

**A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO
DE 1º GRAU - EM BUSCA DE SUA GÊNESE**

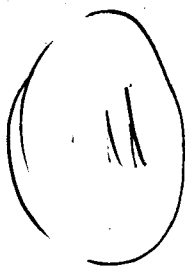
Elza Marie Petruceli Carayon

FBV
200
PRETO

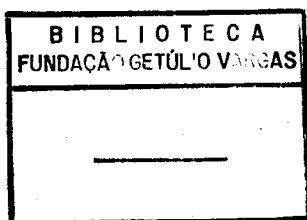
**A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO
DE 1º GRAU – EM BUSCA DE SUA GÊNESE**

Elza Marie Petruceli Carayon

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.



Fundação Getulio Vargas
Instituto de Estudos Avançados em Educação
Departamento de Administração de Sistemas Educacionais
Rio de Janeiro
1987



A meus pais,

Paulo e Elza

*dedico este trabalho fruto de
um árduo e intenso esforço
com o qual muito aprendi
e no qual deixo muito de mim.*

Este trabalho foi possível graças ao apoio dos seguintes órgãos:

- . Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais*
- . Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*
- . Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq*
- . Instituto de Estudos Avançados em Educação – IESAE, Fundação Getúlio Vargas*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. José Silverio Baia Horta, pela orientação segura e eficaz;

aos Profs. Luiz Antônio C.R. Cunha e Gaudêncio Frigotto, pelas críticas e sugestões;

a Maria do Carmo de Matos e Noêmia M.I. Pereira Leroy, pelos comentários e sugestões;

a Maria Auxiliadora C.Á. Machado e Alcina Rosa Teixeira Braga, pela indispensável cooperação;

a Ercília L. de Souza e Paulo dos A. Matias, pela eficiência na revisão e datilografia;

a todas as pessoas que me forneceram material e informações;

aos colegas e amigos que me ajudaram e incentivaram;

aos meus pais e irmãos, pelo apoio e estímulo.

S U M Á R I O

Pág.

INTRODUÇÃO	1
 PARTE I	
AS TENTATIVAS DE SE INTRODUIR A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO PRIMEI RO CICLO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: 1930-70	7
 CAPÍTULO 1	
O PERÍODO 1930-50: A IMPLANTAÇÃO DO CAPITALISMO INDUSTRIAL	8
1.1 — A reforma educacional do Distrito Federal	11
1.2 — O Centro Educacional Primário de Salvador	27
 CAPÍTULO 2	
O PERÍODO 1951-60: A CONSOLIDAÇÃO DO CAPITALISMO INDUSTRIAL — EVOLU ÇÃO DAS IDÉIAS RENOVADORAS	32
2.1 — A reforma do ensino industrial	38
2.2 — As classes experimentais	42
2.3 — A educação complementar	47
2.4 — Educação para o trabalho no projeto da Lei de Diretrizes e Ba ses	59
 CAPÍTULO 3	
O PERÍODO 1961-64: A CRISE DA DEMOCRACIA	68
3.1 — A consolidação da proposta da Diretoria do Ensino Industrial (DEI) — os Ginásios Industriais	77
3.2 — As propostas de reformulação apresentadas pela Diretoria do Ensino Secundário (DES)	81
3.2.1 — Os Ginásios Modernos	81

	Pág.
3.2.2 – Os Ginásios da Comunidade	83
3.3 – Os Ginásios Vocacionais de São Paulo	90
CAPÍTULO 4	
O PERÍODO 1964-70: O INTERNACIONALISMO AUTORITÁRIO	92
4.1 – A consolidação da proposta da Diretoria do Ensino Secundário (DES): os Ginásios Orientados para o Trabalho	97
4.2 – Os acordos de ajuda norte-americanos: os Ginásios Polivalentes	109
4.3 – Os Ginásios Pluricurriculares de São Paulo	129
PARTE II	
INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 1º GRAU NO BRASIL	134
CAPÍTULO 5	
A LEI Nº 5.692/71 E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 1º GRAU	135
5.1 – Os objetivos e estrutura do ensino de 1º grau	135
5.2 – Qualificação para o trabalho	143
5.3 – A sondagem de aptidões	151
5.4 – A iniciação para o trabalho	160
5.4.1 – A integração horizontal e vertical	176
5.4.2 – Estratégia de operacionalização	178
5.4.3 – Quando introduzir e carga horária	186
5.4.4 – Antecipação da terminalidade	188
5.4.5 – A formação do professor	197
5.4.6 – As condições físicas	199

CAPÍTULO 6

A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 1º GRAU EM MINAS GERAIS ...	204
6.1 – Os aspectos legais e as orientações da SEE	205
6.1.1 – A estruturação do currículo	205
6.1.2 – A sondagem de aptidões	207
6.1.3 – A iniciação para o trabalho	208
6.2 – A implantação da reforma do ensino na visão dos técnicos da SEE	223
6.3 – A Educação para o Trabalho em cinco escolas estudadas	236
6.3.1 – O processo de desenvolvimento do estudo	236
6.3.1 – A experiência de Educação para o Trabalho nas escolas	242
6.3.2.1 – O Ex-Ginásio Polivalente	242
6.3.2.2 – O Ex-Curso Complementar	253
6.3.2.3 – O Ex-Grupo Escolar	260
6.3.2.4 – A escola particular	268
6.3.2.5 – O Ex-Ginásio Orientado para o Trabalho	275
6.3.3 – Como os ex-alunos vêem a experiência por eles vivenciada na escola de 1º grau	282
6.4 – A atual proposta de educação e trabalho no ensino de 1º grau em Minas Gerais	301
CONCLUSÃO	316
BIBLIOGRAFIA	330
ANEXOS	345

R E S U M O

Este estudo se propõe levantar elementos que possam esclarecer a questão da introdução da Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau.

Enfoca as diversas tentativas de se incluir a Educação para o Trabalho no primeiro ciclo do grau médio, a partir de 1932, até a oficialização da medida na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, bem como em legislação complementar. Verifica ainda, por meio de estudo exploratório, até que ponto foram efetivados os princípios contidos na Lei nº 5.692/71, relativos à Educação para o Trabalho.

Constata a concretização em termos legais, no início da década de 70, da idéia gerada a partir da década de 30 a respeito da introdução da Educação para o Trabalho desde os primeiros anos de escolarização obrigatória, para concluir que, na prática, pelo menos no estado de Minas Gerais, este fim não foi alcançado.

R E S U M E

Ce mēmoire prētend apporter des ēclaircissements ā la question de l'introduction ā l'Education au Travail dans l'enseignement primaire.

Il s'attache aux diverses tentatives d'incorporer l'Education au Travail dans le premier cycle du cours moyen, ā partir de 1932, jusqu'ā l'officialisation de la mesure dans la Loi n° 5.692, du 1^{er} aoūt 1971, et dans la lēgislation complēmentaire. Il vērifie aussi ā quel point les principes relatifs ā l'Education au Travail contenus dans la Loi n° 5.692/71 ont ētē appliquēs.

Il constate l'introduction dans la lēgislation, au dēbut des annēes soixante-dix, de l'idēe surgie ā partir des annēes trente, au-sujet de la prēsence de l'Education au Travail dēs les premiēres annēes de la scolarisation, pour conclure qu'en pratique, au-moins dans l'ētat de Minas Gerais, celā ne se vērifie pas.

INTRODUÇÃO

A introdução da Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau constitui o tema central deste estudo.

