreira de Sousa – Fortaleza, EEEP Prof. César Campelo – Fortaleza, EEEP Comendador Miguel Gurgel – Fortaleza, EEEP Jaime Alencar de Oliveira – Fortaleza, EEEP Darcy Ribeiro- Fortaleza, EEEP Maria Ângela da Silveira Borges – Fortaleza, EEEP Leonel Brizola – Fortaleza, EEEP Prof^a. Luiza de Teodoro Vieira – Pacatuba, EEEP Raimundo Célio Rodrigues – Pacatuba, EEEP Gov. Luiz de Gonzaga Fonseca Mota – Maracanaú, EEEP Maria Carmem Vieira Moreira – Maracanaú, EEEP Eusébio de Queiroz – Eusébio, EEEP Prof. Francisco Aristóteles de Sousa Itaitinga, EEEP Salaberga Torquato Gomes de Matos – Maranguape, EEEP Prof^a. Marly Ferreira Martins – Caucaia, EEEP Prof. Antônio Valmir da Silva – Caucaia, EEEP José Ivanilton Nocrato – Guaiúba, EEEP Alda Façanha – Aquiraz, EEEP Rita Aguiar Barbosa – Itapipoca, EEEP Adriano Nobre – Itapajé, EEEP Adelino Cunha Alcântara - São Gonçalo do Amarante, EEEP Luiz Gonzaga Fonseca Mota – Amontada, EEEP Flávio Gomes Granjeiro – Paraipaba, EEEP Alan Pinho Tabosa – Pentecoste, EEEP Abigail Sampaio – Paracuru, EEEP José Ribeiro Damasceno – Trairi, EEEP Maria Auday Vasconcelos Nery Uruburetama, EEEP Júlio França – Bela Cruz, EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa – Acaraú, EEEP Monsenhor Waldir Lopes de Castro - Marco, EEEP Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa – Camocim, EEEP Guilherme Teles Gouveia – Granja, EEEP Emmanuel Oliveira de Arruda Coelho – Granja, EEEP Isaías Gonçalves Damasceno - São Benedito, EEEP Antônio Tarcísio Aragão – Ipu, EEEP Prof. Sebastião Vasconcelos Sobrinho – Tianguá, EEEP Dep. José Maria Melo – Guaraciaba do Norte, EEEP Governador Waldemar Alcântara – Ubajara, EEEP José Victor Fontenele Filho - Viçosa do Ceará, EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira – Sobral, EEEP Lysia Pimentel Gomes Sampaio Sales - Sobral, EEEP Francisca Castro de Mesquita - Reriutaba, EEEP Francisca Maura Martins-Hidrolândia, EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque – Massapê, EEEP Guiomar Belchior Aguiar – Cariré, EEEP Prof^a. Maria de Jesus Rodrigues Alves – Pacujá, EEEP Francisco das Chagas Vasconcelos - Santana do Acaraú, EEEP Monsenhor Luís Ximenes Freire - Santa Quitéria, EEEP Capelão Frei Orlando Canindé, EEEP Adolfo Ferreira de Sousa – Redenção, EEEP Salomão Alves de Moura Brasil – Aracoiaba, EEEP José Maria Falcão – Pacajus, EEEP Maria Dolores Alcântara e Silva – Horizonte, EEEP Pedro de Queiroz Lima - Beberibe/CE, EEEP Edson Queiroz – Cascavel, EEEP Avelino Magalhães - Tabuleiro do Norte, EEEP Prof^aElsa Maria Porto Costa Lima – Aracati, EEEP Prof. Walquer Cavalcante Maia – Russas, EEEP Osmira Eduardo de Castro - Morada Nova, EEEP Francisca Rocha Silva – Jaguaruana, EEEP Poeta Sinó Pinheiro – Jaguaribe, EEEP Maria Célia Pinheiro Falcão – Pereiro, EEEP Maria Cavalcante Costa – Quixadá, EEEP Dr. José Alves da Silveira – Quixeramobim, EEEP Venceslau Vieira Batista - Boa Viagem, EEEP Antônio Mota Filho – Tamboril, EEEP Manoel Mano – Crateús, EEEP Manuel Abdias Evangelista - Nova Russas, EEEP Dário Catunda Fontenele – Ipueriras, EEEP Maria Eudes Bezerra Veras - Novo Oriente, EEEP Maria Altair Américo Saboia – Independência, EEEP Prof. José Augusto Torres - Senador Pompeu, EEEP Prof. Plácido Aderaldo Castelo – Mombaça, EEEP Antônio Rodrigues de Oliveira - Pedra Branca, EEEP Monsenhor Odorico de Andrade – Tauá, EEEP Joaquim Filomeno Noronha – Parambu, EEEP Amélia Figueiredo Lavor – Iguatu, EEEP Lucas Emmanuel Lima Pinheiro – Iguatu, EEEP Alfredo Nunes de Melo – Acopiara, EEEP Rita Matos Luna – Jucás, EEEP Francisca de Albuquerque Moura – Cedro, EEEP Dr. José Iran Costa - Várzea Alegre, EEEP Deputado José Walfrido Monteiro – Icó, EEEP Professor Gustavo Augusto Lima - avras da Mangabeira, EEEP Gov. Virgílio Távora – Crato, EEEP Maria Violeta Arraes Alencar Gervaiseau – Crato, EEEP Presidente Médici - Campos Sales, EEEP Valter Nunes de Alencar – Araripe, EEEP Wellington Belém de Figueiredo - Nova Olinda, EEEP Antônia Nedina Onofre de Paiva – Assaré, EEEP Otília Correia Saraiva – Barbalha, EEEP Prof. Moreira de Sousa - Juazeiro do Norte, EEEP Aderson Borges de Carvalho - Juazeiro do Norte, EEEP Raimundo Saraiva Coelho - Juazeiro do Norte, EEEP Dr. Napoleão Neves da Luz – Jardim, EEEP Balbina Viana Arrais - Brejo Santo, EEEP Pe. João Bosco de Lima, Mauriti, EEEP Leopoldina Gonçalves Quezado – Aurora, EEEP Irmã Ana Zélia da Fonseca – Milagres. Fonte: SEDUC – Disponível em <

Conforme exposto ao longo deste texto dissertativo, a política educacional legitimou sempre a situação de premência na formação de um contingente de mão de obra de reserva para atender às necessidades do mercado de trabalho. Também, contemporaneamente, faz-se forjada nestes princípios, como sempre ocorreu historicamente, principalmente, contribuindo para a conformação de uma dualidade educacional, tendo a manutenção da condição de classe via escolarização dos sujeitos pobres de nosso país?

Da análise das legislações, reiteram-se as transformações no campo da educação profissional no Brasil e suas concepções pedagógicas efetivadas, atreladas a interesses econômicos internacionais, mais propriamente, e de caráter ideológico. Consoante Marques (2015, p. 39), esse conceito do capital humano integra em consonância à reestruturação capitalista e diante da crise instalada à época, a concepção que encerra “o papel da educação para atender às leis do mercado sob a falácia de desenvolvimento econômico”.

Nos distintos períodos enfocados: o tecnicista (LDB/71) e, na atualidade, a pedagogia das competências (LDB/96 e lei nº 5.154/2004), propostas alienantes, conformistas da condição de classe dos trabalhadores a sua submissão de origem econômica desfavorecida, com recorte de gênero e massivamente excludente.

O quadro de habilitações profissionais disposto no “Catálogo de habilitações” (Anexo C) apresentava um conjunto das atividades produtivas, concernentes aos setores primário, secundário e terciário. Contudo, a escola possuía alguma liberdade para definir sua grade curricular (BOYNARD, 1975, p.117), mas circunscrita a “critérios gerais” imputados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), como também no âmbito das habilitações profissionais pré-estabelecidas.

Para Alves (1966, p.107), a formação técnica obedecia a interesses capitalistas e seus modelos internacionais: operários disciplinados a meros executores de tarefas repetitivas como as próprias máquinas; também um meio de manter uma dominação devida à “imensa participação estrangeira em nosso setor industrial. É, portanto, um plano de entrega da soberania”.

Avaliação mais apurada sobre o impacto da reforma educacional com a edição da LDB nº 5.692/71, no tocante às expectativas socioeconômico-políticas, no seio do contexto histórico e o ensino técnico compulsório, foi que o malogro se desenhava logo em sequência à própria lei, com a publicação de pareceres e resoluções pelo Conselho Federal de Educação (CFE). As constatações, em síntese, disponibilizadas a seguir, estão presentes na apreciação feita as edições de pareceres nos anos 70. Esses documentos (pareceres e resoluções) tratavam

de proposições no sentido de normatizações, sugestões e ajustes acerca de encaminhamentos ao que prescrevia a nova lei educacional.

- Os cursos técnicos ofertados dependiam de disponibilidade de equipamentos, professores etc., ressentindo-se de uma pesquisa mais apurada sobre demanda de mercado de trabalho e qualidade de formação (PARECER 75/76).

- As normas se referiam à fixação do núcleo comum para currículo de 1º e 2º graus e a doutrina do currículo na LDB de 71; à fixação de prazos para habilitação profissional. (PARECER, 1972, p.43-75)

- A oferta de cursos se procedeu de forma dispersa, apesar de destinada ao mercado de trabalho, não atendeu às especificidades locais. O decreto de 1982 que flexibilizou o ensino técnico compulsório, reforçou a tese do malogro dessa experiência.

Assim, ao final dos anos 70 e início dos anos de 1980, já era evidente que o modelo de formação, o tecnicismo, não atendia nem a formação integral do alunado, nem ao próprio mercado que seria sua razão de ser. Segundo Saviani, a aplicação da LDB/71 foi confusa e não atendeu a formação para o trabalho, nem o preparo propedêutico (para prestação de exames vestibulares etc.).

Cabe ressaltar que, na análise documental da LDB/71, que procedemos, não há nenhuma menção à integração curricular ou de conteúdos, que possamos considerar como algo próximo à politecnia ou à unitariedade, termos referidos nas discussões contemporâneas.

Especificamente no que se refere às práticas pedagógicas implementadas no âmbito do tecnicismo e da pedagogia das competências, trataremos na próxima seção, buscando refletir sobre as possibilidades de integração entre as bases de ensino comum e técnica (Formação geral e específica), quando na vinculação dos sistemas educacionais ao desenvolvimento de processos produtivos.

5.1 Prática Pedagógica para Educação Profissional: paradigma, experiências e orientações

Iniciando este tópico sob o âmbito das práticas educativa e pedagógica, em relação aos dois períodos enfocados neste trabalho acadêmico, faz-se necessário compreender essas condutas educacionais sob os vários elementos pedagógicos: concepções, metodologia, estruturação, metas, objetivos.

Para Libâneo (1994, pp. 02 e 03), a prática educativa é inerente à vida social, mas antes de tudo o meio de “prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que

os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.” Percebe-se que essa categoria conceitual possui um caráter bem amplo, não apenas concernente à instituição escolar, mas envolvente ao educar em uma dada sociedade, seja formal e não formal, seja intencional e não intencional.

Diante disso, como fora a prática educativa no íterim da LDB de 1971? Ela expressava que conotação em relação ao ensino tecnicista? Tais questões são remetidas aos dispositivos da legislação educacional e especificidades dessa formação para o trabalho.

A LDB 1971 traz artigos que remetem à formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus, definidas em níveis que se elevam progressivamente; a formação mínima para o exercício do magistério; aperfeiçoamento e atualização constante de professores e especialistas em Educação “[...] e com orientação que atenda aos objetivos de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos” (BRASIL, 1972, p. 20-22). Nesse dispositivo legal, esses itens elencados tratam da habilitação profissional e da formação continuada.

O texto legal não trata sobre como se daria a prática pedagógica em si.

Segundo Saviani (2001, p.15), a educação tecnicista contribuiu para elevar a desordem no campo da educação, pois houve descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação, que tornou inviável a atividade pedagógica.

Mas como se realizou a prática pedagógica diante do ensino tecnicista?

5.1.1 Prática pedagógica e didática aplicada pelos educadores

Trataremos, a seguir, sobre alguns aspectos que ressaltam as práticas educativas, considerando os depoentes da escola Paulo VI, que implantou à época esse ensino e hoje o realiza sob o formato de EMI. Como norteariam o trabalho docente em seu cotidiano de sala de aula.

Os relatos dos sujeitos apresentam experiências e métodos que caracterizam suas práticas, como de fundamento técnico. O ex-professor de Artes Gráficas ou Tipografia e a ex-professora de Datilografia na Escola Estadual Paulo VI, ambos docentes anos de 1970/80, ratificam, em suas entrevistas a nós concedidas, a centralidade da relação do alunado com a máquina para suas práticas pedagógicas. Esse fato evidencia a perfilação com a concepção tecnicista materializada nas práticas de ensino, do ponto de vista pedagógico.

Segundo o professor de Tipografia, o conhecimento do maquinário é que era de suma relevância para o aprendizado prático do aluno. Em suas palavras:

Na tipografia nós tínhamos uma máquina manual, tínhamos tipo, tinha burandeira, tinha cavalete. No primeiro momento a gente usava exatamente aquilo que a pessoa que vai entrar para tipografia aprende: primeiro, os cento e dez caixilhos que compõem uma caixa com cento e dez letras tipográficas diferentes. E depois, de acordo com o trabalho, nós tínhamos o componedor, que é uma medida que serve para medir a abertura do que você vai fazer os trabalhos, e dentro do componedor a gente fazia aquelas aberturas; e como a nossa lá. era pequena, a gente só fazia mais os cartões de visita. Imprimia e distribuía. Fazia também serviços de encadernação, porque quando eu fui aluno da Escola Industrial, eu aprendi a tipografia. Aliás, não só a tipografia, mas eu fiz a opção pela tipografia; a gente aprendia tudo: imprimir, cortar, picotar. Binotipo: quando comecei a trabalhar na Imprensa universitária, mas eu nunca quis a binotipo, pelo menos eu sabia as funções da binotipo, e que a binotipo vem substituir os tipos, porque eram tipos de monotipos. Monotipo era uma linha de chumbo, antimônio e estanho que já fazia a palavra de acordo com que estava no componedor, a caldeira jogava o chumbo para fazer a linha e saía do outro lado e a gente em vez de fazer a composição, fazia a paginação.

Conforme depoimento do professor de Tipografia, o maquinário exerce função preponderante diante de qual didática deve utilizada no processo de ensino técnico. Isso porque é nesse sentido que a prática pedagógica deve ocorrer, ou seja, insere-se no sentido de propiciar ao educando o condicionamento necessário para operar diante do conceito de capital humano.

Já para a professora de Datilografia, o método se equivale ao estímulo para o alunado adquirir prática em datilografia:

A prática é a mesma que se usa hoje, mas hoje se começa criança a usar um dedo e naquele tempo se usavam os dez dedos. Havia muito estímulo por parte do professor para não olhar o teclado e fazer uma boa escrita... O professor teria que despertar em a capacidade de estimular os alunos e ele ter o interesse em aprender.

Para quem foi aluno desse período e estudou datilografia, quando vinculada à educação básica ou em cursos livres, na escolarização não formal, muito comum à época, sabe com muita propriedade ao que a professora se refere quando fala em “estimular o aluno a não olhar o teclado da máquina”: ensino metódico, de memorização e treino, exaustivas repetições e provas com marcação de tempo cronometrado sendo avaliada a produção quantitativa de escrita naquele curto espaço de tempo, etc. Em alguns casos, professores mais enérgicos faziam uso de instrumentos de bater nas mãos dos aprendizes quando olhavam ou erravam. Acrescente-se, ainda, que nesse período havia uma divulgada importância quanto aos conhecimentos de datilografia como imprescindíveis para uma colocação em um emprego, em qualquer tipo de atividade produtiva, semelhante à atualidade, os conhecimentos de informática.

Interessante foi identificarmos que a professora entrevistada relatou que nunca conheceu o termo tecnicismo, que segundo ela não era utilizado no meio escolar, sendo as palavras de “ensino moderno” utilizadas para se referir sobre a prática de ensino naquele tempo: “Tecnicismo não, era utilizado não. Tinha a palavra moderna. Na época ela talvez fosse bem moderna”. Pensávamos ser terminologia de conhecimento dos docentes. Ao que parece, é a análise contemporânea produzida sobre a escola e seus métodos.

Na compreensão de Saviani (1999, p.26), a tendência tecnicista foi um fracasso porque concebeu uma transposição do regime efetivado nas fábricas para a escola e trouxe fragmentação para o ensino:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

Tomando o foco para a atualidade, com a LDB 9394/96, e mais precisamente, o decreto de 97, que dispõe sobre Educação Profissional, tem-se a correlação explícita com a Pedagogia das competências, como paradigma e norteadores para a prática pedagógica contemporânea.

Seguindo em substituição às formas de produção do Toyotismo, da década de 70/80, colocou-se na ordem do dia esse novo paradigma para a formação profissional. A ideia de competência, que permeava gestões da iniciativa privada, é adicionada ao meio educacional. As práticas educativas necessitaram, pois, agora adequar-se ao preceito da lógica das competências: esse é o novo ditame das políticas educacionais, notadamente, para essa modalidade de ensino. Sai de “cena” a configuração da qualificação e treinamento para o trabalho, entra a Pedagogia das competências, enaltecendo a formação de um indivíduo criativo, que seja capaz de mobilizar-se na resolução de situações novas, sob novas tecnologias, adaptando-se as novas demandas do mercado.

Zabala (2010, p. 36) nomina três domínios (saber, ser e saber-fazer) como parâmetros para o entendimento de competência, em que os dois primeiros se referem a conhecimentos e atitudes, respectivamente. O terceiro é mais amplo, sendo composto por “habilidades simples até estratégias muito complexas”.

A definição de competência se coaduna com esses três eixos acima referidos, correlacionando à resolução de problemas postos durante o decorrer de sua vida; sendo, que ela “consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. (ZABALA, 2010, p. 37)

Para Ramos (2002, p. 402), a noção de competência interpele a ideia de qualificação diante das transformações no mundo do trabalho, como “em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental”. Isso porque se dirimiu a importância dada anteriormente ao conferido pelos diplomas, prevalecendo os saberes adquiridos socialmente e a dimensão da experiência como parâmetro para “valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente”.

Inserida recentemente na literatura educacional em geral e Educação Profissionalizante, em particular, a Lógica das Competências se assenta em bases empíricas e filosóficas que consubstanciaram a Pedagogia das Competências, e que se põe, pois, nos parâmetros da formação permanente para o trabalho, de forma individualizada.

Para Fidalgo (2002) o caráter atomista da formação para o trabalho está inclusa na ideia de competência:

A noção de competência individualiza a referência, relaciona a classificação a padrões de desempenho e a meios para o alcance de resultados e se apresenta independente das especificidades da divisão técnica. Neste caso, seriam confrontados os indivíduos e as performances esperadas e a negociação passa a ser personalizada. Os trabalhadores se submetem aos testes de validação contínua da sua adequação às funções de trabalho e às exigências de mobilidade e flexibilidade funcionais. (FIDALGO, 2002, p. 114)

Constata-se, pois, que a Pedagogia das Competências se configura como uma adequação à reestruturação produtiva capitalista para a formação profissional. Essa mudança acarreta novos procedimentos de ensino, que serão estabelecimentos pelas redes escolares.

No contexto escolar, a dimensão que enceta as práticas educativas de acordo com o estabelecido pelos sistemas de ensino, ratifica o que é imposto pelas políticas educacionais e se delinea como ações locais. Para Zabala (1998):

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidade reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. [...] já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc. (ZABALA, 1998, p.16)

Para fins desta investigação, no âmbito das práticas pedagógicas pós-LDB 9394/96, interessa-nos as metodologias de ensino diante do que é determinado pelos sistemas de ensino. Como dar-se a prática pedagógica relativa ao ensino das competências? Como se estrutura, configura-se, e quais as metas e objetivos diante dessa concepção?

No âmbito da legislação, a noção de competências é incorporada, em 1997, pelo decreto nº 2.208, em seguida à aprovação da LDB nº 9.394/96. O referido decreto trata sobre currículo (Diretrizes e referenciais curriculares nacionais de educação profissional de nível técnico), introduzindo parâmetros, na construção de matrizes referenciais, no sentido de uma organização modular, concatenada em projetos ou resolução de problemas. (RAMOS, 2002, p. 404).

Conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) de 2011, o processo de inovações tecnológicas impeliu adequações ao sistema educacional, sobretudo: “[...] da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, o que passou a exigir da Educação Profissional que propiciasse ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos”. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p.206).

Para Holanda, Freres e Gonçalves (2009, PP 132-133), o trabalho docente deve ser modificado para alcançar novos objetivos: consecução de atividades que integrem as disciplinas, ato reflexivo diante da prática de ensino, proposta de atividades complexas e problemas que impulsionem o alunado a mobilizar seus conhecimentos, formulação de práticas e metodologias para efetivação de tarefas que denotem sentido ao alunado, envolvendo-o em aprendizagens básicas.

Ramos (2002, p. 414) afirma que pelo fato de a função profissional possuir um caráter prático não significa que a ação deva ter primazia sobre os conceitos, pois eles apreendidos e elaborados, e que propiciam suporte a “essas práticas são condição *sine qua non* para a realização eficiente de tarefas específicas, para as decisões necessárias ante os eventos, para proposições e transformações criativas e criadoras, e tantas outras possibilidades características do agir competente”.

Como se observa, aparece explícita a defesa da necessidade de no processo de ensino, a metodologia do professor impelir ao educando que ele se habitue a mobilizar seus conhecimentos para resolução de problemas e seja flexível na prática laboral para ser coerente com as mudanças na estrutura produtiva, que se tornou instável de acordo com as transformações tecnológicas.

Zabala (2010, p. 146) afirma que não é possível determinar apenas um método para o ensino das competências, sendo que as dimensões ou variações metodológicas incluem atividades que precisam ser agrupadas e articuladas em sequências de apresentação: aula expositiva (por projetos), relações e situações comunicativas, formas de agrupamento ou organização social da aula, uma maneira de distribuir o tempo e o espaço, um sistema de organização dos conteúdos, uso de materiais curriculares e um procedimento para avaliação de resultados. (ZABALA, 1995)

A prática pedagógica teria como finalidade exercitar continuamente e de forma contextualizada os processos para “mobilização, articulação e aplicação dos saberes”, impelindo as DCN’s e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN’s) a proposição de currículo organizado por “conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas”.

Sobre os conteúdos em base da Pedagogia da competência, assim se refere RAMOS (2002):

Os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências. Esses conteúdos são denominados como bases tecnológicas, agregando conceitos, princípios e processos. Compreende-se serem decorrentes de conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, numa relação claramente linear e de precedência do conhecimento científico ao tecnológico. (RAMOS, 2002, p. 408)

Por conseguinte, os programas de educação devem aliar a seleção de conteúdos de forma a contemplar “à natureza do processo de trabalho em sua totalidade e às relações sociais das quais os trabalhadores são sujeitos, postos em ação, por meio de atividades práticas em sequência, de situações-problema ou de projetos” que podem ser o prelúdio para apreensão de conteúdos ou fortalecimento dessas aquisições, articuladas congruentemente com os conceitos básicos da ciência e da tecnologia. (RAMOS, 2002, p. 19)

Ainda, na visão de Ramos (2002, p.418), os documentos oficiais (DCN’s) são incongruentes porque preconizam a Pedagogia das competências uma prática que possui caráter flexível e complexo, mas a descrição na lei consta-lhe uma feição prescritiva. Em sua crítica: são “atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas”.

Outra incongruência é a referência ao cognitivismo de Piaget, retirando toda a conotação complexa da natureza piagetiana de estrutura e dinamismo, proferida por essa mesma teoria. O disposto nos documentos mais se assemelha ao pensamento condutivista, em

que “o desempenho não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que o estrutura”, nos quais os métodos adquirem enorme relevância e não os “processos pedagógicos, pois seriam responsáveis pelo desenvolvimento desses mecanismos”. (RAMOS, 2002, p. 419)

Conforme ainda Ramos (2002, 419), a discordância em relação ao descrito nos documentos se justifica pelas “referências ético-políticas, epistemológicas e metodológicas que embasam a concepção de qualificação e competência, de conhecimento e de aprendizagem neles veiculadas”. A qualificação posta como subordinada à “noção de competência profissional”, é uma vinculação inviável.

Aprendizagem mantém uma correlação direta com as bases conceituais, não se forma apenas pela ação do indivíduo, mas em processo de compreensão da essência dos fenômenos, ultrapassando o senso comum, perscrutando o trabalho com conotação educativa, fundindo epistemologia e metodologia.

Enfim, é evidente que os dois contextos enfocados possuem cada um suas especificidades ideológicas, a partir do vigente modelo produtivo que se traduz em política educacional, formulando paradigmas e orientações para os sistemas de ensino. A prática pedagógica estabelece relações intrínsecas com a concepção vigente.

Na EEEP Paulo VI, segundo depoimento do professor de Logística, docente na modalidade atual, eles tentam fazer a integração e realizá-la como princípio organizador das práticas pedagógicas lá realizadas. Em sua fala expõe sua compreensão:

[...] a gente tenta da melhor forma fazer com que esse aluno, seja um aluno além, vou citar um exemplo: o aluno de logística, que é o meu curso. Além de ele aprender logística, mas ele tem que aprender que dentro de uma atividade comercial, de uma atividade profissional, ele possa ter um olhar também para outras funções, para uma função de liderança, para uma função de segurança no trabalho, para função da parte econômica da empresa, da parte contábil, uma parte de convivência justamente com os seus, que é um trabalho em equipe. E a gente faz muito isso durante o ano. Nós temos muitos eventos aqui no nosso calendário. Além do calendário do estado, mas o nosso calendário particular, que promove justamente essa conciliação do aluno junto com os outros cursos, essa integração.

No relato podemos perceber que ele expõe sua percepção quando busca caracterizar a formação pelo paradigma das competências, ao tempo em que dar a entender que acredita estarem desenvolvendo práticas pedagógicas regidas sob o princípio da integração. Todavia, a integração revelada em sua fala, refere-se às iniciativas que buscam uma interlocução de atividades entre as distintas disciplinas em eventos pontuais, por exemplo.

No tocante à pedagogia das competências, como definida nos documentos, caracteriza-se pela mobilização mental que o aluno formando/trabalhador realiza em função

de seus conhecimentos adquiridos na resolução de problemas que por ventura ocorram como também sua capacidade funcional para adequação a um mercado de trabalho mais flexível, que necessita qualificação, requalificação, reprofissionalização constante.

Segundo Zabala (2010), o educador necessita aguçar o alunado a exercer através de atividades instigadoras e de pesquisa, para que incorpore o espírito autônomo, protagonista. Dessa forma, estaria condicionado a ter essa prática quando no efetivo posto de trabalho.

O professor de enfermagem relata também sobre como percebe a prática das competências:

A pedagogia da competência, primeiro se fala assim, é o currículo baseado em competências. Ela prepara melhor o aluno para as questões contingenciais do momento. Quando você está educando, está construindo o conhecimento, você não pode encaixar, enquadrar as questões didático-pedagógicas na cabeça do aluno, você tem abrir a cabeça do aluno e não fechar, enquadrar. Quando você o prepara para trabalhar com todo tipo de problema que possa surgir, de forma contingencial é muito mais importante do que limitar. Eu vejo como positivo a pedagogia baseada nas competências. Nosso currículo já integrado com essa questão pedagógica.

No depoimento dos sujeitos de pesquisa, contatou-se esse procedimento didático, inclusive com uma aula em que os alunos são instigados em sala de aula sem a presença de professor. Porém, a base para efetivação das competências se coloca através de eventos conjuntos entre as duas bases de ensino: feiras, gincanas culturais etc. Para confirmar caso as atividades extraclasse possam ser eficientes para configuração das competências, seria coerente haver uma pesquisa específica, com metodologia adequada, com caráter participante.

5.2 Integração entre as bases de ensino nos dois períodos distintos

Com o advento da LDB 5.692/ 71 surge pela primeira vez na legislação da educação brasileira o preceito da integração entre o ensino médio e a educação profissional, mas o proposto de integração não possuía o caráter de imbricação curricular ou de conteúdos entre as bases de ensino (formação geral e específica), mas de integralidade vertical e horizontal.

Na tendência tecnicista a verticalidade é indicada pela sucessão de níveis escolares que se inicia no 1º grau, segue pelo 2º grau e assim por diante; a horizontalidade pela relação entre a educação geral e formação específica em uma mesma “grade”/matriz curricular e turno escolar. (Anexos F, G, H e I)

Sobre a integralidade vertical, houve a junção dos cursos primário e ginásial, para formação de crianças e pré-adolescente em idades entre 7 a 14 anos, com currículo que

englobava parte da formação geral e outra para formação especial, esta destinada para iniciação de aptidões e ao trabalho. (BOYNARD, 1975, p. 82).

O texto legal reitera também essa propensa premissa de integração, com as disciplinas dispostas na mesma grade curricular para o primeiro e segundo graus, contemplando disciplinas para formação geral e especial. Assim está descrito no 1º parágrafo do artigo 5º:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

Boynard (1975, p. 80) assinala que a integração horizontal atendeu a demanda do trabalho, devido à imensa interpenetração de postos, sendo que há além dos três setores primário, secundário e terciário, um novo, o quaternário. O autor reitera a necessidade racional da horizontalidade, quando ressalta que:

Mas com organização como a que hoje possuímos, em que para habilitação ou ordem de habilitações afins se exige um estabelecimento próprio, isto não seria exequível nem mesmo nos países que contam com maior soma de fundos para a Educação. Daí a necessidade de uma racionalização fundada na integração horizontal e das instituições que as ministram. (BOYNARD, 1975, p.82)

A configuração da matriz curricular da Escola Estadual Paulo VI, à época Escola de 1º grau Paulo VI, referenda essa feição com disciplinas comuns ao nível de ensino de 1º grau e da iniciação para o trabalho, em um mesmo nível, ano e turno escolar.

Os sujeitos entrevistados afirmaram não haver durante o período de suas atividades nenhuma forma de relação entre as disciplinas da formação geral e da formação especial. A professora de datilografia¹⁹ ratifica essa premissa:

Não! Cada disciplina tinha a sua especificação: datilografia, matemática, ciências. O setor profissionalizante onde eu trabalhava, também era... tudo era individual... Eram separadas, completamente diferente uma disciplina da outra.

Consecutivamente e de forma semelhante, o professor de Tipografia relata implicitamente não haver nenhuma relação entre as disciplinas da base comum e da base técnica. Seu depoimento é importante, ainda, por ter transitado nessas duas áreas da formação curricular, além de ter acompanhado ao longo dos anos muitas das mudanças ocorridas nesta instituição, desde o 1º grau com a formação incluída nos componentes de educação

¹⁹ A professora de datilografia lecionou durante os anos 70 na Escola de 1º Grau Paulo VI. Entrevista concedida no dia 17.05.2016.

profissional e perfilada na iniciação para o trabalho (1º grau, a partir de 71) até o ensino propedêutico (LDB de 1996):

Durante minha permanência lá [no colégio Paulo VI], eu iniciei ensinando Artes Gráficas ou Tipografia, na área profissionalizante. Depois quando o governo acabou o curso profissionalizante, aí eu fui para técnicas contábeis, ou seja, curso técnico que eu tinha era contabilidade, e estava ensinando técnicas comerciais. Depois houve uma reviravolta: eu ensinava técnicas comerciais, ensinei também História, Religião – porque eu sou formado em Filosofia e tenho cinco cadeiras de Teologia pela FAFIFOR, e então como eu tinha Teologia, poderia ensinar Filosofia e ao mesmo tempo Religião. Depois da Religião, como eu sou também formado em Direito de Filosofia, quando passou a ter o 2º grau na escola, aí eu passei para Filosofia, e terminei lá. Eu me aposentei lá com 65 anos.

Como se depreende do depoimento dos sujeitos entrevistados, uma integração entre a educação geral e formação especial não existia. Parecia-nos pensarem como algo óbvio ou natural que fosse assim. Os sujeitos entrevistados não apresentaram nenhum indício de estranheza ou contrariedade, como se a própria configuração instrucional da iniciação se dispusesse em si mesma, isoladamente.

As mesmas conceituações empregadas sobre integração na atualidade diferem totalmente de outrora, pois o disposto na proposição contemporânea é basicamente a junção entre a base comum e a base técnica sob o prisma do currículo integrado. Além da condição de integração, há outras duas formas de articulação: concomitante e subsequente. A lei não apresenta exclusividade para a forma integrada, sendo uma opção de articulação para Educação Profissional.

Diante disso, as formas subsequente e concomitante são possibilidades para o ensino profissionalizante, mas sem o caráter de integração:

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (DECRETO, 2004)

Na próxima seção, tratar-se-á acerca dos postulados necessários para integração entre as bases de ensino comum e técnica no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que se distinguem explicitamente em relação à tendência pedagógica tecnicista.

5.2.1 Integração entre as bases comum e técnica na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI

Quanto ao EMI, é exequível essa integração? Ela será possível de ocorrer? Como se processa (ou se professa essa integração?). Tais perguntas se anexam a outras, como: caso se compartilhe disciplinas da base nacional comum e da base profissional, em um mesmo turno escolar e grade curricular, qualifica-se a integração? Um direcionamento para áreas afins de conhecimentos da base comum para educação profissional, ou seja, uma relação entre os conteúdos entre uma e outra seria uma integração de fato? Estes questionamentos se fazem pertinentes ao estudo do EMI.