O nosso interesse pelo tema surgiu em decorrência da oportunidade que tivemos, como técnico da SEE-MG, de trabalhar na Equipe de Assistência Técnico-Administrativa às Escolas Estaduais Polivalentes (1971-75); e, posteriormente, na Equipe de Currículos e Programas (1975-80), ambos setores da Diretoria do Ensino de 1º Grau.

Na primeira oportunidade, ficamos conhecendo a proposta pedagógica das Escolas Polivalentes bem como sua estrutura e funcionamento, quando também tivemos a ocasião de acompanhar a implantação das mesmas. Quando na Equipe de Currículos e Programas, vivenciamos bem de perto os problemas enfrentados pela escola na implantação da Lei nº 5.692/71. Entretanto, era curioso observar que, apesar da proposta de Educação para o Trabalho para o ensino de 1º grau, decorrente da promulgação da lei, ser bastante sofisticada, os problemas centravam-se na composição da grade curricular, na construção e equipamento de salas-ambiente e, ainda, na questão do professor habilitado.

A introdução da Educação para o Trabalho nos currículos de 1º grau constituía a principal inovação decorrente da Lei nº 5.692/71; no entanto, para as escolas a implantação da mesma consistia no ajustamento das grades curriculares ao precon-

zado pela reforma. À medida que os anos iam passando, ficávamos cada vez mais preocupados uma vez que a implantação da tão propalada Educação para o Trabalho na verdade se efetivava apenas pelo fato de constar dos currículos escolares, em detrimento da parte de educação geral, sendo seus horários, na maioria das vezes, ocupados com o desenvolvimento de atividades artesanais e culinárias, sem sentido algum para os alunos que frequentavam a escola pública. Por outro lado, nem mesmo a própria SEE tinha uma posição definida com relação à implantação da Lei, que exigia o desenvolvimento, no 1º grau, da parte de formação especial objetivando sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho.

Entretanto, observamos que as sugestões contidas nos diversos documentos elaborados tornavam-se difíceis de colocar-se em prática, uma vez que as mesmas tinham por base uma situação ideal, partindo do pressuposto de que as escolas possuíam o mínimo julgado indispensável — salas-ambiente e professor.

Além das inúmeras escolas secundárias já existentes, que necessitavam adaptar-se aos princípios contidos na nova lei, ano a ano extensões de séries em antigos Grupos Escolares eram feitas, o que requeria construção e equipamento de salas-ambiente. Estas foram sendo construídas lentamente, havendo um período em que as construções chegaram até mesmo a serem suspensas. Entretanto, da parte dos que orientavam a execução do currículo, as mesmas sempre eram consideradas imprescindíveis.

Como membro da Equipe de Currículos, resolvemos empreender estudos que pudessem ajudar a melhor entender a questão da Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau que, a nosso ver, tinha toda a sua proposta calcada na *fundamentação teórica da escola polivalente*.

Verificamos a existência de estudos sobre a gênese do ensino superior, da profissionalização no ensino de 2º grau e da modernização do ensino secundário; por outro lado, constatamos ser a questão da concepção de profissionalização no 1º grau pouco discutida nos meios acadêmicos. Ampla bibliografia é encontrada com relação ao ensino superior, à profissionalização no ensino de 2º grau, hoje facultativa após a Lei nº 7.044/82, e ainda no que se refere à extensão da escolaridade no ensino de 1º grau.

O silêncio da elite educacional com relação à educação para o trabalho no ensino de 1º grau causou-nos certa estranheza. Qual seria o motivo desse silêncio? Estaria a parte de formação especial desenvolvida no 1º grau satisfazendo à expectativa de seus planejadores? Estaria esta parte do currículo sendo desenvolvida de fato nas escolas de 1º grau? Estariam os seus planejadores realmente convencidos de sua eficiência e eficácia para não mais se preocuparem? Não seria o tema relevante?

Pelo exposto, decidimos empreender estudos que nos possibilitassem conhecer a gênese da educação para o trabalho no ensino de 1º grau.

O trabalho foi realizado em duas etapas. Na primeira, partimos para a leitura e análise de bibliografia relativa ao objeto em estudo. À medida que pesquisávamos, íamos voltando no tempo, o que nos remeteu à década de 30.

Numa segunda etapa, objetivando constatar até que ponto o que foi previsto na Lei nº 5.692/71 com relação à educação para o trabalho realmente se efetivou, mais especificamente, como ocorreu a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau do estado de Minas Gerais, selecionamos algumas escolas estaduais e nelas entrevistamos diretores, orientadores educacionais, supervisores, coordenadores de área, professores e ex-alunos. Entrevistamos ainda técnicos da SEE e estudamos a legislação estadual pertinente.

Este trabalho está estruturado em duas partes. Na parte I, apresentamos uma retrospectiva histórica quando tentamos situar, a partir de 1932, as tentativas de se introduzir a educação para o trabalho no 1º ciclo de grau médio.

Esta parte se constitui de quatro capítulos, que correspondem a períodos cronológicos.

O capítulo 1 corresponde ao período 1930-50, quando focalizamos duas tentativas idealizadas por Anísio Teixeira: a Reforma do Distrito Federal, em 1932, e a realizada no estado da Bahia a partir do final da década de 40.

No capítulo 2 — período 1951-60 — enfocamos as tentativas desenvolvidas por parte da Diretoria do Ensino Industrial (DEI),

da Diretoria do Ensino Secundário (DES) e do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep), bem como a educação para o trabalho na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O capítulo 3 compreende o período 1961-64, quando se dá a consolidação dos Ginásios Industriais, proposta pela DEI, e o surgimento de outras propostas por parte da DES — os Ginásios Modernos e os Ginásios da Comunidade. Nesse período o estado de São Paulo implantou os Ginásios Vocacionais.

O capítulo 4 abrange o período 1964-70, quando mostramos a proposta da DES levada a efeito agora com o nome de Ginásios Orientados para o Trabalho, bem como a implantação dos Ginásios Polivalentes viabilizados através de acordos entre o MEC e a Usaid. Na mesma época, o estado de São Paulo implantou os Ginásios Pluricurriculares.

Na parte II abordamos a implantação da Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau em consequência da promulgação da Lei nº 5.692/71. Esta parte é constituída de dois capítulos.

No capítulo 5 enfocamos a Educação para o Trabalho na Lei nº 5.692/71 e legislação complementar, bem como comentários à mesma apresentados por pessoas de diferentes correntes de pensamento e ainda alguns comentários nossos.

Já no capítulo 6 situamos o caso específico de Minas Gerais, que em decorrência da reforma do ensino teve os currículos das escolas de 1º grau reformulados a partir de sua implantação. Apresentamos o estudo da legislação e orientação advin

das dos órgãos oficiais, a opinião dos técnicos da SEE com relação à implantação da reforma do ensino no Estado, o estudo realizado nas escolas selecionadas e ainda a atual proposta de educação e trabalho para o ensino de 1º grau.

Ao final relatamos as conclusões a que chegamos com a pretensão de, com esse nosso estudo, haveremos apenas iniciado a discussão da questão da educação e trabalho no ensino de 1º grau que, pela importância do tema, esperamos venha constituir objeto de estudo de outros educadores.

P A R T E I

AS TENTATIVAS DE SE INTRODUIZIR A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO PRIMEIRO CICLO DO ENSI NO MÉDIO NO BRASIL: 1930-70

"A. Precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas;

B. Temos que construir a nossa escola, não como preparação para o futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível."

(Anísio Teixeira, 1930, p.5)

A partir dos anos 30, houve várias tentativas de se inroduzir a Educação para o Trabalho no primeiro ciclo do ensino secundário. Essas tentativas decorreram de várias medidas legais e experiências educativas que tentaram, a partir da adoção de um currículo mais flexível, a inclusão de atividades exploratórias das aptidões discentes.