Segundo o ex-professor de Biologia da EEEP Paulo VI, que lecionou no início da implantação da educação profissional, a integração entre conteúdos (curricular), ou melhor, uma imbricação de conteúdos que sejam de áreas afins, seria pertinente ao EMI:

Não resta dúvida foi uma coisa de novo e de bem agravante, porque não tinha de experiência na Biologia, como professor de Biologia, eu vi lá que a integração da matéria disciplinar do currículo comum está muito inteirada com a matéria profissionalizante; ficando a cargo do assunto do diretor de turma, diretor do curso, mediante o modelo do curso e referente à matéria de Biologia. Não resta dúvida. Enfermagem teria que ver uma Biologia bem adequada ao curso, enquanto que Rede de Computadores, você daria uma Biologia praticamente da linha convencional.

O professor de Biologia alega que a integração por área das disciplinas, deveria ser aplicada ao tipo de curso. Caso o curso técnico não seja correspondente em área afim com a disciplina da base comum, como por exemplo, Rede de Computadores e Biologia, esta teria uma feição curricular convencional, e não dirigida como para Enfermagem. O entrevistado defende essa forma de integração para as disciplinas que possuam relação entre si (conteúdos destas) do núcleo comum porque em suas palavras “o aluno se sentiria mais interessado e empolgado” para o processo educacional, como também haveria motivação por parte do professor:

Justamente, este que é o fato interessante na Escola Profissionalizante é que o aluno vai estudar tudo que ele tem de interesse mediante seu curso. Quer dizer, se eu fosse um professor dentro da área, por exemplo, digamos de Rede de Computadores, o aluno teria uma disciplina que, se essa disciplina fosse do núcleo comum, ele teria mais interesse e ele se empolgaria muito mais e o professor teria o que desenrolar mais dentro daquele assunto.

Sobre Currículo Integrado, Lottermann (2012, p. 21), afirma que “faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana”.

Mas a conformação desse tipo de currículo prejudica o conjunto dos conhecimentos historicamente sistematizados? Para Lottermann (2012, p.21): “Trata-se de uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais”.

O estabelecimento da integração curricular perpassa por um processo de diálogo entre as áreas de ensino, confluência de conteúdos e disciplinas que contribuem para essa imbricação. O atual professor de logística da EEEP Paulo VI afirma que:

A integração justamente ela dar-se-á junto a disciplinas contributivas que no caso específico da logística, a Geografia, a Matemática, a própria História. Esse olhar das disciplinas contributivas com a base técnica, vai justamente moldar o planejamento das disciplinas do curso de uma maneira geral. A gente faz isso já há praticamente três anos no Paulo VI e estamos encaminhando para que justamente a gente possa dar uma otimização nessa aprendizagem.

Como também fora dito pelo ex-professor de Biologia, o de logística denomina de disciplinas contributivas aquelas como de conhecimentos afins entre a base comum e a base profissional. O professor de Geografia reitera sobre essa ideia de contribuição entre as áreas, indo além no sentido de reformulação curricular para adequar-se conjuntamente aos cursos profissionalizantes de Hospedagem e Logística.

Em relação à Hospedagem, além do curso normal do curso de 1º ano, além dos conteúdos normais de 1º ano, Geografia Física, Cartografia, Clima, Relevo, Solo, a gente teve uma adição, porque a gente tinha uma aula para a gente reservar sobre isso para falar sobre geografia do turismo, do Brasil, do mundo, do Ceará, falar sobre os principais pontos turísticos, e do Ceará, Geografia do Ceará. E de hospedagem, que não é uma coisa que a gente aborda no ensino médio, não tem nas outras aulas e nos outros cursos, essa questão da Geografia do Ceará a gente fala um pouco da Geografia do Brasil, mas do Ceará em si, especificamente, não falamos. E no curso de logística, a gente modificou toda a base curricular, dos conteúdos de geografia, trazendo tudo que a gente tinha de transporte, economia, política, território nacional para o 1º e para o 2º ano (globalização, Agrária), tudo de geografia humana, e adicionando mais contextos, adicionando um pouco mais de conteúdos, voltado principalmente para economia, transporte, política; e deixou toda Geografia Física para o 3º ano, a gente fez toda essa reformulação.

Já o depoimento do professor de Filosofia/Sociologia ratifica a integração via correspondência por conteúdos das duas bases de ensino, com a alegativa da importância das categorias conceituais da disciplina que leciona:

Sim, está presente em todos os cursos porque a filosofia é um tipo de saber que, vamos dizer assim, que passa por as outras formas de conhecimento, haja vista que a base do conhecimento científico, a base da ciência de forma geral se passa sobretudo pela filosofia. Trazendo para o nosso lado particular, da organização da nossa escola, pela integração, a disciplina deve oferecer conteúdos que estejam integrados à base técnica. Conteúdos basilares, como por exemplo: ética, é um dos conteúdos que deve estar em todos os cursos ministrados, do profissionalizante, então, a disciplina de Filosofia passa por todos os cursos técnicos.

Conforme Moura (2012), para conceber-se a integração entre as duas bases de ensino é imprescindível uma série de requisitos: adequação curricular, atividades integradoras, formação inicial e continuada de professores para atuar no EMI, reformulação do Projeto Pedagógico. Tratando a implantação de uma escola integral com os critérios citados, mas principalmente como um processo que se desenvolve de forma constante, sem possibilidade de descontinuidade.

Adequação para um currículo integrado deve, segundo Lottermann (2012, p. 22), apresentar uma sistematicidade “do conhecimento escolar que permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos educandos. Seu caráter transformador está em romper com as fragmentações que dificultam o desvelamento das contradições presentes nessa sociedade”.

Essa proposição de currículo não se coaduna com a dualidade histórica, que se fragmenta em várias disciplinas, ao mesmo tempo em que nega a ideia de transmissão de conhecimentos, conhecida também como “Educação Bancária”, como também a denominada Pedagogia das Competências, que é contraditória com a concepção de integração curricular. (LOTTERMANN, 2012, p. 44).

Além do que o currículo integrado não pode conformar numa mescla mecânica entre conteúdos das duas bases de ensino, mas corroborar para a formação omnilateral do indivíduo, que sem isso, não alcançaria mais do que formalidades educacionais (RAMOS, 2005, p. 13).

Consoante Lotterman (2012, p.47), para o currículo integrado possuir um caráter transformador, torna-se imprescindível conter a substância do real diante de sua totalidade. Isso, tendo o princípio trabalho como marcante na produção de existência e eivada das contradições das produções sociais.

Sobre formação continuada, o professor de enfermagem relata que:

O currículo é integrado através das disciplinas afins como eu coloquei. Comunicação efetiva: as reuniões pedagógicas são coletivas, que reúnem as duas bases, tanto comum, quanto técnica.

A questão do pacto nacional: cursos de formação continuada, que ocorreu em 2014/2015 aqui na escola foi muito importante, reuniu todos os professores para trabalhar essas questões que você está colocando. Foi uma ação pontual do governo federal, de lá para cá não teve mais. [...] Mas foi muito positivo, foi muito produtivo, os professores reunidos as duas bases. Não era todo mundo. Eram três dias: terça, quarta e quinta. Aí juntava as duas bases (base técnica e base comum) e o diálogo ficava bem mais enriquecido. Acredito que devam ocorrer outras formações continuadas.

Além do Pacto Nacional pelo Ensino Médio, o professor de Logística cita um curso de formação para trabalhar em EMI realizado pelo governo do estado no IFCE:

Eu participei do pacto. Nós tivemos justamente um curso voltado para integração dessas duas áreas, tanto da base comum e do ensino técnico, que nós tivemos várias atividades que nos integrou mais ainda.

Tive uma especialização fomentada pelo governo do estado, hoje, através do IFCE, justamente onde a linha de encontro era justamente a gente trabalhar tanto a parte técnica, quanto essa integração sobre o período integral que o aluno passa aqui.

Como se constata, a formação continuada para professores de EMI não é uma prática constante, sendo desenvolvida, pois, esporadicamente, como fora também mencionado pelo professor de Filosofia e Logística. O Pacto Nacional do Ensino Médio foi citado por outros professores como um momento importante na formação continuada para o EMI.

Conforme o professor de Filosofia, o curso patrocinado pelo MEC abriu espaço para discussão acerca da integração entre as bases de ensino na EEEP Paulo VI:

O curso que nós tivemos foi de muita valia no sentido pedagógico, foi o Pacto Nacional do Ensino Médio, nos deu todo um embasamento teórico, a necessidade de uma integração entre as disciplinas, no sentido de justamente tentar uma melhoria da do ensino médio no nosso país. Esse curso despertou para isso, da necessidade dos professores procurarem ter o planejamento integrado, um planejamento onde se tenha uma aproximação entre as disciplinas, de que acima de tudo tenha e nos leve a fugir da questão do planejamento isolado. Então o curso que chamou muita atenção para nós professores.

5.2.2 A integração entre as bases de ensino sob a premissa dos eixos estruturantes

A priori a integração entre a base comum e a formação profissional ou o conceito atual que referenda a EMI (educação profissional integrada ao ensino médio) requer a definição explícita dos eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.

A conceituação da categoria Trabalho está assim estabelecida no documento oficial educacional:

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida

para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. (DIRETRIZES, 2013, p. 215)

Já o eixo Ciência está descrito no mesmo documento DCN's, como “conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade”. (DIRETRIZES, 2013, p. 215)

A partir da ciência, advém a tecnologia, que se traduz na “extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva, sintetiza o conceito de tecnologia aqui expresso”. A tecnologia se caracteriza, portanto, na “transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida”. Sendo ela, também, através de seu desenvolvimento, o elo que almeja satisfazer necessidades humanas, sendo, pois, a categoria que visa à “extensão das capacidades humanas”. (DIRETRIZES, 2013, p. 216)

Confluindo em um esforço para “conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade”, a cultura se posta pela produção expressiva material, simbólica, com “representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade”. Esse último dos quatro eixos, imbricando e se inserido em meio à dinâmica da vida social, conformado o modo de vida de dada população.

A cultura é imprescindível para uma formação integral, pois propicia acesso ao conhecimento científico, promoção da criticidade sobre paradigmas culturais que norteiam a “conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações”. Fica patenteada, assim, a relação entre as dimensões da ciência, da tecnologia e da cultura, a partir da concepção de trabalho no sentido ontológico. (DIRETRIZES, 2013, p.216)

Apenas a vinculação em si entre conteúdos da base nacional comum e da base profissional para áreas afins não se coaduna como integração de acordo com os eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, pois restringe concretamente a formação integral do

alunado. A efetividade da proposta de integração perpassaria pela junção programática curricular que possibilitasse que os princípios citados fossem contemplados. As diretrizes curriculares nacionais (DCN's), publicadas em 2011, denotam os conceitos desses eixos estruturantes.

Para resumir essas imbricações entre os eixos citados acima, Moura (2012, p. 04)

afirma:

Diante disso, a formação integrada, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Na EEEP Paulo VI, apresenta-se proposta de integração que tem se constituída como processual, que possui um andamento gradual e constante. Várias ações e atividades integradoras vivenciadas que vislumbram uma relação imbricada de conteúdos, integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Sendo que, entretanto, não se evidencia a postulação dos eixos estruturantes na prática, apesar dessas ações integradoras.

O princípio Trabalho está disposto implicitamente no fazer do EMI, mas como se caracteriza ontologicamente essa categoria? Entender o conceito de trabalho como disposto no DCN (2011) pode ser considerado complexo para o conjunto do professorado do EEEP Paulo VI, no sentido dos diversos entendimentos que apresenta essa categoria. Relevante apontar que o conceito de trabalho presente sob a perspectiva ontológica é tratada como princípio educativo, o próprio trabalho em si educa o alunado para desenvolvimento de suas individualidades e compreensão de mundo. (GRAMSCI, 2001)

Para o professor de Enfermagem, a configuração da ideia de trabalho para o alunado é diferente em relação ao perpassado na escola:

[...] o mundo do trabalho é totalmente diferente do mundo escolar. Então começa a ver que o aluno chega no trabalho, no estágio (na empresa, no hospital); então percebemos muitas dificuldades até na escrita do aluno, e a gente coloca isso para os professores daqui, principalmente para professores de 1º e 2º ano, porque ainda dá tempo fazer um trabalho de construção do conhecimento a longo prazo. Os alunos que estão em 3º ano já estão no final do Ensino Médio e dificilmente se vai ter tempo hábil para trabalhar determinadas questões.

Segundo o professor de enfermagem, o princípio tecnológico é bem disposto na EEEP Paulo VI:

Nós temos laboratórios muito bem equipados, inclusive o laboratório do curso técnico de enfermagem é muito equipado, se você comparar com outros cursos técnicos; é muito bem equipado inclusive se você comparar com laboratório de universidade. Nós temos várias próteses, vários equipamentos, temos até uma estufa. Anualmente é repostado o material de consumo, que utilizamos no dia-a-dia. Sem contar os smartphones, redes sociais, que estão integradas não apenas na vida do professor, mas na vida do aluno. Isso facilita muito a comunicação e o feedback, a resposta de um para outro se torna muito mais rápida.

Como está contida na DCN (2011) e nas proposições de Moura (2012), a ideia de acesso está amparada no dispositivo legal, mas seria relevante o entendimento do papel da tecnologia no cotidiano, no processo produtivo e nas relações sociais, constatações arroladas pelo relato acima do professor de enfermagem.

Em relação ao princípio da cultura, o professor de enfermagem reiterou o que fora frisado por outros educadores que tivemos contato, os discursos dos docentes, é o de que as ações culturais são frequentes na EEEP Paulo VI:

Todos os cursos técnicos têm eventos. Todos os cursos técnicos são uma profissão. Está inserido no mercado. Tem as datas comemorativas daquela profissão. O dia do enfermeiro é agora em maio, o dia do Técnico de enfermagem é também em maio. Dia 12 e 20, respectivamente. Fazemos eventos, exposições, amostras, feiras culturais. Essas feiras integram todos os professores e todos os alunos. Sempre está acontecendo. No ano não é apenas uma vez, são três ou quatro vezes. Aqui por exemplo, vai ter um curso de alemão, que a professora até colocou aqui em nossa reunião. Havendo a necessidade de integrar o curso de enfermagem nessa exposição e se eles procuram a gente, vemos como a gente pode contribuir, como a gente pode ajudar.

Embora seja relevante a realização de eventos culturais, como seria essa assimilação da totalidade cultural, mesmo que não seja imprescindível, ou praticamente seja impossível o conhecimento de todos os gamas culturais, como acontece essa percepção do conjunto cultural por parte do alunado?

Para o professor de Filosofia, a realização de feiras culturais é um momento interessante de reiterar a dimensão cultural entre o alunado e aspecto da interdisciplinaridade:

A gente olha aqui sobre os trabalhos e projetos interdisciplinares na nossa escola oferece projetos que aliam a parte da cultura, como a feira cultural. Nós temos esse evento o exemplo clássico desse planejamento interdisciplinar, onde se deixou de lado, até então eventos para determinadas áreas e se tentou criar uma feira cultural que justamente desse oportunidade e que tivesse uma perspectiva mais multicultural, o aluno avaliado nos quatro eixos mencionados: ciência, tecnologia, cultura e trabalho, e também focando o diálogo entre as diferentes áreas. Então a semana cultural é o evento, dentre outros, é o evento que mais justifica essa questão da interdisciplinaridade.

Apesar desta pesquisa não poder responder plenamente esse questionamento, pois necessitaria de investigações mais apuradas envolvendo outros sujeitos, principalmente os

próprios educandos, constata-se que a dimensão desejada para a relação com o princípio cultural não seja em sua plenitude satisfeita.

A realização de atividades integradoras entre as disciplinas da base comum e da base profissional concebidas em eventos programados para esse fim é uma possibilidade para alcançar a integração, enquadrando os quatro eixos de fundamento: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Moura (2012, p13) afirma que o currículo deva ser elaborado a partir de “uma organização de disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) com atividades integradoras (imersão no ou simulação do real para compreender a relação parte totalidade por meio de atividades interdisciplinares)”. Sendo que necessita definir quais disciplinas comporão esse recorte com a devida “seleção de conteúdos” e quais as atividades integradoras para propiciar uma correspondência com os eixos que constituem o EMI: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa inter-relação é imprescindível.

5.3 Política educacional nas legislações pós-LDB nº 9394/96: Uma tendência “neotecnicista”?

Em termos educativos importa pensar que prática pedagógica, no período dos anos de 1970, implicaria no uso de elementos funcionais e instrucionais, tratando a habilidade como a égide que guia o planejamento educacional, tendo os meios de realização do processo de ensino e materiais, como máquinas, equipamentos e certo arsenal tecnológico, além de métodos e procedimentos rígidos e controlados para consecução das atividades profissionais. Trata de uma concepção de ensino programático, instrucional, técnico dessa natureza, ainda que arraigado ao ensino tradicional, de transmissão de conteúdos aos educandos, como norma de condução pedagógica.

Nesse sentido, a analogia entre a atualidade do EMI e o ensino técnico compulsório, praticado através da LDB 5.692/71, apresenta-se como um debate bastante interessante: teríamos nessa perspectiva uma reedição de práticas e preceitos pedagógicos tecnicistas? Teríamos uma repetição dos princípios que nortearam a política educacional nos anos de 1970/80?

A priori, tais indagações exigem uma análise mais aprofundada que contextualize cada período focado. Comparar a tendência pedagógica tecnicista ao implementado atualmente enquanto conceito de EMI, não pode ocorrer em uma análise rápida,

aparentemente, considerando-os como algo que possa ser apresentado como similar ou assemelhado, pois isso não é de todo verossímil. O tecnicismo se estrutura a partir da necessidade de formação utilitária para o mercado de trabalho, tendo elementos do ensino tradicional no processo de aprendizagem, como a relação vertical professor/aluno e transmissão mecânica de conteúdos, e ainda com o uso de técnicas, métodos e maquinarias.

A concepção pedagógica tecnicista possui característica ímpar – apesar de adotar elementos do ensino tradicional, como a transmissão de conteúdos - dentre as mais variadas na História da Educação. Associado ao fazer instrucional, ao positivismo de Comte e compartamentalismo de Skinner, o tecnicismo foi implantado no Brasil durante a vigência da LDB /71, como uma influência indireta das discussões que se desenrolaram entre o MEC e a agência estadunidense USAID. O acordo celebrado pontuou várias ações educacionais, como a Reforma Universitária em 1968, e outros níveis de escolaridade e assistência técnica para secretaria de ensino. (Ghiraldelli, 2001).

Quanto ao EMI, este também possui consonância para atender as demandas da economia capitalista e de mercado, prioritariamente, mas com uma formação educacional diferente quanto aos aspectos pedagógicos (Pedagogia das Competências, formação cidadã, etc.), no entanto, para coadunar com as reestruturações produtivas, ambas as concepções são de caráter liberal.

Cabe considerar que o contexto vivenciado, a partir de meados do século XX, apresentava um paradigma sem a presença das novas tecnologias e automação produtiva, apesar de gradualmente haver a inserção de maquinários mais modernos, sendo mais estável a formação para o trabalho, apesar da necessidade que se fazia sentir para uma Educação Permanente, alteração no modelo de produção capitalista com o toyotismo e sua correspondência no campo educacional, que ocorreria no próximo período. Diante de um mercado de trabalho flexível em decorrência da inserção de novas tecnologias no processo produtivo, a formação profissional necessitou se adequar com adaptação pelo alunado na resolução de problemas e na construção de novas soluções que surgem no interior das empresas.

Coincidentemente, a lógica das competências, preceitos empresariais que foram incluídos no campo educacional, introduzem novas práticas pedagógicas na qual o relevante era o aluno ser autônomo, que mobilizasse seus conhecimentos para resolução de problemas nas empresas.

O conceito de competência aparece na legislação dos anos 90 (LDB 9394/96), e principalmente descrita no Parecer 16/99 que estabelece:

[...] É essencial que se concentrem esforços na instauração de um processo de contínua melhoria da qualidade da educação básica, o que significa, sobretudo, preparar crianças e jovens para um mundo regido, fundamentalmente, pelo conhecimento e pela mudança rápida e constante. Importa, portanto, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto no tocante às competências profissionais.

A pedagogia das competências faria parte da nova legislação educacional (LDB 9394/96 e decreto de 97), a fim de enquadrar-se e corresponder a essa nova estrutura produtiva. No artigo 3º do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, a ideia de qualificação reforçada pelo sentido de formação profissional para o mercado bastante instável, que requer sempre a reprofissionalização a fim de requalificar o trabalhador. O sentido de requalificação como um paradigma para o momento que apesar de ainda através da política educacional propugnava formação para um posto específico de trabalho, mas com perspectiva apontada para flexibilidade do mercado de trabalho e a possibilidade de o formando se capacitar em novo ramo de atividade. Na prática aparta o ensino básico e a educação profissional, reiterando a dualidade estrutural, que é histórica na educação brasileira.

Em contraposição a esse decreto de 97, o advento de um novo, nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que Regulamentou o §º do artigo 36 da LDB 9394/96. Em seu parágrafo § 1º diz:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Para a implementação da forma integrada (sendo conceitos distintos previstos na lei de 2004, diferentemente de 71, pressupõe a junção entre conteúdos, currículos e projetos pedagógicos.) de Educação Profissional havia necessidade de um amparo legal a fim de dotar juridicamente e financeiramente o EMI. Surge, então um novo decreto, de nº 6.302, de 12 de

dezembro de 2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Entre os objetivos do Programa podemos citar em artigo 1º, parágrafo único:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio.

Além desses objetivos, o de caráter de assistência financeira para consecução de ações para estruturação de EMI, de acordo com o artigo 2º do decreto, mediante “celebração de convênio ou execução direta, na forma da legislação aplicável”. Portanto, esse decreto instituiu o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional através de convênio entre a união e estados. Supriu lacuna aberta pelo decreto nº 5.154/04 que possibilitou articulação integrada entre a base comum e base técnica. Entre os objetivos elencados, o incremento no aumento da oferta de matrículas no âmbito do EM.

Após desse decreto de implantação do Programa Brasil Profissionalizado, seria necessário um novo dispositivo legal para oficializar as próprias implementações de experiências em EMI. Em 2008, o decreto nº 11.741 reitera a possibilidade de integração já disposta em 2004. Em seu artigo 39, ressalta os princípios estruturantes que já foram citados em textos anteriores: Trabalho, Ciência e Tecnologia. Já no parágrafo segundo diz que: “§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”.

Esse preâmbulo inicial contempla a legislação concernente à Educação Profissional e as condições fundamentais que impelem contradições presentes na economia capitalista, como o desemprego estrutural, a exploração e a alienação do trabalho. Segundo Arrais Neto (2008, P. 129), o desemprego que possui como causa o próprio “desenvolvimento técnico-científico” constitui uma alternativa para os capitalistas formarem um exército de reserva de mão de obra, ao mesmo tempo em que impõe maior submissão da classe trabalhadora.

O que caracteriza o período atual dos EMI's é a Pedagogia das competências que se consubstancia pela promoção ao alunado de capacidade de mobilizar seus conhecimentos, suas atitudes e iniciativas na consecução e resolução de problemas novos que por ventura surjam no mundo do trabalho, cada dia mais flexível e mutante.

Contudo, segundo Lustosa e Santos (2014) questionam essa prática pedagógica no cerne da ação abrupta e de certa forma improvisada.

A definição apresentada sinaliza, objetivamente, que enfrentar as contradições da realidade complexa exigiria, constantemente, dos agentes sociais, a mobilização rápida e imediata de competências para a resolução de problemas sobre os quais não se tem nenhum controle prévio, por isso se faz necessário uma formação que prepare os profissionais para agir na urgência e decidir na incerteza. (LUSTOSA; SANTOS, 2014, p. 07)

A Pedagogia das Competências é nomeada por Perrenoud (2008), em linhas gerais, como conjunto de referências e princípios que tem se afirmado como base para a docência e referencial de organização da prática pedagógica na contemporaneidade. Competência em educação se apresenta, portanto, conceituada como a capacidade de mobilizar um conjunto de saberes para solucionar com eficácia uma série de situações que se apresentam como desafios à profissão. (PERRENOUD, 2008).

Uma competência nunca é a implementação "racional" pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação. (PERRENOUD, 1999, paginação irregular).

Em síntese a noção de competência compreende:

[...] a capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas [...] Pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura. (PERRENOUD, 2008, p. 21)

Perrenoud (2000, p. 14) propõe as “dez grandes competências”, consideradas como um “inventário” de reorganização da atuação docente, que são: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua.

Tais competências são nomeadas pelo autor de “competências de referência”, sendo que para cada uma delas, ainda existem as “competências mais específicas”, detalhando extensivamente cada uma delas em um rol de prescrições²⁰.

Assim, se impõe ao professor trabalhar diante de incertezas e de complexidades, como também tomada de decisões para efetivação prática das competências pelos educadores. No entanto, o outro lado da moeda é exposto por Lottermann (2012, p.45). Ele é crítico à implementação da Pedagogia das Competências:

Ao defender o ensino centrado na solução de situações-problema e na ação, rejeitando o ensino que dá enfoque à transmissão de conteúdos por disciplina, a pedagogia das competências atraiu simpatia de significativa parcela de educadores e educadoras. Estes, ansiosos por uma inovação da prática docente, sensibilizados pela ideia de construção da autonomia e de uma educação para a vida, acabaram por se deixar envolver pela proposta que se inscreve nas práticas sociais que estão a serviço do capital.

Interessante que o conceito apresentado por Silva (2013) coaduna com os preceitos de formação profissional a partir das mudanças no processo produtivo, possuindo relação com a Pedagogia das Competências.

Neste sentido é que, no neotecnicismo pedagógico, a organização do trabalho pedagógico escolar deve ser pensada no sentido de formar um trabalhador polivalente e multifuncional com capacidade para desempenhar simultaneamente várias funções diferentes. Além da formação polivalente e multifuncional, a escola deve empenhar-se em desenvolver nos trabalhadores capacidades flexíveis, a fim de fazer com que se adaptem mais “naturalmente” às mudanças do mundo do trabalho. (SILVA, 2013, p. 06)

5.3.1 A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)

A História das tendências pedagógicas é bastante rica em detalhes, e surgem as mais inusitadas propostas pedagógicas que propõem outros dimensionamentos. A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) preconiza uma mudança radical no tratamento da rotina escolar.

O advento da TESE no meio educacional brasileiro perfaz alguns caminhos que outrora fora vivenciado, mas com novos contornos. Logo na introdução do texto TESE fica patente essa questão:

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que

²⁰ Ver: LUSTOSA, Geny; SANTOS, José Alex Soares. **Aproximações críticas ao Corpus teórico de Philippe Perrenoud.** Revista eletrônica Arma da crítica. Número 5, Agosto, 2014.

não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar. (TESE, p. 03)

Constata-se, pois, a visão empresarial inserida no processo de educação, notadamente no ensino técnico-profissionalizante. Para esse intuito foi elaborado um texto-base pela TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht), que enfatiza critérios gerenciais no planejamento escolar.

Além dessa premissa básica, a filosofia posta congrega princípios (TESE, p. 07), que se denominam “pilares do conhecimento”, como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (conviver) e aprender a ser.

Aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer – poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos (conviver) – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser – realizar-se como pessoa em sua plenitude. (TESE, p.07)

Esses são os mesmos quatro pilares da educação concebidos por Jaques Delors para o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO.

O documento TESE propugna também eixos básicos que se adaptam às realidades locais, não se configurando em um método a ser copiado, mas desconstrução de conceitos formados e reconstrução semeada pela consciência e pela prática, mais que puramente a teoria.

Entre os conceitos fundamentais da TESE, encontram-se a Descentralização, que significa posicionar-se fora do centro em relação às decisões de gestão e outras no interior da escola. A Descentralização se divide em disciplina, respeito e confiança (TESE, p.10). O segundo conceito é o da Delegação Planejada.

A delegação é planejada por ser dirigida e gradualmente exercitada por meio de tarefas simples. À medida que o gestor vai delegando, vai formando a pessoa. Paulatinamente, por meio da Educação pelo Trabalho, o liderado vai sendo preparado e assumindo missões pontuais, até se tornar apto a assumir tarefas mais complexas. (TESE, p. 11).

Outro conceito relevante para a TESE é a Responsabilidade Social, que se caracteriza pela atitude de prática de compromisso com o bem comum. Isso relacionando com preceitos empresariais de sobrevivência, crescimento e perpetuidade. Assim está expresso no documento: “A responsabilidade social é a manifestação do compromisso e da responsabilidade com o bem comum, contribuindo para a criação de condições que permitam uma vida digna para todos”. (TESE, p.14)

A primeira experiência deste modelo de ensino foi em Pernambuco com proposta feita à Secretaria de Educação e a seu órgão PROCENTRO (Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco), criado em 2003 para constituição da Educação Profissional.

Interessante constatar que esse modelo implantado nesse estado é posto como espelho para o estado do Ceará, apesar de ter como fora dito, o respeito às peculiaridades locais. Diante disso, quais seriam as nuances entre este e aquele estado? Esta pergunta não será fácil de responder, pois teríamos que observar *in loco* as condições de funcionamento dos centros em Bezerros (PE). Por certo, a semelhança existe no aspecto de serem escolas de tempo integral, e em tese, adotaram a TESE como referência educacional, fora isso apenas uma pesquisa específica em parâmetros comparativos. E mesmo não se trata de nosso objetivo fazer essa analogia. Aqui no estado e mais precisamente a EEEP Paulo VI possui singularidades que tratamos neste trabalho acadêmico.

Outrossim, a TESE se caracteriza pela Pedagogia da Presença e Educação pelo trabalho, no íterim do campo da comunicação e parceria. A primeira em consonância com a própria experiência presente, tempo e exemplo. Já a Educação pelo trabalho que coloca no sentido da formação constante dos participantes do processo educativo. (TESE, p.10)

Outro ponto relevante inserido na TESE é a Lógica das Competências que a qualifica enquanto parâmetro bastante liberal. Acerca dessa categoria conceitual, uma sub-seção a dissecar mais apropriadamente.

Por fim, pautando a abordagem sobre a TESE e enfocando sobre um ponto de cunho ideológico, que são quais os valores que norteiam para o ser autônomo no sentido do empreendedorismo. Isso é assaz relevante e será tratado com mais esmero na próxima seção, em estudo sobre a EEEP Paulo VI.

5.3.2 Características liberais no âmbito do EMI no Ceará: Mundo do trabalho e a filosofia empresarial TESE

Alguns fatores denotam para o caráter liberal do EMI expresso pelas escolas profissionais no estado do Ceará, em geral, e na EEEP Paulo VI, dentre eles estão a adoção de disciplinas para formação para o mercado de trabalho, como designado MT (Mundo do trabalho), e a filosofia empresarial TESE.

Sendo característica básica das escolas profissionalizantes do estado do Ceará, a TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional se dispõe como um modelo de gestão e

princípios de uma empresa, com as nuances desta para fins educativos, baseada na experiência do PROCENTRO em Pernambuco, como dar-se na prática a filosofia TESE no circunscrito à EEEP Paulo VI? Questionamento muito plausível, em se tratando de uma concepção pedagógica sem parâmetros anteriores, apesar de ser também de conteúdo liberal, constando em seus preceitos a constituição de atitudes e comportamentos adotados pelo meio escolar inerente ao meio empresarial.

Os sujeitos da pesquisa relataram que na prática a filosofia acontece pela educação pelo exemplo, pelo protagonismo, pelo empreendedorismo e outros preceitos da TESE. Para o professor de Filosofia/Sociologia, assim se processa no cotidiano da EEEP Paulo VI:

Dar-se pelos princípios basilares, como a educação pelo exemplo. A todo momento, somos educadores, temos que educar nossos alunos, orientar, ter uma perspectiva mais humana com esse aluno. Olhar suas particularidades. A questão da responsabilidade, da corresponsabilidade. Olhar a questão da educação como algo ser bem, como diz a própria Tese, algo bem valioso, no seu sentido não mercadológico da coisa, vamos dizer assim; mas vamos dizer no sentido da perspectiva cidadã, no sentido de propiciar que aquele ser humano tenha oportunidades que estejam bem além do que a escola pode oferecer. Então o protagonismo juvenil aos alunos, principalmente, vislumbrarem essa perspectiva de olhar seu futuro, protagonismo de seu futuro, sair da passividade, sendo mais crítico, sendo um cidadão em seu sentido mais pleno.

Sobre o protagonismo, assim se reporta o professor de Geografia que cita ainda as disciplinas Temáticas, práticas e vivências (TPV) e Mundo do Trabalho (MT), que tratam de abordar questões relativas à cidadania e preparação para o trabalho.

Eu percebo muito a questão do aluno protagonista, que é muito colocado aqui, tanto assim que os alunos entram no 1º ano, o primeiro, segundo e terceiro dias tanto a diretoria quanto a coordenação, os coordenadores do curso e os professores da base comum comentam sobre isso, sobre empreendedorismo. É apresentada a disciplina de TPV e Mundo do Trabalho (MT). Os projetos que a escola tem, o incentivo que esses alunos têm com o diretor de turma, com os professores em si, o incentivo que o professor também tem a partir da coordenação em escrever esses meninos em projetos, fazendo com que esses meninos participem de olimpíadas. Perceber a importância que é ser um aluno de destaque. Um aluno protagonista, a gente tem muito isso aqui, tem muitos alunos que também aderem a isso de uma forma muito interessante.

A filosofia TESE está citada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEEP Paulo VI, no sentido de valorizar o ser humano em sua plenitude para o trabalho, estudo e individualidade, ressaltando que essas premissas oferece um novo patamar na rotina escolar, com disciplina, humanidade e feição escolar.

Para o professor de Logística, em seu curso profissional ainda não se compartilha de forma satisfatória os preceitos da TESE.

Olha, na linha do curso que eu atuo é muito tímido, nós não temos muito ainda essa, (Os preceitos da filosofia? Não, os preceitos nós temos), mas a prática ela se torna ainda um pouco lenta. Em outros cursos, eu posso citar o curso de Turismo, eu cito o curso de Redes de Computadores, que nós temos aqui, eles se tornam um pouco mais atuantes; mas no curso de logística, no curso de enfermagem, eu acho isso ainda um pouco tímido. Eles não caminham paralelamente, de uma forma que possa alinhar em termos de velocidade dessa aprendizagem, um é mais tímido que o outro, mas ela é existente, isso aí a gente realmente não pode negar. Ela é existente e faz parte *sine qua non* disso daí.