Nesta primeira parte do trabalho faremos uma retrospectiva histórica com base em pesquisa realizada, onde focalizaremos os vários planos e experiências realizadas a nível municipal, estadual e federal.

Com esse relato pretendemos mostrar as marchas e contramarchas porque passou a questão da introdução da Educação para o Trabalho no primeiro ciclo do ensino secundário até a sua efetivação, em termos legais, com a promulgação da Lei nº 5.692/71.

CAPÍTULO 1

O PERÍODO 1930-50: A IMPLANTAÇÃO DO CAPITALISMO INDUSTRIAL

Os anos 30 – marcados pelas rupturas política e econômica geradas pela grande depressão econômica mundial vivida pelos países capitalistas entre 1929-30, e que desempenharam papel decisivo nas mudanças econômicas, sociais e políticas em nosso país, cujo marco histórico foi a Revolução de 1930 – foram palco da primeira tentativa de se introduzir a Educação para o Trabalho no ensino secundário.

Em 1937 foi dado um golpe de Estado que deu início ao período ditatorial chamado Estado Novo.

Com a queda de Getúlio Vargas, em 1945, a estrutura do Estado passou a ser reformulada no sentido de se redemocratizar o País.

Em 1946, Eurico Gaspar Dutra assume o poder abandonando a política destinada a fortalecer o capitalismo nacional, a favor de uma política de abertura ao capital internacional.¹

¹ Para uma visão a respeito deste período (1930-50), consultar: Ianni, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, p.13-105; Weffort, Francisco. *O Populismo na política brasileira*. In: Furtado, Celso. *Brasil: tempos modernos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968; Carone, Edgar. *Revoluções do Brasil contemporâneo (1922-1938)*. São Paulo, Difel, 1977; Fausto, Boris. *Pequenos ensaios de história da República (1889-1945)*. São Paulo, Cebrap, 1972; Hilton, Stanley. *O Brasil e a crise internacional – 1930-1945*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975; Skidmore, Thomas E. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. Rio de Janeiro,

Na década de 30, a indústria brasileira sofreu grande ex
pansão, levando-nos a atribuir-lhe, entre outros fatores, a ini
ciativa de haver acentuado o questionamento da tradicional fun
ção propedêutica do curso secundário, desde o período colonial
destinado à formação da elite intelectual do país. Conseqüente
mente, discutia-se também a difusão gradativa de uma moderna con
cepção de ensino secundário, em continuidade ao ensino elemen
tar, orientado no sentido de possibilitar ao adolescente uma
formação básica geral, da qual constariam as práticas de traba
lho.

Certas idéias dos educadores liberais, que atendiam aos
interesses de segmentos da classe dominante, foram incorpora
das ao discurso governamental que pretendia a aliança dos gru
pos industriais, camadas médias e proletariado. Para os educa
dores liberais, o aumento da produção econômica reclamaria da
escola a ampliação do seu papel educativo — incluindo a quali
ficação técnica — e do Estado, maior responsabilidade na condu
ção dos serviços escolares a fim de assegurar a democratização
da sociedade.

A implantação do capitalismo industrial e a filiação ao li
beralismo democrático, pelo governo provisório, possibilitaram
o reconhecimento e o apoio ao ensino técnico como modalidade de
educação, por parte do Estado e dos industriais, e ainda a in
trodução de uma moderna concepção de ensino médio no país.

Paz e Terra, 1979; Fausto, Boris. A Revolução de 30; Souza, Maria do Car
mo Campello de. O processo político-partidário na Primeira República;
Pinsky, Jaime. O Brasil nas relações internacionais: 1930-1945. In: Mota,
Carlos Guilherme, org. *Brasil em perspectiva*. São Paulo, Difusão Euro
péia do Livro, 1974.

A essa época aumentou a influência cultural norte-americana através do movimento da Escola Nova e, principalmente, da divulgação da obra de Dewey, que apresenta uma nova visão da educação, do educador e, em especial, da função da escola na sociedade capitalista: redistribuir os indivíduos pelas classes sociais de acordo com suas capacidades e aptidões.

Assim, as reformas educacionais da década de 30 foram calçadas nos princípios da Escola Nova. Entre elas, destacamos a Reforma do Distrito Federal, realizada por Anísio Teixeira entre os anos 1932-35.

A partir do final do Governo Vargas, vários acordos foram assinados pelo governo brasileiro visando o estabelecimento de um sistema de cooperação internacional, com o objetivo de reformar o ensino.

A 20 de outubro de 1945, foi assinado o primeiro acordo entre o Brasil e os Estados Unidos voltado para o desenvolvimento de programas de ensino. Objetivando aperfeiçoar o ensino de técnicas agrícolas, firmou-se convênio entre a Inter-American Educational Foundation (IAEF) e o Ministério da Agricultura.

O segundo acordo foi assinado pelo Ministério da Educação e Saúde (MES) e a IAEF em 3 de janeiro de 1946. Tinha como objetivo promover o intercâmbio e o treinamento de especialistas em educação industrial brasileiros e norte-americanos, estreitar relações entre professores do ensino industrial dos dois países e desenvolver projetos do interesse de ambos, no campo do ensino industrial.

Contava esse programa com financiamento misto e previa a criação de uma Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI).

Pretendia-se, através da CBAI, desenvolver os seguintes projetos:

- conceder bolsas de aperfeiçoamento a professores, técnicos e diretores do ramo de ensino industrial nos Estados Unidos;

- preparar estudos sobre as necessidades industriais brasileiro-norte-americanas e os recursos disponíveis para solucioná-los;

- organizar e desenvolver programas de treinamento de professores;

- equipar as escolas industriais e estimular recursos para a melhoria do ensino.

Esses acordos possibilitaram a preparação de pessoas que se tornaram líderes dentro do MES. De outra parte, as lideranças formadas pela CBAI, a partir de sua instalação, exerceram grande influência na reestruturação do ensino secundário no país.

1.1 A reforma educacional do Distrito Federal

Em 1932, o grande educador liberal, Anísio Teixeira, assumiu a administração da Diretoria Geral de Instrução Pública da Prefeitura do Distrito Federal, permanecendo no cargo até 1935, quando foi levado a demitir-se por motivos políticos.

Nessa ocasião, Anísio Teixeira fez uma tentativa de transformar o ensino secundário, que, mesmo a nível municipal, alcançou repercussão em âmbito nacional.²

Anteriormente, sob a liderança de Fernando de Azevedo, então Diretor da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, fez-se uma tentativa de se articular o ensino primário com o ensino técnico-profissional – Decreto municipal nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e Decreto municipal nº 4.779, de 16 de maio de 1934. Assim, no momento em que Anísio Teixeira assumia esta Diretoria, o sistema escolar do Distrito Federal consistia em um ensino público elementar de cinco anos e um ensino público profissional de seis anos, com caráter de ensino no primário, sendo os dois primeiros anos de sondagem vocacional. A articulação concretizava-se pela exigência do diploma de conclusão do curso elementar e pela realização do curso intermediário, de dois anos, chamado curso complementar vocacional.³

² No Brasil, a idéia de transformação do ensino secundário data de 1931, quando da publicação, pelo Ministério de Educação e Saúde (MES), da exposição geral de motivos sobre o projeto de lei relativo à organização do ensino na Polônia. Em 1927 foi elaborada a proposta de criação de escolas complementares destinadas aos adolescentes que não frequentassem escola secundária, pelo então Ministro dos Cultos da Instrução Pública da aquele país, Dr. Gustavo Dobrucki. Tais escolas preocupar-se-iam em estender e aprofundar o ensino geral, bem como em ministrar noções relativas ao trabalho profissional. Nesta mesma década em Santa Catarina, Luís Sanchez Bezerra da Trindade, quando à frente da Diretoria de Instrução Pública, procurou reorganizar o sistema administrativo do Ensino com base nas reformas implantadas no Distrito Federal – Decreto estadual nº 713, de 5 de maio de 1935. Com sua demissão, em 1940, a proposta aos poucos foi sendo esvaziada. Sobre esta experiência não nos foi possível conseguir outras informações.