O conceito sobre Neotecnicismo surge nos anos 90, quando da escalada ideológica neoliberal, que redefine condições para o desenvolvimento da economia capitalista, reenquadrando e reestruturando a produção, e conseqüentemente as políticas educacionais.

Isso se perfaz diante de metodologias de gestão oriundos da indústria, que imprime à escola um novo padrão de organização escolar, denominado “Qualidade total”. (2008). Essa premissa corresponde ao período prevalecente na década de 90, para a formação de um novo trabalhador, atendida com as mudanças de um mercado de trabalho flexível.

Para Silva (2013, p. 06), a formação para esse novo trabalhador torna imprescindível a transformação de como se organiza o sistema de ensino:

Neste sentido é que, no neotecnicismo pedagógico, a organização do trabalho pedagógico escolar deve ser pensada no sentido de formar um trabalhador polivalente e multifuncional com capacidade para desempenhar simultaneamente várias funções diferentes. Além da formação polivalente e multifuncional, a escola deve empenhar-se em desenvolver nos trabalhadores capacidades flexíveis, a fim de fazer com que se adaptem mais “naturalmente” às mudanças do mundo do trabalho.

Com a estrutura produtiva sob o modelo fordista/taylorista e a necessidade de formação para o trabalho para postos e cargos específicos, a qualificação urgia e se fazia imprescindível como premissa para política educacional no Brasil, isso é um fato, a partir dos anos de 1950, momento de implementação de tendência denominada tecnicista. Mais recentemente com a transformação nos processos produtivos, com adoção de novas tecnologias, advém o modelo toyotista, que torna a produção mais permeável a alterações e flexibilidade para atuação do trabalhador.

Esse trabalhador deve ser polivalente, multifuncional (com capacidade para exercer várias funções diferentes), flexível (com capacidade de adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho a fim de garantir sua empregabilidade). Além disso, é necessária uma formação geral que sirva de base para o desenvolvimento das atividades requeridas nesse novo modo de produção, visto que não cabe mais o treinamento em atividades específicas, como era o caso no taylorismo. (MARQUES; PAULIN, 2009, p.10.213)

Constata-se uma correspondência entre Neotecnicismo e a Pedagogia das Competências, sendo ambas categorias que impõem à adaptação pelo trabalhador para as mudanças no mercado de trabalho, com intuito de manter-se sua empregabilidade.

No campo da formação de professores competentes se observa também uma aproximação entre Tecnicismo e Pedagogia das Competências. O primeiro como gerenciamento vinculado aos parâmetros da produção industrial, que requer novos paradigmas para formação profissional; o segundo, como práticas que remetem ao condicionamento de resolução abrupta de problemas e alteração nos paradigmas de produção.

Segundo Lustosa e Santos (2014, p. 15), em crítica a Pedagogia das competências, assinala que a profissão de educador é disposta nesse referencial como sendo “isenta de qualquer interferência da realidade, do ambiente institucional, do contexto macroestrutural em que está situada. A impressão é que essa forma de profissionalização está fechada em um casulo inatingível pela realidade social à qual pertence e se desenvolve numa independência absoluta.” Ressalta-se, outrossim, que “ a competência pedagógica que compõe o repertório de tal profissionalização está grávida da ideologia do gerencialismo, em que os professores devem atuar sempre no intuito de resolver problemas, independentemente de suas condições de trabalho”.

Reiteramos, a relação entre a formação para competência e o preceito neotecnicista:

Tais categorias se alinham também à ideologia do gerencialismo, do praticismo e do neotecnicismo por apreenderem a formação e atuação docentes nos limites dos saberes de experiência, alimentando a crença de que a mudança das práticas no interior dos microcontextos com base no princípio da criatividade é o suficiente para os professores reinventarem seu cotidiano e enfrentar os problemas com eficácia e eficiência, demonstrando, assim, sua competência. (LUSTOSA; SANTOS, 2014, p. 16)

Todavia, o questionamento inicial se faz premente: a concepção em voga no EMI é compatível com o momento atual ou seria uma retomada do padrão vigente com a reforma dos anos de 1970, o denominado tecnicismo? Há semelhanças entre os dois períodos destacados neste texto dissertativo?

Questionamentos que possam ser respondidos pela legislação ou pelo depoimento dos sujeitos de pesquisa, mas que mesmo assim, necessitaria de mais aprofundamento, com metodologia de acompanhamento cotidiano; porém por alguns elementos, afirmaria que há semelhanças e diferenças importantes entre as duas concepções.

Primeiro, a prática tecnicista importava, segundo os sujeitos entrevistados e a própria legislação, em aprendizado instrucional, meramente pragmático no sentido de condicionar o educando ao mercado de trabalho, dar-lhe um sentido comportamental funcional. Segundo, na concepção tecnicista não há formação para cidadania (embora conste na LDB nº 5.692/71) e

ao mundo do trabalho, apesar deste ter a própria configuração do mercado. Assim está descrito no artigo 1º: “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

No caso do EMI, constata-se a qualificação para o trabalho e formação para a cidadania, expresso no artigo 2º da LDB 9394/96: “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Comparando as duas LDB's, ratifica-se que ambas possuem os mesmos objetivos no terreno dos princípios da formação profissional e da cidadania, embora que atualmente essas duas categorias possuam nuances distintas pelas transformações ocorridas na estrutura social.

No entanto, o praticado no EMI no Ceará é consubstanciada pela filosofia empresarial TESE, que segundo o professor de enfermagem, dispõem valores comportamentais bem próximos daqueles preconizados pela Pedagogia das competências:

Eu acho que nossa TESE é trabalhada na questão comportamental do aluno, como tinha colocado, no sentido de empoderá-lo para que ele possa tomar as melhores decisões para ele mesmo. Gente como educando, como professor, a gente quer tomar a decisão pelo aluno, mas aquela decisão não é a melhor para ele. Ele vive uma realidade extramuro da escola, muito diferente que a gente pensa, o que a gente conhece. A gente ouve só as histórias, mas não conhece a realidade do aluno de fato, de dificuldade.

A TESE é trabalhada no sentido de empoderá-lo e ser efetivado na prática principalmente no aspecto deixar determinada aula sem professor em sala, deixar que eles se organizem diante de um problema. Que é que pode resolver isso. Não está apontando ou definindo que vai fazer tal coisa. São colocados o protagonismo, o empreendedorismo: solicitar que o aluno ele possa se colocar diante das situações e como ele pode resolver aquele problema.

5.4 Elucidando o papel das políticas educacionais e os ditames de organismos internacionais

A relação entre as diretrizes de organismos internacionais e as políticas educacionais implementadas pelos sistemas de ensino do Brasil, e mais especificamente no estado do Ceará, dar-se na ordem da reestruturação produtiva capitalista. Isto se confere de acordo e par e passo com a legislação historicamente disposta na criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909), Reforma Capanema (1942), LDB nº 5.692/71, LDB 9394/96, dentre outras.

As influências marcantes de órgãos unilaterais são na LDB/71, com presença estadunidense da USAID (United States Agency for International Development) e a concepção tecnicista de educação; como na LDB/96, com o Banco Mundial atuando no sentido de minimizar a pobreza e orientando para políticas educacionais de formação para o trabalho.

A agência estadunidense USAID influenciou na edição da LDB 5692/71 que determinou a implantação do ensino técnico compulsório no Brasil. A influência estadunidense sobre a Política Educacional brasileira, e mais especificamente sobre a LDB nº5.692/71, foi de forma direta e indireta. Diretamente na consecução da Reforma Universitária, em 1968, que trouxe alteração nos moldes de gestão e currículos acadêmicos, em voga até os dias de hoje; indiretamente em decorrência dos debates travados entre representantes do MEC e da agência USAID.

A relação indireta se ratifica pelo conteúdo do texto legal, que expressa a tendência pedagógica tecnicista, atendendo a demanda do mercado de trabalho no Brasil. Durante os debates e convênios tratados entre as duas instituições, que assim ficou como Acordo MEC/USAID, experiências postas nos EUA, que por sinal eram de conotação também tecnicista.

Todavia, há de que destacar que as intervenções de organismos internacionais se fazem presentes em ambos os períodos enfocados. No âmbito do contexto dos anos 60/70/80, com os acordos empreendidos entre o MEC e a agência estadunidense USAID, tendo como resultado a Reforma Universitária e a LDB nº 5.695/71.

A década de 80 se coadunou como momento de transição política e educacional, com reflexões ainda sobre a implantação do ensino técnico compulsório e alteração gradual da linha de atuação de órgãos multilaterais; a partir dos anos 90, com atuação do Banco Mundial em orientações e norteamentos no campo educacional. Ao contrário de incrementar o desenvolvimento econômico de seus países membros, o BM iria estabelecer a política de combate à pobreza, tendo a educação como base principal, isso já nos anos de 1990.

Conforme Junior e Amaral (2007, p. 212), em referência à Ramon de Oliveira no seu livro *Agências multilaterais e a Educação Profissional brasileira* (2006), assinalam que o BM coaduna com a premissa da relevância da EP para adequação do sistema de ensino à economia capitalista.

O Banco Mundial admite a importância da educação profissionalizante como instrumento de readequação da economia das nações em desenvolvimento frente às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Defende um modelo flexível,

desvinculado da educação regular e preponderantemente privado, visto que as escolas públicas não conseguiriam a recolocação dos trabalhadores no mercado devido à rigidez de suas estruturas.

Sendo que, no entanto, a partir da década de 90, o próprio banco acentua um carreamento de recursos da Educação Profissional para o Ensino Fundamental, além da privatização do ensino superior e para do ensino médio. E a orientação mais relevante para o BM, que é a “a defesa da descentralização da gestão educacional, tal instituição pretende a retirada da responsabilidade de financiamento estatal da educação”. (JÚNIOR; AMARAL, 2007, p. 211-212)

Segundo Ferreti (1997, p. 245-246), o BM é o instrumento para adequação dos sistemas de ensino às expectativas da economia:

Em que consiste, então, a novidade? Exatamente na “valorização” 5 que se passa a atribuir à educação, em decorrência das supostas contribuições que, segundo o discurso dos organismos internacionais, trará à produção e ao desenvolvimento econômico. É essa “valorização” que dá novo colorido aos diagnósticos, nos quais as cores do fracasso e da ineficiência são sobremaneira carregadas, justificando o movimento das reformas educacionais propugnadas pelos organismos internacionais, com o Banco Mundial à frente, o qual visa adequar o sistema educativo às necessidades econômicas, instrumentalizando-o.

Para o BM e demais agências e organismos internacionais, os valores capitalistas e a lógica que rege os negócios moldam “o processo de formação humana a partir de seus conceitos mercadológicos e, em última instância, moldar e justificar a organização social humana segundo os seus interesses”. Constata-se, pois, a orientação e determinação de políticas educacionais que favoreçam o mercado. E para consecução de seus objetos, o BM constrói “mediações com colaboradores locais que, sendo conhecedores dos anseios e interesses locais, contribuem para a fundamentação e implantação de reformas que estejam de acordo com as ideias daqueles órgãos”. (SABBI, 2012, p.07-08)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E quem garante que a história
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória

A história é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue

É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos

(Cancion Por La Unidad de Latino América.

Compositor: Pablo Milanes e Chico Buarque De Hollanda)

A epígrafe acima disposta nos inspira quando na escrita da seção de considerações finais deste estudo que versa sobre a temática Educação Profissional, sob o primado de duas experiências historicamente situadas, em uma mesma unidade escolar (a Escola Estadual Paulo VI), no qual buscamos apresentar o desenho de cada período de forma contextualizada, com apanhados sobre o processo de formação para o trabalho, frente aos ditames dos organismos internacionais, dentre outros elementos. Tal posicionamento se faz importante, uma vez que, todo estudo comparado é, notadamente, de caráter universal.

À medida que aprofundamos os estudos sobre os meandros das categorias conceituais que envolvem a temática referida, foram se desvelando “as práticas pedagógicas e a integração entre bases de ensino”, como ligadas a legislação educacional relativa à Educação Profissional. Portanto, trouxemo-las à reflexão aliadas aos relatos dos sujeitos da pesquisa, e as políticas educacionais que se constituíram. Nesta análise, constatamos as correlações com estrutura produtiva capitalista, e mais propriamente, com os modelos de produção fordista/taylorista (em um primeiro momento) e toyotista (na atualidade).

O estudo revela, ainda, que a influência dos órgãos multilaterais fora decisiva para a implantação do modelo escolar vigente, nos anos de 1970/80 (tecnicismo), por intermédio da agência USAID, coadunando com as expectativas econômicas lançadas pelos governos militares, malgrado em seguida, por ausência de financiamento; em especial, resultou em instituições escolares sem estrutura adequada, como também na falta de planejamento da oferta de cursos técnico para atenção à demanda de mão de obra, principalmente local.

Por conseguinte, em relação à implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ocorreram de maneira sugestiva do Banco Mundial no que concerne a

políticas de combate à pobreza, principalmente na área de educação. Ou seja, não foi uma imposição ou orientação mais incisiva como na LDB 5629/71, e sim, indiretamente, no sentido do investimento em formação para setores mais carentes da população.

No âmbito da tendência tecnicista, a conclusão que se depreende quanto às práticas pedagógicas, principalmente, pelos relatos dos sujeitos da pesquisa, foi o caráter instrucional e comportamental dessa concepção. Concomitantemente, observa-se para essa fase educacional, a inexistência de integração entre as bases comum e técnica; além de manter e reiterar a dualidade histórica (separação entre escolas para filhos da elite e filhos da classe trabalhadora). O contexto aludido se enquadra no seio das políticas educacionais para atender ao mercado de trabalho, sendo que concretamente, nem propiciou uma formação profissional satisfatória, nem houve preparo do alunado do ponto de vista propedêutico, com ênfase na Teoria do Capital Humano (TCH).

De certa maneira, com as transformações no mundo do trabalho e as subsequentes inserções de novas tecnologias no processo produtivo, ocasionaram certa adequação das práticas educativas para que correspondesse a reestruturação. Por conseguinte, houve o advento da Pedagogia das Competências e a necessidade de recondução do processo educativo para a flexibilidade do mercado de trabalho.

De acordo com os relatos dos sujeitos da pesquisa na EEEP Paulo VI, a efetividade do ensino de competências ocorre no sentido da realização de eventos culturais, atividades que incentivem a iniciativa do alunado, como uma aula sem professor em sala de aula para consecução de pesquisas autônomas, realizadas pelos próprios alunos ou iniciativas similares em eventos pontuais.

De certo, encontra-se uma espécie de correlação entre os achados da pesquisa e os referenciais teóricos quanto ao entendimento de que se delineia na atualidade esforços das escolas e de seus professores para compor certa “didática para trabalhar com a Pedagogia das competências”, apesar das críticas a esse paradigma, postas por alguns estudiosos.

Em relação à integração entre as bases comum e técnica, constatamos uma propensão ou tentativa lenta e gradual para uma efetiva “junção”, apesar das contradições inerentes as questões curriculares, à economia de mercado, distante de assemelhar-se à proposta gramsciana, da escola unitária pelas diferenças na configuração curricular. No Ensino Médio Integrado à Educação Profissional há formação profissional nesse nível de escolaridade que é específica, e não como na proposta da unitariedade que se dispõe sobre toda a vida escolar dos sujeitos.

Os requisitos imprescindíveis para a consecução da integração entre as bases de ensino: currículo integrado, ações integradoras, PPP, formação continuada de professores em atuação em escolas de EMI, por exemplo, são concatenados, de uma forma dispersa, em geral, com maior ou menor grau de efetividade, segundo os educadores. O currículo integrado necessita viabilizar os eixos estruturantes, algo que se procede através do esforço de diálogo entre educadores das duas bases e pela coordenação; ações integradoras, citadas pelos sujeitos da pesquisa são de natureza eventual, mas, já que contemplam ideais que buscam a finalidade de estudos e pesquisas em comum pelas duas bases; o PPP, da escola é datado na vigência desde 2011, e menciona diretrizes para um currículo integrado por áreas afins e a formação continuada, porém estas são ações dispersas e sem regularidade.

Ao concluir esta dissertação de mestrado, sob uma temática bastante atual como a Educação Profissional e as expectativas engendradas pela legislação, em correspondência às orientações e às imposições de organismos internacionais, verificamos que as fases educacionais abordadas se postulam em contextos distintos, embora com propósitos aparentemente semelhantes de preparo ao mercado de trabalho.

Isto é, o período tecnicista se configurou em sua função histórica de formar instrucionalmente uma mão de obra, mesmo que depois se apresentasse incipiente; e no momento, da atualidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, este se delineia na pretensão de construção do “ser” para a Pedagogia da cidadania, do protagonismo juvenil, do empreendedorismo (preceitos da TESE).

Todavia, assinalamos que os dois contextos estão submetidos à lógica da estrutura econômica, social e política, convenientes ao capital e aos interesses internacionais, que retidas em contradições internas (desemprego estrutural, exclusão etc.), vinculam-se às políticas educacionais que tornam históricos os processos de um dualismo educacional, reiterado.

É relevante compreender a proposição contemporânea da educação profissional à luz da História: teremos aprendido com a experiência antecedente ou “o passado é uma roupa que não nos serve mais²¹”?

Da análise das legislações, reiteram-se as transformações no campo da educação profissional no Brasil e suas concepções pedagógicas efetivadas se fizeram e, ainda permanecem atreladas aos interesses econômicos, mais propriamente, e de caráter ideológico,

²¹ Alusivo a composição de Belchior (1975), *Velha roupa colorida*.

cujo papel da educação se alia para atender às leis do mercado sob a falácia de desenvolvimento econômico.

Nos distintos períodos enfocados nesse estudo, apesar de suas distinções, temos convergências: o tecnicista (LDB/71) e, na atualidade, a pedagogia das competências (LDB/96 e lei nº 5.154/2004), emergem propostas alienantes, conformistas da condição de classe dos trabalhadores a sua submissão de origem econômica desfavorecida, com recorte de gênero e massivamente excludente. Muito embora, coexistam expectativas positivas e defesas, muitas vezes, acaloradas, de educadores e da sociedade em geral, quanto a sua necessidade como via não só de empregabilidade, mas, de “salvamento” dos jovens das classes populares das drogas, da violência, da marginalidade e do desemprego.

Ao fim da escrita dessa investigação, parece-nos apropriado finalizarmos enaltecendo a História e a Educação Comparada, lugares mais “elevados” de onde podemos, ao menos, perspectivar “novas” e outras leituras sobre os percursos e sobre fenômenos, *locus* privilegiado para “olhar” a Educação e seus princípios e fins, com vias a nos ajudar no enfrentamento crítico da realidade e afirmarmo-nos na necessária construção de uma escola justa e socialmente referendada.

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, J. O. **AUSAID e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano. Rio de Janeiro, 1979. Dissertação. 237p. Disponível em: < bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9356/000021758.pdf?...1> Acesso em 04/03/2016.

ARRAIS NETO, Enéas. Um mundo “sem fronteiras” ou capitalismo “sem controle”? Regulação social e a realidade dos novos papéis do estado nacional sob o capitalismo mundializado. In: SOUSA, Antônia de A. [et al](Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: SENAC Ceará; Edições UFC, 2008.

AURICCHIO, Lígia de Oliveira. **Manual de Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. 196 p.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. **Ensino Médio Integrado no Brasil**: uma análise histórica. UNIP, 2012. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_1004_ua.batista@gmail.com.pdf > Acesso em 23/03/2016.

_____. **Ensino Médio Integrado no Brasil**: limites, anseios e perspectivas no contexto da formação profissional. UFPR, 2012. Disponível em < http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/09_21_37_3293-6587-1-PB.pdf > Acesso em 23/03/2016.

BIAGINI, Jussara. **Revisitando momentos da história do ensino**. 2005. Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu1713.htm>> Acesso em: 28.11.2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Editora: Porto, 1994.

BOYNARD, Aluizio Peixoto. **A reforma do ensino**: lei número 5.692 de 11 de agosto de 1971, publicada no Diário oficial da União em 12 de agosto de 1971 / Aluizio Peixoto Boynard, Edilia Coelho Garcia, Maria Iracilda Robert. 4. ed. São Paulo: Lisa, 1975.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada**: conceito, evolução, métodos/ Suely Grant Bonitatibus – São Paulo: EPU, 1989. (Temas básicos de educação e ensino).

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Para um história comparada das sociedades europeias**. In: História e historiadores. Lisboa: Teorema, 1998. P. 119 – 150. Disponível em <https://www.academia.edu/10714604/Por_uma_hist%C3%B3ria_comparada_das_sociedades_europeias_-_Hist%C3%B3ria_e_historiadores_-_Marc_Bloch> Acesso em 02/02/2016.

_____. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação** / Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Leis, Decretos. **Habilitações profissionais no ensino do 2º grau**. Rio de Janeiro: Expressão e cultura; Brasília, INL, 1972.

_____. **Parecer nº 76/75, de 23 de janeiro de 1975**, do CFE. **O ensino de 2º grau na Lei 5.692/71**. In: Documenta nº 170, Rio de Janeiro, jan. 1975. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20 ensino%20de%202%BA %20grau%20na%20lei%205.692-71pdf> Acesso em 14/02/ 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Título V, Cap. II, Seção IV-A , Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Cap. III, Da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 01/2520116.

_____. **Parecer CNE/CEB 39/2004**. Aplicação do Decreto no 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf> Acesso em 18/12/2015.

BREMER, Maria Aparecida de Souza; KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio Integrado: uma História de contradições**. PR, 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf> Acesso em 07.04.2106.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A relação entre educação e desenvolvimento para o Bando Mundial: A ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil**. Cascavel, PR, 2012. Disponível: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias /index. php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1024/128>> Acesso em 25/04/2106.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho e outros (org.) **História da Educação Comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa**. Fortaleza, Edições UFC, 2011.

_____. **O Jornal como Fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional**, in: II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES – UFMA**. 2009. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/ File/ sem_pedagogica/fev_2009/ ensino_médio_integrado_cardozo.pdf> Acesso em 21/06/2015.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. UESC-BA, 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira> Acesso em 25/02/2016.

COELHO, Juçara Eller. **O decreto nº 2.208/97 e a Reforma da Educação Profissional na unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://sbhe. org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01>> acesso em 02/03/2016.

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: O banco mundial e as políticas educacionais / Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde e Sergio Haddad (Org.). Sao Paulo : Cortez, 1996. 279p..

CUNHA, Lucas Evandro Ferreira ; ALVES, Dr.^a Thamar Kalil de Campos. **Os acordos MEC-USAID e seu impacto no sistema de ensino superior brasileiro.** XII Jornada Histedbr, MA, 2014. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_81_1410814891.pdf> Acesso em 23/11/2015.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PAULO VI. **História.** Um Mundo de Possibilidades - Prof. Kleiton Santiago . Fortaleza: EEEP Paulo VI. Disponível em <http://escolaprofissionalpaulovi.blogspot.com.br/p/blog-page_5212.html> Acesso em 25/10/2015.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** 20 ed. Campinas, SP; Papyrus, 2008.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. **Lei nº 9636 de 31 de outubro de 1972.** Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Ceará, 1972.

_____. **Lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008.** Fortaleza: Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 11 ed., São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FERREIRA, Antônio Gomes. **Educação,** Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em < revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2764/2111> Acesso em 27/10/2014.

FERRETI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90.** Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto/97. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>> Acesso em 18/09/2014.

FIDALGO, Fernando. **A Lógica das Competências: Contribuições Teórico-Metodológicas para Comparações Internacionais. Pró-Posições- vol. 13, N. 1 (37)- Jan/abr. 2002.** Disponível em < <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/37-dossie-fidalgof.pdf>> Acesso em 24/04/2016.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 2. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.**

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Historia da educação / Paulo Ghiraldelli Jr. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.**

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** São Paulo: Alínea, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do cárcere**, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUERREIRO, Eleika Bezerra. **Terminalidade e continuidade no ensino de 2. grau** : um estudo de caso / Eleika Bezerra Guerreiro. Fortaleza : [s.n.] 1980.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema** / José Silvério Baia Horta. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 160 p.: il. – (Coleção Educadores).

HOLANDA, Francisca Helena; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores: Breves Considerações Críticas**. 530 Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009. Disponível em < http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf> Acesso em 10/05/2106.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**; trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982.

JÚNIOR, Manoel José Porto Júnior; AMARAL, Giana Lange. **Resenha do livro: OLIVEIRA, Ramon de. Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Editora Alínea, 2006. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 22, p. 207-214, Maio/Ago 2007 Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>> Acesso em 22/04/2016.

KONDER, Leandro. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2000.

KUENZER, Acacia Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 29.

LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em < LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961> Acesso em 03/04/2016.

LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> LEI Nº 5.692> Acesso em 28/01/2016.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LOTTERMANN, Osmar. **O Currículo integrado na Educação de Jovens e Adultos** / Osmar Lottermann, Dissertação (Mestrado) – UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2012.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação comparada** / Manoel Bergström Lourenço Filho; organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha - 3. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2004. 250p. (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519-3225 ; 7)

LUSTOSA, Geny; SANTOS, José Alex Soares. **Aproximações críticas ao Corpus teórico de Philippe Perrenoud**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Número 5/Agosto, 2014. Disponível em < <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/userupload/2014/7%20-%20aproximacoes%20criticas%20ao%20corpus%20teorico%20de%20philippe%20perrenoud-%20geny%20lustosa%20e%20jose%20alex%20soares%20santos.pdf>> Acesso em 27/05/2016.

MANUAL OPERACIONAL – **Modelo de Gestão/Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)** – Uma nova escola para a Juventude Brasileira – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

MARQUES, Daniele Luciano. **Entre a Escola Unitária e a mercadológica: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das EEEP's do Ceará/ Daniele Luciano Marques**, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. Disponível em < http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/18085/1/2016_dis_dlmarques.pdf> Acesso em 28/05/2016.

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2006. Disponível em < <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2059>> Acesso em 24/04/2016.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação e transição democrática**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf > Acesso em 21/06/2015.

_____. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf > Acesso em 05/03/2016.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf > Acesso em 05/03/2016.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar**, IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PR, 2009. Disponível em: < [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere 2009/anais/pdf/2671_1108.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere%202009/anais/pdf/2671_1108.pdf)> Acesso em 24/06/2016.

MOTA JÚNIOR William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral Maués. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 25/04/2016.

NÓVOA, Antônio; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Editora Educa e autores, 2000.

OLIVEIRA, Ramon de. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a04v35n1.pdf>> Acesso em 26/04/2016.

PAIVA, Vanilda. **Educação permanente e capitalismo tardio** / Vanilda Paiva, Henrique /Rattiner. – São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985.

PASSARINHO, Jarbas G. **Exposição de motivos nº 273**, de 30 mar. 1971. Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/DEF.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINA, Fabiana. Acordos MEC-Usaid: ações e reações (1966-1968). [Texto integrante dos anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. CD-Rom]

PINTO, Aloylson Gregório de Toledo. **Valnir Chagas** / Aloylson Gregório de Toledo Pinto. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 166 p.: il. – (Coleção Educadores)

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 03/03/2016.

_____. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm> Acesso em 04/08/2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. PR, 2008. Disponível em <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> Acesso em 25/06/2016.

REGATTIERI, Marilza. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração** / organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. – Brasília: UNESCO, 2009. 270 p.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf > Acesso em 25/04/2016.

SABBI, Volmir. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da Educação Profissionalizante brasileira da década de 1990**. IX ANPED sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_06_38_93-7276-1-PB.pdf> Acesso em 15/04/2016.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Educação e transição democrática política para o ensino de 2º grau.** In: MELLO, Guiomar Namor de. **Educação e transição democrática.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval . - 32. ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008

SCHWARTZMAN, Simon, 1939- **Tempos de Capanema I** Simon Schwartzman, Helena Maria Bousquet Bomeny, Vanda Maria Ribeiro Costa - São Paulo: paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim, 1941- **Metodologia do trabalho científico**/Antonio Joaquim Severino 23ª ed. Ver. Atualizada – São Paulo / Cortez, 2007.

SILVA, Mércia Rodrigues Farias da. **O processo de implementação da educação profissional integrada ao ensino médio em Pernambuco:** o caso da escola técnica estadual Cícero Dias / Mércia Rodrigues Farias da Silva. – Recife: O autor, 2013.

SILVA, Elson Marcolino. **Neotecnismo pedagógico e as novas demandas para a educação escolar,** V EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Goiânia: 2013. Dispo- nível em: < <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt13/co%20grafica/Elson%20Marcolino%20da%20Silva.pdf>> Acesso em 24/062016.

SILVÉRIO, Renata Abreu; ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. **A Gestão na escola de Educação Profissional Integrada no Ceará:** análise do modelo gerencial de resultados - Campina Grande: Realize Editora, 2012.

VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. **Jovens e projetos de futuro:** narrativas de alunos egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola / Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

VIAMONTE, Perola Fátima Valente Simpson. **Ensino profissionalizante e ensino médio:** novas análises a partir da LDB 9394/96. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey** / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores)

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar / Antônio Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

ANEXOS

ANEXO A
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE INFORMAÇÕES



1 UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: História da Educação Comparada

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Francisca Geny Lustosa

PESQUISA:

PESQUISADOR:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE INFORMAÇÕES

Eu, _____ concedi entrevista para o estudo **“A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE O TECNICISMO DOS ANOS DE 1970 E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NOS DIAS ATUAIS”**. realizado por Roberto leite, aluno do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Francisca Geny Lustosa. O depoimento que abordou informações sobre a temática, será, posteriormente, transcrito e analisado. Ciente de seu conteúdo, autorizo sua utilização como material de análise para fins acadêmicos.

Assinatura do entrevistado (a)

Fortaleza, _____ de _____ de 2016.Z

ANEXO B
ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: História da Educação Comparada

**PESQUISA: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE O TECNICISMO
DOS ANOS DE 1970 E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NOS DIAS ATUAIS**

PESQUISADOR: Roberto Leite Soares

ROTEIRO DE ENTREVISTA – aluno(a)

Dados do Entrevistado

Nome completo:

Ano do nascimento/Local:

ANEXO C**ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR(a)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: História da Educação Comparada

PESQUISA:

PESQUISADOR:

ROTEIRO (ANTIGO) DE ENTREVISTA – professor(a)

Dados do Entrevistado

Nome completo:

Ano do nascimento/Local:

Elaborar Roteiro - Escrever o roteiro de entrevista....**Objetivo Geral**

Analisar, numa perspectiva comparada, a implantação da modalidade educação profissional integrada ao Ensino Médio, nos períodos das reformas dos anos 1970 e os dias atuais, na Escola Estadual Paulo VI, considerando o papel das políticas educacionais e os ditames de organismos internacionais.

Objetivos específicos

identificar elementos concernentes a noção de educação profissional, no ensino médio integrado ao técnico-profissionalizante, postos na Escola Estadual Paulo VI, de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases - LDB's: nº 5.692 de 11/08/1971 e nº 9.394 de 20/12/1996;

Elucidar o curso das reformas da década de 70 a atualidade, à luz das políticas educacionais procedidas nos períodos analisados;

Caracterizar as práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas para a Educação Profissional, no período regido pela LDB 5692/71, em contraponto, ao estabelecido pela LDB 9394/96;

Elucidar o papel das políticas educacionais e os ditames de organismos internacionais.

ANEXO D
ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: História da Educação Comparada

PESQUISA:

PESQUISADOR:

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professor(a) Anos 70/80

Dados do Entrevistado

Nome completo:

Ano do nascimento/Local:

01. Quando ingressante no Colégio Estadual Paulo VI?

02. Qual disciplina ensinavas durante a sua permanência na instituição?

03. Que metodologia utilizavas para uma melhor assimilação do processo de aprendizagem técnica por parte do aluno?

04. Relate algum fato relevante que tenha auxiliado ou aprimorado em sua metodologia de ensino técnico?

05. Quando saíste da escola? Tens ou conheces algo sobre o fim do ensino técnico no referido colégio?

ANEXO E
ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: História da Educação Comparada

PESQUISA:

PESQUISADOR:

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professor(a) Atualidade

Dados do Entrevistado

Nome completo:

Ano do nascimento/Local:

01. Qual disciplina tu lecionas? Ela está relacionada a algum curso profissionalizante? Se sim, qual?

02. Que entendimento tens sobre a integração entre o ensino médio e educação profissional?

03. Você desejaria fazer algum comentário acerca do ensino médio compulsório (LDB nº 5.692/71) em relação ao Ensino Médio Integrado(EMI) na Escola Estadual Paulo VI?

04. Em que aspecto a Pedagogia das competências auxilia o educando em seu preparo para o mercado do trabalho na atualidade das Escolas Profissionalizantes do Estado do Ceará, em o no Paulo VI em particular? Como ocorre essa prática pedagógica?

05. São ofertados cursos de formação para professores, tendo como meta a integração entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas da Educação Profissional? A formação tem possibilitado uma integração de fato? Há outras ações no sentido de efetivar a integração entre as duas bases de ensino?

06. Como se dispõe na prática a filosofia educacional TESE- Tecnologia Empresarial Socioeducacional no âmbito da EEEP Paulo VI?

ANEXO F - GRADE CURRICULAR I
HORÁRIO ESCOLAR - TURNO DA MANHÃ (1977)

ESCOLA DE 1º GRAU PAULO VI
HORÁRIO ESCOLAR - TURNO DA MANHÃ - 1977.