³ Ver quadro demonstrativo no anexo I.

No período de 1932 a 1935, a Reforma Anísio Teixeira — Decreto municipal nº 3.672, de 1º de fevereiro de 1932 e Decreto municipal nº 4.779, de 16 de maio de 1934 — efetiva o avanço iniciado com a reforma anterior. A escola profissional passava a caracterizar-se como escola de nível secundário e a articular-se com o curso secundário equiparado,⁴ com o nome de escola técnica secundária.⁵

O ensino técnico secundário, até então ensino profissional técnico, seria constituído de dois ciclos. Nos dois primeiros anos, chamados de primeiro ciclo, todos os alunos desenvolveriam as mesmas atividades, quando deveriam ser observadas as aptidões e condições de inteligência. Ao final desse período, o aluno deveria optar, mediante orientação, pelo curso acadêmico ou técnico. A escolha mais específica, isto é, por um curso técnico ou artístico, ocorreria no terceiro ano, podendo o aluno decidir pelo curso de comércio, industrial ou artístico com a duração de três anos. Assim, o curso acadêmico teria a duração de cinco anos e o técnico de seis anos, sendo possibilitado ao aluno passar do curso acadêmico para o técnico, no caso de não estar bem ajustado.

Com a Reforma do Distrito Federal, realizada por Anísio Teixeira, foram introduzidas as disciplinas de cultura geral nos currículos dos cursos técnicos já existentes, e mantido dentro

⁴ Nome dado aos cursos secundários que se equiparavam ao oferecido pelo Colégio Pedro II.

⁵ Ver quadro demonstrativo no anexo II.

das novas Escolas Técnicas Secundárias o curso secundário geral, ao lado dos cursos secundários comercial e industrial. Os cursos secundários artístico e musical, apesar de terem constado do plano de reforma, não chegaram a ser implantados. Essas medidas consistiram na maior inovação da Reforma Anísio Teixeira.

As Escolas Técnicas Secundárias, mantidas pela municipalidade, tinham como objetivo ministrar uma educação que preparase os adolescentes para a vida em família, para o exercício de uma profissão e para a sociedade de modo geral.. Elas faziam parte de uma estrutura escolar mais ampla, que englobava desde o jardim de infância até o ensino universitário-preparação de professores.

Essas Escolas teriam uma organização curricular flexível que possibilitaria a coexistência de vários cursos, tendo em vista os interesses, inclinações e condições pessoais dos alunos. Por sua vez, os currículos dos cursos oferecidos seriam diversificados, com disciplinas comuns a todos os cursos, disciplinas peculiares a cada curso e disciplinas optativas em cada um deles.⁶

As oficinas das Escolas Técnicas Secundárias deveriam deenvolver um papel educativo correspondente ao das classes, funcionando como laboratórios de aplicação da ciência aprendida nas aulas.

⁶ Ver quadro demonstrativo dos currículos dos cursos instituídos nas Escolas Técnicas Secundárias. Teixeira, Anísio. *Educação para a Democracia*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1936. p.233.

De acordo com o Decreto nº 4.779/34, as referidas escolas poderiam contar com oficinas de madeira, metal e mecânica, ele
tricidade, agricultura e zootecnia, construção civil, artes do
mésticas e artes do vestuário (art. 7º).

Prevvia-se ainda que, nessas escolas, as salas de aula, a biblioteca, os laboratórios de ciências e os campos de jogos funcionariam como peças de um todo, dentro de uma certa unida
de de objetivos e de ação.⁷

Segundo Anísio Teixeira, para se conseguir a integração dos cursos secundários técnicos aos cursos secundários gerais, se
ria primordial exercer uma atuação a partir de três linhas de ação:

1. exterminar, gradativamente, o dualismo teórico entre educação profissional e educação acadêmica, a partir da unifi
cação dos currículos e do magistério. Isto se traduziu em um trabalho de reorganização de programas, métodos de ensino, pro
cessos de avaliação, vindo a exigir a implantação de nova poli
tica de ingresso na carreira e promoção salarial, que teve por base a equiparação dos docentes de nível acadêmico e técnico. Tais medidas resultaram ainda na inculcação, no professorado, de um espírito experimental e progressista;

2. extinguir o dualismo legislativo — o ensino acadêmico estava vinculado à legislação federal, e o ensino profissional às legislações locais. Foram então criadas instituições mis
tas, com base em princípios contidos em uma e outra legislação;

⁷ Id. *ibid.* p.242.

3. expandir, gradualmente, a partir de 1933, as oportunidades de educação elementar de forma a forçar a expansão do ensino técnico de nível médio. Com tais medidas pretendia-se transferir para as escolas técnicas secundárias o prestígio social das escolas secundárias gerais.

A criação de escolas técnicas secundárias fazia parte de um programa de implantação, no sistema escolar público, da escola progressiva. Assim, a articulação dos cursos técnicos com os cursos universitários seria feita através do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal. Previu-se, ainda, a integração dessas escolas com a comunidade. Esta integração se daria através da prestação de serviços às indústrias e comércio locais, da criação de um conselho de industriais e comerciantes e, ainda, pela implantação, dentro das escolas, de uma agência de empregos. Entretanto, tal idéia não chegou a ser posta em prática.

A Reforma do Distrito Federal, objetivando garantir a reconstrução democrática da sociedade, legou ao Estado maior responsabilidade na direção dos serviços escolares. A intensificação da produção econômica estava a exigir da escola um papel educativo mais abrangente, e do ensino secundário, especificamente, maior colaboração na satisfação das necessidades econômicas do país. Partia-se do princípio de que o ensino secundário deveria ser direcionado para atender às necessidades econômicas do país, tendo, entretanto, como prioritário o atendimento aos direitos individuais para o perfeito desenvolvimento da personalidade.

Em uma sociedade capitalista dá-se muita ênfase ao indivíduo, atribuindo-se ao Estado apenas a função de possibilitar a cada indivíduo o pleno desenvolvimento de seus talentos e de suas capacidades. De acordo com a ideologia liberal, "se a autoridade não limita nem tolhe o indivíduo, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social".⁸

Com este princípio (individualismo), a doutrina liberal não só aceita a sociedade de classes, como fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade.

A versão ideológica implícita na Reforma Anísio Teixeira procura conciliar as necessidades econômicas e sociais, levando-se em conta, principalmente, o atendimento dos direitos individuais no processo educativo.

Na visão de Anísio Teixeira, a "educação tem em vista, precipuamente, o indivíduo, e não o Estado, o ensino secundário, ao contrário do primário, que pode ser único, deve oferecer uma larga rede de programas variados, para se ajustar às já subentendidas diferenças individuais de vocação e de aptidão, muito mais reveladas ou acentuadas na adolescência que na infância".⁹

⁸ Cunha, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. p.23.

⁹ Teixeira, Anísio. Educação para a democracia. op. cit. p.104-5.