5a/1a					5a/2a						
2aF	3aF	4aF	5aF	6a	2aF	3aF	4aF	5a	6a		
1a	Port.	Mat.	Ciênc.	E. Socs.	F. Espec	1a	E. Socs	Port.	Relig.	Mat.	Port.
2a	Port.	Port.	Relig.	Mat.	F. Espec	2a	Mat.	E. Socs	Ciênc	E. Socs	E. Art.
3a	E. Socs.	E. Socs	Port.	F. Esp.	Mat.	3a	Mat.	Ciênc	F. Esp.	E. Soc	F. Esp.
4a	E. Socs.	Ciênc	E. Art.	F. Esp.	Mat.	4a	Port.	Matem.	F. Esp.	Port.	F. Esp.

5a/3a					6a/1a						
2aF	3aF	4aF	5aF	6a	2aF	3aF	4aF	5aF	6aF		
1a	Ciênc.	E. Soc.	F. Eso.	Mat.	Ciênc.	1a	Mat.	F. Esp.	E. Soc	F. Esp.	E. Soc.
2a	E. Soc.	Mat.	F. Esp.	Relig.	Port.	2a	Ciênc	F. Esp.	E. Soc	F. Esp.	Mat.
3a	F. Esp.	Mat.	Mat.	Port.	E. Art.	3a	Port.	Port.	E. Art.	Mat.	Port.
4a	F. Esp.	E. Soc.	Port.	E. Soc.	Port.	4a	E. Soc	Port.	Relig.	Mat.	Ciênc.

6a/2a					6a/3a						
2aF	3aF	4aF	5aF	6a	2aF	3aF	4aF	5aF	6aF		
1a	F. Esp.	Mat.	Port.	Port.	Mat.	1a	Port.	Relig.	F. Esp.	E. Soc	E. Artist
2a	F. Esp.	E. Art.	Port.	Port.	Ciências	2a	Mat.	E. Soc	F. Esp.	Mat.	Port.
3a	Ciênc.	E. Esp.	Relig.	E. Soc	E. Socs.	3a	E. Soc	Port.	E. Soc	F. Esp.	Port.
4a	Mat.	E. Esp.	Mat.	E. Soc.	E. Socs.	4a	Ciênc	Mat.	Ciênc	F. Esp.	Mat.

7a/1a					7a/2a						
2aF	3aF	4aF	5aF	6aF	2aF	3aF	4aF	5aF	6aF		
1a	E. Socs	F. Esp.	Mat.	Port.	F. Espec.	1a	Mat.	E. Soc	Port	Ciênc	Mat.
2a	Port.	F. Esp.	Mat.	E. Socs	F. Espec.	2a	E. Soc.	Relig	Mat.	Port.	E. Socs.
3a	Mat.	E. Art.	Port.	Relig.	Mat.	3a	F. Esp.	Ciênc	F. Esp	Port.	P. Saúde
4a	Ciênc	Port.	Ciênc	Ciênc	P. Saúde	4a	F. Esp.	E. Art	F. Esp	Mat.	Port.

8a/1a					8a/2a						
2aF	3aF	4aF	5aF	6aF	2aF	3aF	4aF	5aF	6aF		
1a	M. Cív	E. Art.	E. Soc	Relig.	E. Socs.	1a	F. Esp.	Port.	Mat.	F. Esp	Port.
2a	Ciênc	Port.	E. Soc	Ciênc	Mat.	2a	F. Esp	Mat.	Port.	F. Esp	E. Socs.
3a	Port.	E. Esp.	Mat.	Mat.	F. Espec.	3a	M. Cív	Mat.	E. Soc	Ciênc	E. Socs.
4a	Mat.	E. Esp.	Port.	Port.	F. Espec.	4a	Port.	Ciênc	Mat.	Relig	E. Artist.

Maria Carmen Reis Martins
PROFESSOR - 43773

Maria Carmen Reis Martins
MARIA CARMEN REIS MARTINS
Secretaria Reg. MEC N.º 6.280

ANEXO G – GRADE CURRICULAR II
HORÁRIO ESCOLAR – TURNO DA MANHÃ (1977)



ESCOLA DE 1º GRAU PAULO VI

CURRÍCULO ADOTADO PARA O CURSO DE 1º GRAU

TURNO DA MANHÃ - 1977

5ª e 6ª SÉRIES	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
- Português	Português	Português
- Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais
- Ciências Físicas e Biológicas	Ciências Física e Biológicas	Moral e Cívica
- Matemática	Matemática	Ciências Físicas e Biológicas
- Educação Artística	Programa de Saúde	Matemática
- Educação Religiosa	Educação Artística	Educação Artística
- Educação Física	Educação Religiosa	Educação Religiosa
- Arts. Práticas.	Educação Física	Educação Física
	Artes Práticas	Técnicas Comerciais

M. da Conceição de Araújo
 M. R. C. E. R. - 487/73

Maria Carmem Reis Valadim
 MARIA CARMEM REIS VALADIM
 Secretária Reg. MEC N.º 6.290

ANEXO H - GRADE CURRICULAR III
TURNO DA TARDE DE 1977

ESCOLA DE 1º GRAU PAULO VI
HORÁRIO DO TURNO DA TARDE - ANO DE 1977

5ª - 1ª					5ª - 2ª				
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
E. Socs.	Port.	Mat.	E. Art.	Mat.	F. Esp.	F. Esp.	E. Soc.	Mat.	E. Soc.
E. Socs.	Ciênc.	Mat.	Mat.	Relig.	F. Esp.	F. Esp.	E. Art.	Ciênc.	Mat.
F. Esp.	E. Esp.	Port.	Port.	Port.	E. Soc.	Ciênc.	Mat.	Relig.	Mat.
F. Esp.	F. Esp.	E. Soc.	Ciênc.	E. Soc.	E. Soc.	Port.	Port.	Port.	Port.

5ª - 3ª					6ª - 1ª				
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Mat.	Ciênc.	Port.	Ciênc.	Port.	E. Soc.	Relig.	Ciênc.	Port.	Ciênc.
Mat.	Relig.	E. Soc.	Port.	E. Soc.	E. Soc.	Port.	Port.	E. Soc.	Port.
F. Esp.	Port.	E. Soc.	F. Esp.	E. Soc.	Mat.	E. Art.	F. Esp.	Mat.	F. Esp.
F. Esp.	E. Art.	Mat.	F. Esp.	Mat.	E. Soc.	Relig.	Ciênc.	Port.	Ciênc.

6ª - 2ª					7ª - 1ª				
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Port.	E. Soc.	F. Esp.	E. Soc.	Port.	Mat.	Port.	F. Esp.	Mat.	E. Art.
Mat.	Port.	F. Esp.	Mat.	Ciênc.	Port.	E. Soc.	F. Esp.	Port.	Port.
E. Soc.	Mat.	Ciênc.	E. Art.	F. Esp.	E. Soc.	Relig.	Mat.	F. Esp.	Ciênc.
E. Soc.	Relig.	Mat.	Port.	F. Esp.	E. Soc.	Mat.	P. Saud.	F. Esp.	Ciênc.

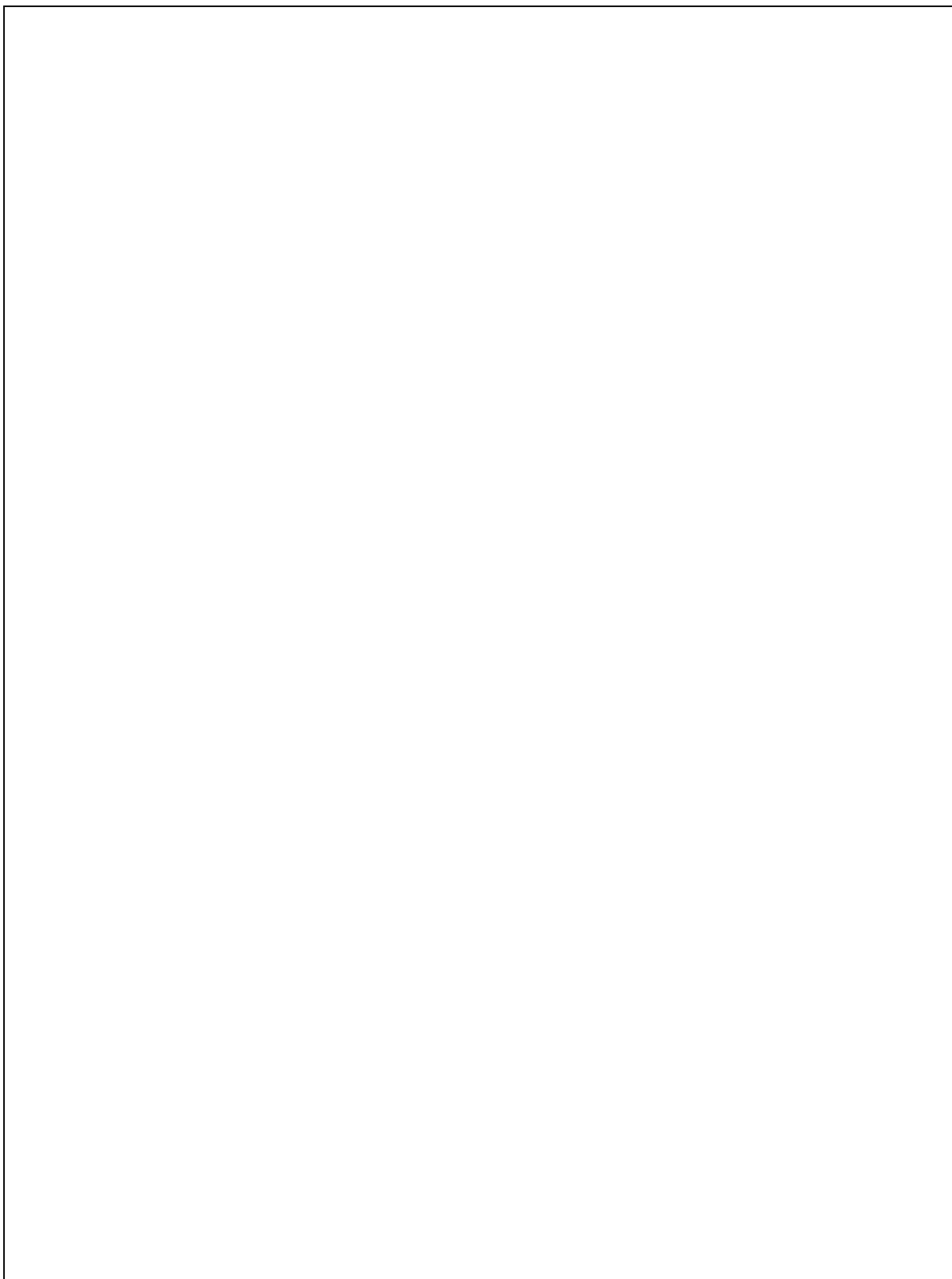
7ª - 2ª					8ª - 1ª				
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
E. Esp.	E. Soc.	E. Soc.	Port.	E. Esp.	Port.	F. Esp.	E. Art.	F. Esp.	Relig.
E. Esp.	Mat.	Ciênc.	E. Art.	F. Esp.	E. Soc.	F. Esp.	E. Soc.	F. Esp.	Port.
Port.	Mat.	E. Soc.	Port.	Port.	Mat.	E. Soc.	Port.	M. Civ.	Mat.
Mat.	P. Saud.	Ciênc.	Mat.	Relig.	Ciênc.	Mat.	Port.	Ciênc.	Mat.

8ª - 2ª					8ª - 3ª				
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
E. Soc.	M. Civ.	Port.	F. Esp.	F. Esp.	Mat.	Mat.	Mat.	M. Civ.	Port.
Port.	Mat.	Mat.	F. Esp.	F. Esp.	Mat.	E. Soc.	Port.	Relig.	E. Art.
Mat.	Ciênc.	E. Art.	Ciênc.	Port.	Port.	F. Esp.	F. Esp.	E. Soc.	Ciênc.
Mat.	E. Soc.	E. Soc.	Relig.	Port.	Port.	F. Esp.	F. Esp.	E. Soc.	Ciênc.

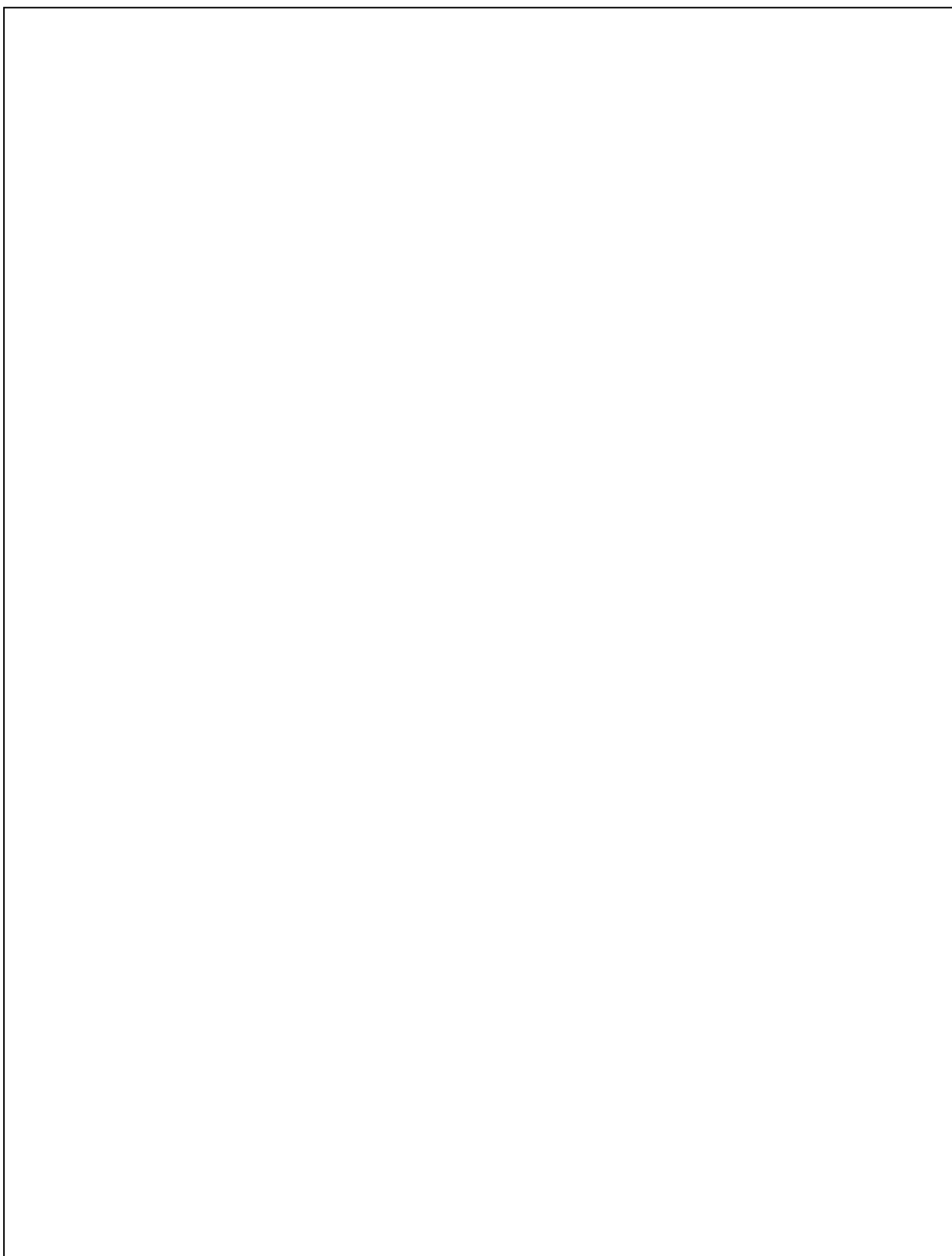
Maria Osmar, Dir. de Int. M. da Conceição de Moraes