Segundo este autor, a escola secundária deveria ser escola para adolescentes. Tal finalidade comportaria o objetivo social de preparar os quadros médios de cultura técnica e geral para qualquer tipo de trabalho, incluído ai o intelectual.

Pretendia Anísio Teixeira, com a introdução da técnica de planejamento e da tecnologia, provocar a transformação da educação e da sociedade no sentido de redistribuir os indivíduos numa nova ordem social. Para isso, a Reforma Anísio Teixeira lança novos métodos de administração, de planejamento da matricula, de aperfeiçoamento da organização pedagógica através de cursos para professores, diretores, curso regular de dois anos para os orientadores e, especialmente, do plano de uma nova política de financiamento da educação.¹⁰

A escola, até então vista como reguladora da redistribuição dos homens pelas diversas ocupações, assume um novo sentido — o profissional. Tal enfoque se justifica pelo fato de se considerar ser a educação geral indispensável à preparação para certo número de ocupações que exigem apenas o domínio de técnicas fundamentais. Tal concepção de atividade escolar desloca a atenção do processo educativo para o homem produtivo e apresenta a sociedade moderna como produto da elaboração técnica e das aplicações da ciência.

¹⁰ Teixeira, Anísio. *Educação pública, administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, dez. 1934. Rio de Janeiro, MEC, Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935. cap. 6, p.109-13; cap. 11, p.182-3.

Para Anísio Teixeira, a conciliação entre pensamento e ação, ciência e indústria deveria ter seus reflexos na educação, a fim de unir e pacificar objetivos hostis de cultura e de profissão, de teoria e de prática, de pensamento e de trabalho.

Aquela época dizia Anísio Teixeira: "A aliança que fizemos de uma série de cursos vocacionais, práticos e acadêmicos nas mesmas escolas, guardadas a continuidade e a coesão de cada um, virã em muito esbater o dualismo que existe entre o ensino cultural e o ensino dito profissional, dualismo que se reflete, de modo nada recomendável, em nossa organização social. O ensino chamado profissional-técnico ficou todo definitivamente no nível secundário, donde poderã desenvolver até graus superiores."¹¹

Conforme constatou Clarice Nunes, a nível ideológico, a questão da reconstrução democrática da sociedade e a da divisão entre cultura e trabalho apresentavam-se como resolvidas. Entretanto, na prática, a solução se apresenta como discriminatória dentro da Reforma do Distrito Federal. Com a criação dos cursos técnicos secundários, a dualidade do sistema escolar não foi de fato abolida. Representou, apenas, um avanço formal, apesar de não se poder negar o caráter revolucionário de que se revestiu numa sociedade tão tradicionalista como a da década de 30.¹²

¹¹ Id. *ibid.* p.113.

¹² Nunes, Clarice. A iniciação profissional do adolescente nas Escolas Técnicas Secundárias na década de 30. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, FGV, 4(3):21-4, jul./set. 1980.

A dualidade era evidente, uma vez que no sistema escolar público havia cursos secundários diferentes para clientelas diferentes. Também, para o ingresso, exigiam-se rigorosos exames em condições de desigualdade. Por exemplo, o Instituto de Educação, além do exame de admissão adotado em todas as escolas secundárias, exigia ainda exames médicos e testes psicológicos com caráter eliminatório. A discriminação podia ainda ser evidenciada através da política de vencimentos do professorado, apesar de já se poder considerar um avanço o fato de ter sido unificado o quadro de pessoal. Entretanto, para os professores dos cursos técnicos previa-se um nível salarial e um aumento progressivo sempre inferior ao das escolas secundárias gerais.¹³

De acordo com Clarice Nunes, a implantação da escola secundária única no sistema público do Distrito Federal representou uma tentativa de se modernizar a escola, tendo em vista as exigências do capitalismo industrial em implantação no país, e de se lhe atribuir uma racionalidade crescente na prestação dos serviços educativos. No entanto, essa racionalidade, a nível do discurso, sempre apareceu separada da decisão política que ela implica.¹⁴

A Reforma Anísio Teixeira, a partir da preparação do corpo docente, procurou transformar o ensino médio. Apesar de cons

¹³ Teixeira, Anísio. *Educação pública ...*, op. cit. cap. 9, p.141-7; cap. 12, p.191-2.

¹⁴ Nunes, Clarice. *A iniciação ...*, op. cit. p.38.

tituir uma experiência isolada, possibilitou a introdução, no Brasil, de uma moderna concepção de ensino médio, numa época em que iniciávamos a expansão do ritmo de nossa economia.

Conforme comenta Clarice Nunes, a Reforma aconteceu estimulada por uma revolução que condicionou a participação política a um considerável controle das massas, e a vinculação dos setores mais progressistas da sociedade a uma estrutura onde a grande propriedade aparecia com o padrão social dominante.¹⁵

A essa época, período de implantação do capitalismo industrial, as oportunidades de emprego das classes médias se davam nos setores subsidiários da economia — administração pública, serviços. Isto vinha reforçar o caráter tutelar do Estado, imbuído por uma ideologia revolucionária e comprometido com a ideologia conservadora das oligarquias regionais.¹⁶

De outra parte, a idéia de se ampliar as oportunidades de educação comum e transformar a escola secundária encontrou séria resistência, o que pode ser justificado pela arraigada tradição cultural brasileira.

Até então, o ensino secundário, regido por legislação federal e efetivado, na maioria das vezes, por entidades particulares, preocupava-se em atender aos interesses das camadas dominantes.

¹⁵ Id. *ibid.* p.39.

¹⁶ Ver Weffort, Francisco. O populismo na política brasileira. In: Furtado, Celso, *Brasil: tempos modernos*. op. cit. p.55.

A Reforma Anísio Teixeira apresentou como novidade a criação das Escolas Técnicas Secundárias, que tiveram sua existência garantida mesmo após a demissão de seu idealizador. Ainda, segundo Clarice Nunes, essas escolas já nasceram limitadas pela própria ideologia liberal, que ocultava os mecanismos discriminadores da ordem econômica e do sistema escolar, apesar de terem estendido as oportunidades educativas para contingentes das camadas médias e populares.¹⁷

A experiência de educação integral implantada por Anísio Teixeira no Distrito Federal representou a adoção de um ensino gratuito, de boa qualidade, possibilitando, ainda, aos que não pudessem frequentar o secundário geral, uma terminalidade prática, oferecendo um currículo de cultura geral e especializada, a partir de uma moderna concepção de ensino médio.

A linha autoritária que já se evidenciava no pensamento político dos anos 30, tornou-se nítida em 1937, quando o Estado apropriou-se do discurso liberal dos renovadores, alterando o significado de certos argumentos. Assim, a ideia de unificação contida no Manifesto dos Pioneiros foi usada para defender a uniformidade do ensino no País, sob intervenção do Estado.¹⁸

Para justificar a extensão do papel educativo do Estado, o crescente autoritarismo reinante na época, o afastamento de

¹⁷ Nunes, Clarice. A iniciação ..., cit. p.44.

¹⁸ Id. ibid. p.43.

educadores liberais julgados inconvenientes, e ainda para instaurar e reforçar as medidas discriminatórias do sistema escolar, o aparelho estatal se utilizou de argumentos da doutrina liberal como as diferenças inatas, e ainda aproveitou e, até mesmo, estimulou o conflito existente entre os grupos conservadores, na maioria católicos, e os renovadores.¹⁹

Com a demissão de Anísio Teixeira, em 1935, a experiência por ele implantada foi, aos poucos, sendo esvaziada do seu primordial objetivo – fornecer uma iniciação profissional ao adolescente – até ser totalmente interrompida na década de 40.