Fonte: Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI

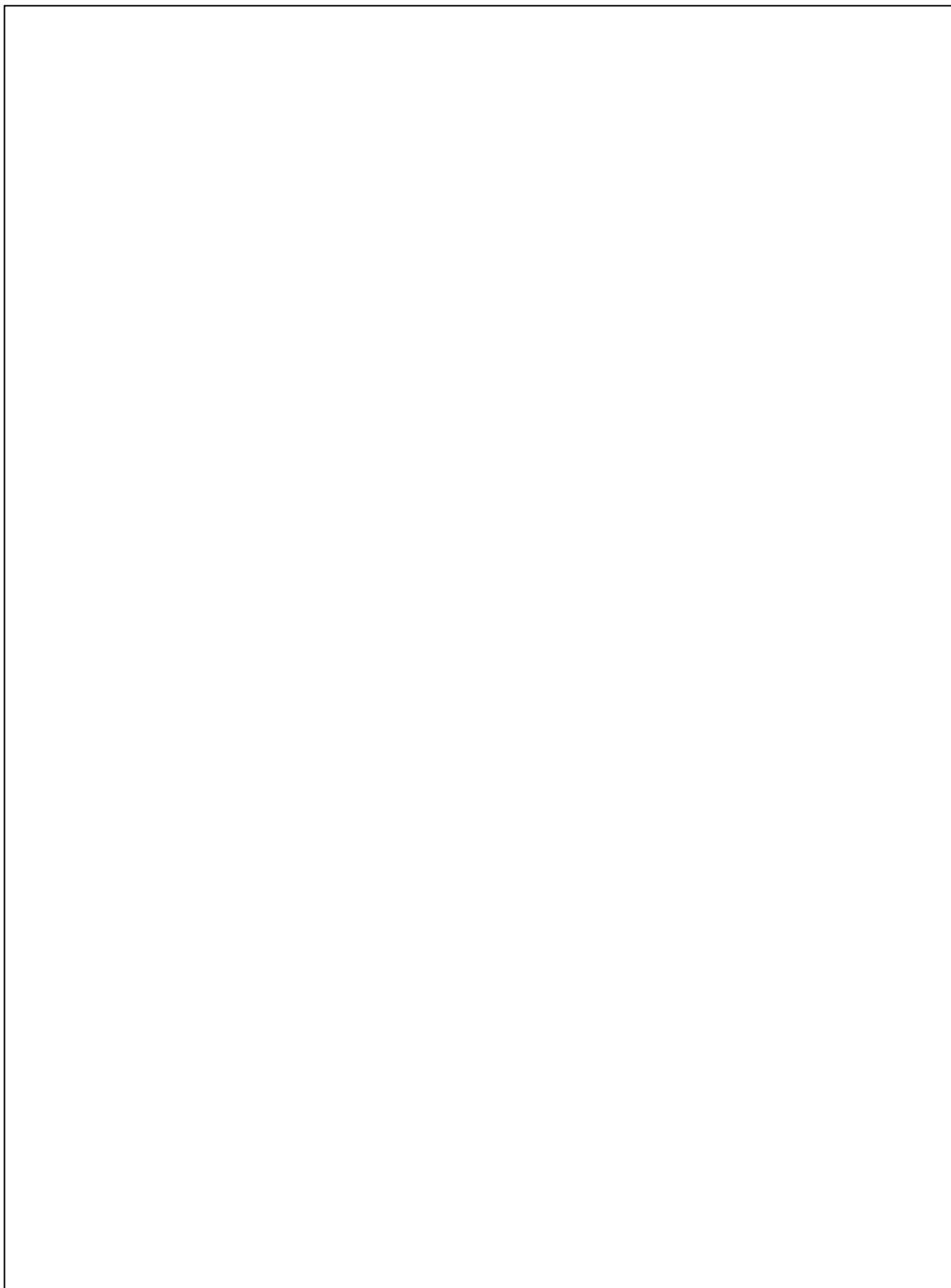
ANEXO I – GRADE CURRICULAR IV
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA – TURNO DA TARDE (1977)

ANEXO J – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA

Fonte: Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI – EEEP Paulo VI

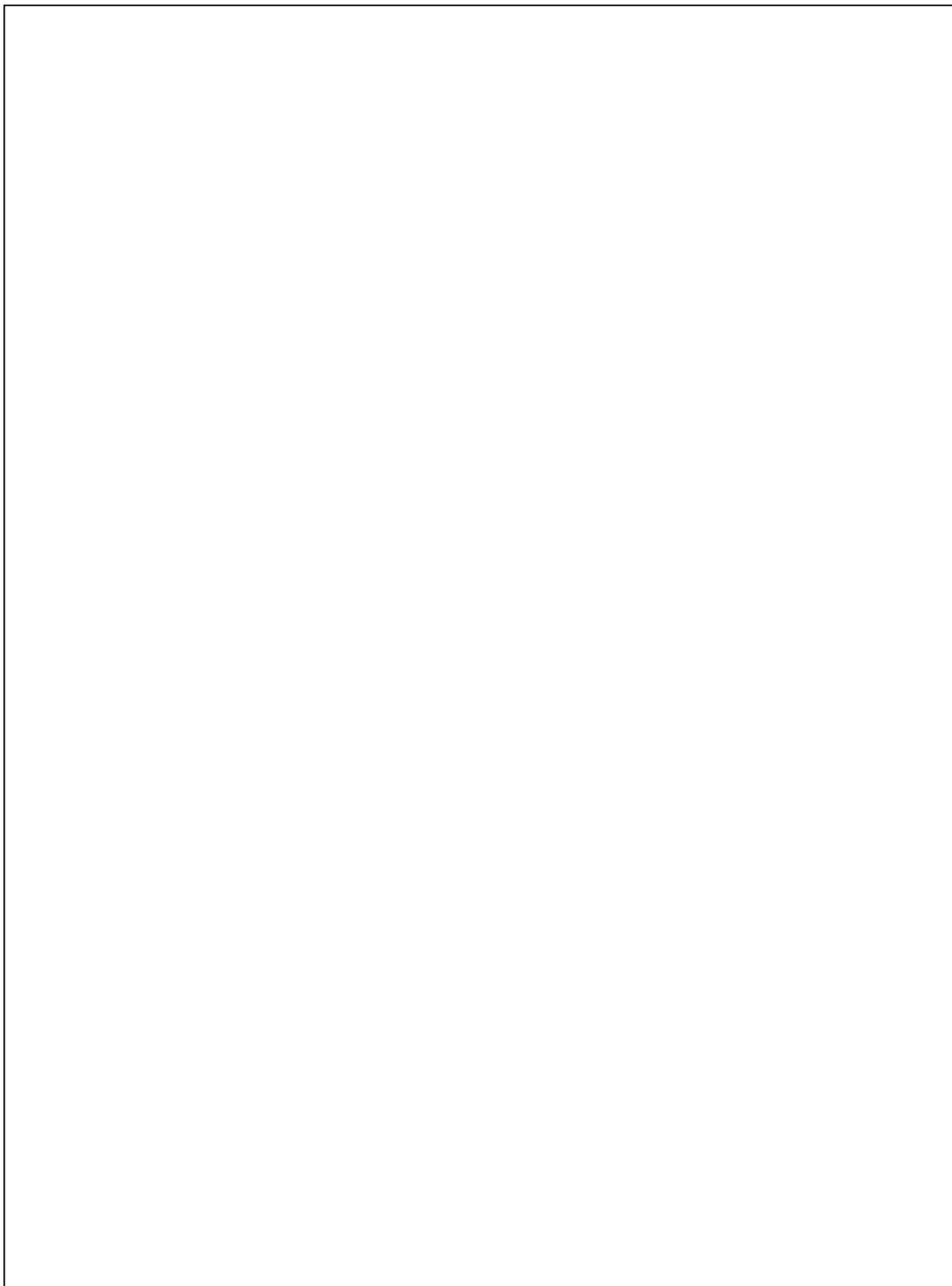
ANEXO K – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM HOSPEDAGEM

Fonte: Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI – EEEP Paulo VI

ANEXO L – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

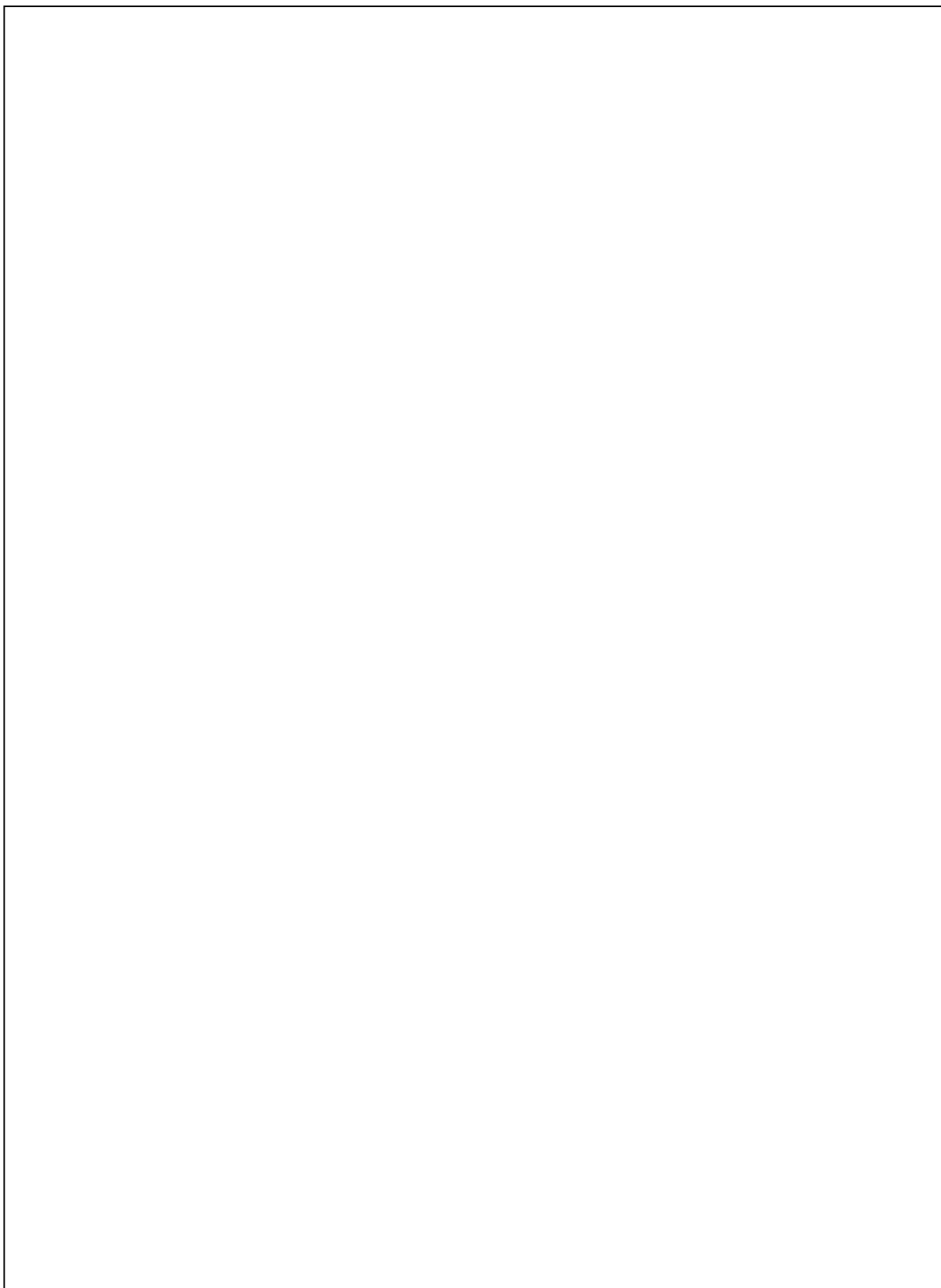
Fonte: Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI – EEEP Paulo VI

ANEXO M – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES



Fonte: Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI – EEEP Paulo VI

**ANEXO N – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM TÉCNICO EM
SEGURANÇA DE TRABALHO**



Fonte: Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI – EEEP Paulo VI

ANEXO O – FACHADA DA ESCOLA ESTADUAL PAULO VI

Fonte: Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI

ANEXO P - MATÉRIA DE JORNAL REINAUGURAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL PAULO VI (1973)

O POVO AQUI CIDADE!

ESTREIA EM REINADO - Hoje, às 15 horas, o Clube de Desportos Recreativos (CER) terá o seu primeiro jogo de futebol, com o time do clube local, o time do clube de futebol do bairro de São João, e o time do clube de futebol do bairro de São João.

UNIVERSO PUCARANA - Hoje, no âmbito do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, haverá uma reunião de trabalho, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.

REINADO DE LÍNGUA - Hoje, no âmbito do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, haverá uma reunião de trabalho, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.

IBEU NOTÍCIAS

Debate sobre o Estado União de Paulo VI - O Instituto Brasileiro de Estudos Urbanos (IBEU) realizará um debate sobre o Estado União de Paulo VI, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.

Curso de Física - O Instituto Brasileiro de Estudos Urbanos (IBEU) realizará um curso de Física, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.

Curso de Matemática - O Instituto Brasileiro de Estudos Urbanos (IBEU) realizará um curso de Matemática, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.



COLÉGIO PAULO VI: DE UM BOTÃO SAI OUTRA ROSA

Como uma rosa que sai de um botão, a Escola Estadual Paulo VI, em 1973, nasceu de um botão que foi o Colégio Paulo VI, em 1968. O Colégio Paulo VI, em 1968, nasceu de um botão que foi o Colégio Paulo VI, em 1968. O Colégio Paulo VI, em 1968, nasceu de um botão que foi o Colégio Paulo VI, em 1968.

O Colégio Paulo VI, em 1968, nasceu de um botão que foi o Colégio Paulo VI, em 1968. O Colégio Paulo VI, em 1968, nasceu de um botão que foi o Colégio Paulo VI, em 1968.

O Colégio Paulo VI, em 1968, nasceu de um botão que foi o Colégio Paulo VI, em 1968. O Colégio Paulo VI, em 1968, nasceu de um botão que foi o Colégio Paulo VI, em 1968.

CAJU-CAUIRO... Uma Canção

O caju e o cauiro, que são frutos do cajuzeiro, são frutos do cajuzeiro. O caju e o cauiro, que são frutos do cajuzeiro, são frutos do cajuzeiro. O caju e o cauiro, que são frutos do cajuzeiro, são frutos do cajuzeiro.

O caju e o cauiro, que são frutos do cajuzeiro, são frutos do cajuzeiro. O caju e o cauiro, que são frutos do cajuzeiro, são frutos do cajuzeiro. O caju e o cauiro, que são frutos do cajuzeiro, são frutos do cajuzeiro.

Quantos Nasceram e Morreram em Outubro

MORRERAM em Outubro	
Administrativos	220
Professores	150
Alunos	100
Outros	50
TOTAL	520

NASCEMOS em Outubro	
Administrativos	100
Professores	150
Alunos	200
Outros	50
TOTAL	500

Atacadistas Realizarão Eleições Quarta-Feira

Uma comissão de atacadistas realizará eleições quarta-feira, para eleger o representante dos atacadistas para o Conselho Administrativo da Associação dos Atacadistas do Estado do Rio de Janeiro.

As eleições serão realizadas no âmbito do Conselho Administrativo da Associação dos Atacadistas do Estado do Rio de Janeiro, com a presença de todos os atacadistas.

Prova de Física do Vestibular Simulado O POVO LOURENÇO FILHO

Uma prova de Física do Vestibular Simulado O POVO LOURENÇO FILHO, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.

A prova de Física do Vestibular Simulado O POVO LOURENÇO FILHO, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.

Escola de Serviço Social Diploma Mais Uma Turma

A Escola de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizará o diploma de uma turma, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.

A Escola de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizará o diploma de uma turma, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.

PRESEÇA UNIVERSITÁRIA

A Presença Universitária, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.

A Presença Universitária, com a presença de professores e alunos, para discutir o trabalho de pesquisa em andamento.

COLÉGIO LOURENÇO FILHO

Pré-Universitário - Profissionalizante

EDUCAÇÃO EM PRIMEIRO PLANO

• Estudante atento e professor dedicado •

ANEXO L – QUADRO DE EVENTOS DA EEEP PAULO VI

PROJETOS/EVENTOS - 2016

EEEP PAULO VI
EVENTOS 2016 / DATAS FIRMADAS NA JORNADA PEDAGÓGICA

Janeiro	Fevereiro	Março GUERRA FRIA
Abril DISNEY(Ciências Humanas)	Maio SEMANA DA ENFERMAGEM SARAU	Junho 2ª MOSTRA DO MEIO AMBIENTE FEIRA CULTURAL
Agosto SITEC	Setembro SIPAT	Outubro OUTUBRO ROSA
Novembro 1. TRANSLOG 2. CONSCIÊNCIA NEGRA	Dezembro 1. Empreendedorismo 2ª MOSTRA DE ARTE	

Fonte: Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI – EEEP Paulo VI

ANEXO Q – CATÁLOGO DE HABILITAÇÕES

ANEXO C - CATÁLOGO DE HABILITAÇÕES
CONJUNTO DE HABILITAÇÕES AFINS E MATÉRIAS RESPECTIVAS
AGRICULTURA E PECUÁRIA

Matérias		Distribuição pelas Habilitações		
Número de ordem	Títulos	Agropecuária	Agricultura	Pecuária
1	Desenho e Topografia			
2	Administração e Economia Rural			
3	Agricultura			
4	Zootecnia			
5	Construções e Instalações			
6	Irrigação e Drenagem			
7	Culturas			
8	Criações			

NOMENCLATURA DAS HABILITAÇÕES

TÉCNICOS	OUTRAS HABILITAÇÕES
1 — Agropecuária	1 — Auxiliar de Análise de Solos
2 — Agricultura	2 — Agente de Defesa Sanitária Vegetal
3 — Pecuária	3 — Agente de Defesa Sanitária Animal
	4 — Auxiliar de Adubações
	5 — Auxiliar de Forragens e Rações
	6 — Classificador de Produtos Vegetais

108

Fonte: BRASIL, LEIS, DECRETOS. Habilitações profissionais no ensino do 2º grau. Rio de Janeiro: Expressão e cultura; Brasília, INL, 1972