Em 1937, foi convocado o educador liberal, Joaquim Faria Gões Filho, que fora diretor do ensino profissional no período 1932-35, para reformular os cursos técnicos secundários do Distrito Federal, com o objetivo de caracterizá-los como cursos intensivos de treinamento profissional destinados às camadas populares.

Assim, as inovações introduzidas por Anísio Teixeira foram alteradas pelo Decreto municipal nº 5.922-A, de 27 de fevereiro de 1937, que teve por base as sugestões contidas no relatôrio de avaliação do ensino técnico secundário do Distrito Federal, realizado por Faria Gões em 1936.²⁰

¹⁹ Cf. Cury, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

²⁰ Ver Faria Gões Filho, Joaquim. *Problemas de ensino técnico secundário – situação do ensino técnico secundário da Prefeitura do Distrito Federal em 1936 e sugestões para o seu reajustamento*. Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

Esse relatório evidenciava a necessidade de se implementar uma política de criação da carreira de professor do ensino se cundário e técnico, bem como de se destinar maiores verbas pa ra a instalação adequada das escolas técnicas secundárias.

Em linhas gerais apresentava, entre outras, as seguintes sugestões:

- a) criar gabinetes de orientação educacional e vocacional;
- b) reajustar os cursos profissionais ao tempo de permanência do aluno na escola;
- c) organizar o currículo ajustado às diferenças individuais, es pecialmente ao nível de inteligência do aluno;
- d) propor estudo de novos programas de trabalho em oficinas;
- e) organizar um conselho de comerciários, industriais e educa dores, visando estabelecer ligação entre a indústria e o en sino vocacional;
- f) oferecer cursos intensivos de treinamento profissional para alunos maiores de 11 anos, que não tivessem o curso elemen tar completo;
- g) desestimular o aumento da matrícula nos cursos secundários gerais equiparados, para evitar a redução das possibilidades de se implementar o ensino técnico;
- h) possibilitar a transferência de alunos das escolas secundá rias para os cursos técnicos.²¹

²¹ A proposição inversa não foi apresentada.

Pelo art. 1º do citado Decreto municipal nº 5.922-A/37, foram criados cursos intensivos de orientação profissional, de nível elementar, com três anos de duração.

Os cursos técnicos secundários foram subdivididos em dois ciclos, cada um com objetivos próprios, articulados entre si pela exigência de conclusão do primeiro ciclo para matrícula no segundo ciclo. O primeiro teria a duração de três anos e se destinaria aos que se matriculassem em idade normal — 11 e 12 anos — e pretendessem permanecer na escola durante cinco anos, como não-especializados, de formação geral; enquanto para os que se matriculassem com mais de 13 anos, este ciclo seria de finido por acentuada especialização. Quanto ao segundo ciclo, teria a duração de dois ou três anos, caracterizando-se por seu caráter especializado, porém menos acentuado.²²

Prevvia-se no mesmo decreto (art. 40) a instalação, nas Escolas Técnicas Secundárias, de classes de ensino noturno, sem seriação determinada, destinadas ao aperfeiçoamento dos operários industriais, de preferência os sindicalizados, os da União e os da municipalidade. O decreto determinava ainda (art. 11) que para o atendimento aos alunos dos cursos intensivos e os de primeiro e segundo ciclos das Escolas Técnicas Secundárias, os programas fossem ajustados às diferenças de quociente intelectual (QI) e ao grau de preparo de seus destinatários, e que se incluíssem trabalhos manuais no currículo dos dois primeiros anos dos cursos secundários equiparados, em caráter obrigatório (art.27).

²² Ver quadro demonstrativo no anexo III.

Conforme comenta Clarice Nunes, "a reorganização dos cur
sos técnicos do Distrito Federal obedeceu à intenção política
bem definida de reajustar a preparação da mão-de-obra às nece
sidades imediatas do mercado de trabalho em expansão. É bastan
te provável que a evasão dos alunos e sua falta de interesse pe
la atividade escolar, argumentos justificativos, entre outros,
da reestruturação desses cursos, não tenham sido os môveis mais
importantes acionadores de sua reformulação, a partir de 1937."²³

As Escolas Técnicas Secundárias, reorganizadas em 1937,
também não lograram atingir o seu objetivo. Seus cursos foram
esvaziados e sua proposta de educar para o trabalho descaracte
rizada, em consequência do prestígio do curso secundário geral,
reforçado pela política educacional autoritária, então implan
tada.

Nesse período do Estado Novo foi reforçado no país um sis
tema escolar dualista, tendo por um lado um ramo voltado para
a educação técnica, destinado especialmente à educação de tra
balhadores para a indústria, o comércio, a agricultura e o ma
gistério; e, por outro lado, um ramo voltado para a formação de
dirigentes que seria o ensino propriamente secundário e conecta
do com o ensino superior.²⁴

²³ Nunes, Clarice. A iniciação ..., cit. p.41-3.

²⁴ Cunha, Luiz Antônio. A política educacional e a formação da força de
trabalho industrial na era de Vargas. In: A Revolução de 30. Seminário
realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporâ
nea no Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, set.
1980. Brasília, Universidade de Brasília, 1983. p.437-69.

Com a redemocratização do país, em 1946, Anísio Teixeira voltou a atuar nos meios educacionais brasileiros, assumindo a partir de 1947 a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Nessa ocasião tentou novamente pôr em prática seus ideais liberais, criando o Centro Educacional Primário que analisaremos no item a seguir.

1.2 O Centro Educacional Primário de Salvador

Em 1946 realizaram-se eleições a nível estadual e, em 1947, Otávio Mangabeira, então Governador do estado da Bahia, convidou o educador Anísio Teixeira, afastado dos meios educacionais desde 1935, para ocupar o cargo de Secretário de Educação daquele estado. Nesta oportunidade, Anísio Teixeira propôs um plano de educação para o estado. Na impossibilidade de concretizá-lo em sua totalidade, por dificuldades diversas, deu-se prioridade ao projeto do Centro Educacional Primário.

Em 1950 o Centro foi inaugurado com o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, apesar de suas obras só virem a ser concluídas alguns anos mais tarde. Constituiu-se de quatro escolas-classe para mil alunos cada uma, em dois turnos de 500 alunos, e uma escola-parque com pavilhão de atividades sociais, teatro e biblioteca para os 4 mil alunos distribuídos em dois turnos de 2 mil alunos e, ainda, prédio para restaurante e administração.

Segundo o seu idealizador, o conjunto lembra uma universidade infantil, tendo como filosofia "oferecer à criança um re

*trato da vida e da sociedade, com suas atividades diversificadas e seu ritmo de 'preparação' e 'execução', dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis".*²⁵ Na escola-parque predominaria o sentido de atividade completa em que o aluno planeja e realiza, tendo assim a oportunidade de exercer, em sua totalidade, o senso de responsabilidade e ação prática no desenvolvimento das atividades. Isto, inclusive no trabalho, não seria um exercício mas a realização de algo completo e de valor utilitário.

As atividades do Centro se estenderiam por nove horas, sendo uma para o almoço e oito divididas entre atividades de estudo, trabalho, arte e convivência social. Na escola-classe os alunos seriam agrupados em turmas de 40, nos moldes convencionais. Na escola-parque seriam organizados por turmas de 20 alunos, agrupados tendo em vista a idade e suas aptidões. O setor de trabalho oferecia: desenho, pintura, bordado, corte, costura, tecelagem, alfaiataria (uniformes), trabalho em couro (sapatos e bolsas), trabalho em ferro, cerâmica e cartonagem.

Os alunos passariam, anualmente, por diversas técnicas. Cursariam duas técnicas a cada três meses, alternando três dias da semana em uma e dois dias em outra. Desta forma pretendia-se, proporcionar, a cada aluno, o maior número de oportunidades possíveis.

²⁵ Teixeira, Anísio. Uma experiência de educação primária integral. In: *Anais da III Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, Inep, 1968. v.1, p.401.

A escola-parque visaria, através de atividades de recreação, estudo e trabalho, proporcionar às crianças do bairro popular da Liberdade uma educação dita integral, não tendo como finalidade a formação profissional.

A princípio, o Centro funcionou com classes de 1ª a 4ª série, e só mais tarde é que foram introduzidas a 5ª e a 6ª séries.

Segundo Anísio Teixeira, a escola teria de "se fazer, verdadeiramente, uma comunidade social integrada". Com as atividades que oportunizariam à criança vivenciar, "na comunidade escolar, tudo que na comunidade adulta terá que ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão, enfim, útil inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança".²⁶

Ao fundamentar sua proposta, acentuou que "as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola aumentando-lhe as atribuições e funções, devendo assim as escolas, em cada nível de ensino, (...) ser organizadas tendo em vista constituírem-se verdadeiras comunidades, com suas diversas funções e considerável variedade de atividades, a serem distribuídas por conjuntos de edifícios e locais a lembrar, seja no nível primário, no secundário ou no superior, verdadeiros conjuntos universitários".²⁷

²⁶ Id. *ibid.* p.402.

²⁷ Id. *ibid.* p.403.

Para Anísio Teixeira, o Centro seria um ensaio de solução para os problemas de estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira, e criaria a igualdade de oportunidades — essência do regime democrático.

Segundo ele, ao se tentar experiências educacionais, de_ufronta-se com duas dificuldades estruturais, típicas de nações pobres. A primeira diz respeito à prioridade que se dá à educa_ução quando da destinação de recursos; a segunda refere-se ao enfoque dado à educação para o consumo, e só secundariamente para ajudar a consolidar a expansão. Além do mais, mesmo ten_udo-se optado por um processo de educação para o consumo, mais econômico do que o processo de educação para a produção, ele não é bem desenvolvido, o que não possibilita, mesmo indiretamen_ute, o aumento da produtividade. Isto se fundamenta na descren_uça da educação como fator de desenvolvimento, não lhe sendo des_utinado os recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Assim, a resolução da primeira dificuldade implicaria a solução da segunda e mais difícil, por envolver mudança de men_utalidade.²⁸

²⁸ Id. *ibid.* p.407-8. (O Centro Educacional Carneiro Ribeiro está sendo ob_ujeto de estudo de uma equipe da Universidade Federal da Bahia). Com ba_use na experiência vivenciada em Salvador, Anísio Teixeira planejou mai_us tarde o sistema escolar de Brasília. O Centro de Educação Elementar se constituiria de prédios para jardim de infância, escola-classe, artes industriais, educação física, atividades sociais, biblioteca e de servi_uços gerais, que ofereceriam ensino de 1a. à 6a. série. O Centro de Edu_ucação Média destinar-se-ia a "oferecer a cada adolescente real oportuni_udade para cultivar os seus talentos e a_ui se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação de nível superior". Tal como a experiência de Salvador, também a de Brasília encontrou dificuldades diversas ao ser colocada em prática. Id. *ibid.* p.403.

A década de 50, marcada pelo desenvolvimentismo e consolidação do capitalismo industrial, foi palco de várias tentativas de renovação do ensino secundário por setores e órgãos do Ministério da Educação. A Diretoria do Ensino Industrial (DEI), considerada o setor mais progressista e de maior influência, efetivou, no final dessa década, a Reforma do Ensino Industrial; a Diretoria do Ensino Secundário (DES) tentou reformular os currículos das escolas secundárias com a criação das classes experimentais; o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) incentivou, a partir de 1958, a implantação da educação complementar. A ala progressista da burocracia educacional tentava assegurar sua influência no sentido de garantir uma política de reorganização do ensino médio voltado para o trabalho. Também nesta década foi retomada a discussão da Lei de Diretrizes e Bases. A seguir nos ocuparemos do estudo dessas tentativas de reorganização do ensino médio, bem como das discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases.

CAPÍTULO 2

O PERÍODO 1951-60: A CONSOLIDAÇÃO DO CAPITALISMO INDUSTRIAL — EVOLUÇÃO DAS IDEIAS RENOVADORAS .

A década de 50 caracterizou-se pela ideologia do desenvolvimento. No Governo Vargas foram criadas condições institucionais, econômicas e políticas favoráveis à aceleração do desenvolvimento industrial através de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional. Entretanto, o Governo Kubitschek optou, através do Programa de Metas, pela consolidação e expansão do capitalismo dependente. Adotou contraditoriamente uma política econômica internacionalista e uma ideologia nacionalista.²⁹

Impulsionado pelas exigências do modelo econômico e por pressão da própria sociedade, o ensino secundário teve, nesse período, grande expansão, objetivando conter as tensões sociais. Entretanto, tal expansão ocorria de forma incompatível com as exigências da industrialização, que exigiria operários com razoável nível de instrução e comportamento adequado para o exercício disciplinado das atividades industriais. Pelo fato de não atender às exigências das camadas médias, isto é, possibilitar

²⁹ Para uma visão a respeito deste período, consultar Ianni, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*, op. cit. p. 109-87; Skidmore, Thomas E. *Brasil de Getúlio Vargas a Castelo Branco*, (1930-1964). op. cit.; Martins, Luciano. *Industrialização, burguesia nacional e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Saga, 1968; Weffort, Francisco. *O populismo na política brasileira*. op. cit.

a obtenção de um prestigiado e bem-remunerado emprego, verificou-se um efeito contrário, acabando por estimular as tensões sociais.

O ensino médio constituía entrave à introdução de técnicas capitalistas de produção. O processo de industrialização estava a exigir a renovação do ensino secundário. Era claro para os setores progressistas da sociedade que a política educacional adotada pelo MEC não satisfazia às novas exigências do crescimento econômico brasileiro. Para eles, a expansão do ensino secundário estava acontecendo de forma imprópria e insuficiente. Neste período, houve muita luta pela ampliação de oportunidades educativas e pela orientação do ensino secundário para o trabalho.

O ensino secundário, no período da redemocratização, era regulamentado pela Lei Orgânica, promulgada em 1942, com base na Constituição de 1937, altamente centralizadora, quando o Ministro da Educação era Gustavo Capanema.

A nível federal, a partir de 1946, administradores liberais e administradores vinculados ao ensino industrial já apresentavam propostas de reestruturação do ensino secundário, bem como de reformulação da burocracia a que estavam subordinados.

No então Ministério da Educação e Saúde (MES), a ideia de se reestruturar o ensino secundário data de 1947, quando Armando Hildebrand, juntamente com Francisco Montojos e Toledo Pizza, atendendo a solicitação do Departamento Nacional de Educação,

apresentaram uma proposta para organização do primeiro ciclo do ensino médio.

Nos anos 50, educadores ligados aos setores tanto progressistas como conservadores eram encontrados em todos os órgãos do MEC, sendo aqueles mais sensíveis às exigências do desenvolvimento econômico. Apesar da aparência democrática e inovadora de suas propostas, também elas mantinham e reforçavam as desigualdades sociais. Pode-se, entretanto, verificar, através das medidas propostas para solucionar os problemas do ensino secundário, a existência de órgãos de maior influência de um ou outro setor. A influência dos setores conservadores era grande na DES, enquanto nas Diretorias do Ensino Técnico (Agrícola, Comercial e Industrial) predominava a influência dos setores progressistas.

Também o Inep, enfrentando as resistências conservadoras, tentava canalizar os recursos materiais e humanos na expectativa de renovação do ensino secundário.

Graças ao modelo econômico implantado, apoiado na industrialização, a DEI alcançou um maior prestígio político no MEC.

A luta dos administradores pelo prestígio e poder de decisão dentro do MEC era grande, e ele só conseguiu orientar-se no sentido de criar um ensino secundário que atendesse às exigências do crescimento econômico, graças ao prestígio e à influência da DEI sobre a DES, a partir da penetração nesta, de alguns elementos daquela.

Data de 1953 o aparecimento, pela primeira vez, nos planos de trabalho da DES, de sugestão de se instalar oficinas nas escolas de ensino secundário. Nessa época, Armando Hildebrand era o seu diretor e trazia consigo a influência da DEI, onde trabalhou desde a década de 40.

Aos poucos, alguns burocratas do MEC foram tentando minar, através de portarias e outros instrumentos administrativos, a marcante rigidez administrativa da Reforma Capanema.

Dessa forma, aproveitando as brechas deixadas na Lei Orgânica, o Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, instituiu a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), que tinha como objetivo tornar a educação secundária mais eficaz, em consonância com as possibilidades dos estudantes e do meio, além de ampliar o seu acesso a um maior número de jovens possível. Propunha habilitar professores, fornecer instalações adequadas e ainda forçar a ampliação de recursos financeiros para esse fim.

A exposição de motivos que acompanhou o projeto referente à instituição da Cades já lançava a idéia de se alterar o currículo da escola secundária com a introdução da preparação para o trabalho.

Justificando o projeto elaborado pelo MEC e tendo em vista a situação vigente — excesso de matrículas no curso secundário, falta de instalações adequadas e de professores habilitados — foi apresentado um plano que se destinava a assistir às

escolas secundárias, especialmente as particulares, com o fim de "promover a melhoria do ensino que ministram, dando-lhe sentido social, com a preparação do jovem também para a vida e para o trabalho e não somente para o ingresso no Curso Superior".³⁰

Armando Hildebrand, ao assumir em 1953 a DES, insistia na necessidade de o MEC lançar um movimento de atualização e enriquecimento dos objetivos e do conteúdo da escola secundária, na tentativa de se conseguir uma maior popularização e descentralização do ensino secundário como necessidades decorrentes do vertiginoso crescimento da rede de ensino.

O plano de trabalho apresentado pela DES destacava a necessidade de se concentrar esforços no sentido de que fossem reduzidas as disciplinas curriculares dos cursos secundários, e neles se incluíssem atividades práticas ligadas às artes industriais, à agricultura, ao comércio e à economia doméstica.

Dizia ainda Armando Hildebrand haver "em nossa escola secundária urgente necessidade de levar os jovens, sobretudo adolescentes de 12 a 15 anos, a fazerem coisas. Os trabalhos manuais, como hoje são feitos, encontram pequena ou nenhuma receptividade por parte dos alunos, dos pais e das autoridades escolares em virtude da ingenuidade dos exercícios feitos e dos diferentes processos de ensino empregados nestas atividades. São comuns cadernos de trabalhos manuais com as receitas dos trabal

³⁰ Balbino, Antônio. Exposição de motivos à instituição Cades. Documentario 1, Rio de Janeiro, MEC/DES/Cades, jan. 1954. p.33.

lhos recebidos pelo aluno através do ditado. Impõe-se a criação de verdadeiras oficinas escolares nos estabelecimentos de ensino secundário. Oficinas com máquinas, ferramentas e material para confecção de trabalhos reais e de utilidade, trabalhos em metal, eletricidade, madeira, artes gráficas, atividades agrícolas e de criação nas pequenas comunidades do interior. Para as meninas, arte culinária, decoração de interior, economia doméstica, mas tudo de forma real e viva, aprendendo a fazer fazendo, em situações de realidade e, conseqüentemente, de forma significativa e de interesse para o aluno".³¹

Em 1957, Lauro de Oliveira Lima, então, Inspetor Seccional da Diretoria do Ensino do Ceará, apresenta uma proposta de reorganização do ensino secundário. Mais tarde, por solicitação da DEI, foi a mesma redigida sob a forma de anteprojeto e encaminhada ao MEC como substitutivo do projeto dos Ginásios Industriais. Esta proposta divergia das apresentadas tanto pelos setores conservadores como pelos progressistas, contendo a concepção de Escola Secundária Popular, diretamente relacionada à criação dos Ginásios Industriais. Isto, numa época em que a crise do modelo desenvolvimentista provocava a agitação de idéias e, conseqüentemente, a tomada de atitudes radicais. Mais adiante voltaremos a falar dessa proposta.

Aos poucos se foi difundindo na DES a necessidade de se reestruturar o ensino médio; entretanto, só em meados de 60 e

³¹ Hildebrand, Armando. Discurso de posse (26.8.53). *Documentário 1*, Rio de Janeiro, MEC/DES/Cades, jan. 1954: p.21.

início da década de 70 foram instaladas oficinas em ginásios. A concretização de tal medida poder-se-ia atribuir à acentuada interferência do Ministério do Planejamento na política educacional e ao fato da DEI já ter o seu prestígio consolidado dentro da burocracia do MEC. Necessário se fazia uma certa cautela ao lançar proposta tão inovadora que, por sua vez, tentava alterar um tradicional e prestigiado ensino secundário, até então, altamente acadêmico e elitista; mesmo assim, na segunda metade da década de 50, fase crítica do modelo político-econômico, foram apresentadas propostas que defendiam a estruturação e a reorganização do ensino voltado para o trabalho.

2.1 A reforma do ensino industrial

Em atendimento às proposições feitas pelos participantes da I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, em 1955 foi designada pelo MEC uma comissão que se encarregou de estudar a reforma do ensino industrial.

Tais estudos resultaram na Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e no Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que a regulamentava. Ambos dirigiam-se às escolas da rede federal, enquanto às escolas municipais, estaduais e particulares era facultado orientar-se pela Lei Orgânica. Entretanto, exigia-se, para o registro de diploma no MEC, que essas escolas se adaptassem às novas normas.

O curso básico industrial, anteriormente "destinado ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeria a

mais longa formação profissional", conforme o previsto na Lei Orgânica do Ensino Industrial, passaria, de acordo com a nova regulamentação, a caracterizar-se como um curso de formação geral com orientação técnica.

Pelo art. 15 do citado decreto, com relação ao aluno, o curso teria como objetivo:

- "a) ampliar os fundamentos da cultura;*
- b) explorar aptidões do educando e desenvolver capacidades;*
- c) orientar, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou estudos ulteriores;*
- d) proporcionar conhecimento e iniciação em atividades productivas, revelando, objetivamente, o papel da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo".*

Assim, o curso industrial básico caracterizava-se como curso geral com orientação técnica. As práticas em oficinas estariam asseguradas, mas sem a preponderância anterior e com o caráter de instrumento da educação geral.

Com a nova legislação, o primeiro ciclo do ensino mêdio industrial oferecia dois tipos de curso. O industrial básico, que teria como objetivo conduzir o aluno ao segundo ciclo, e o curso de aprendizagem de caráter terminal, monotécnico, que deveria atender à necessidade industrial imediata.

O novo modelo, idealizado pelos educadores liberais e administradores ligados ao ensino industrial, aproximou o ginásio

industrial do ginásio secundário. Tais medidas se configuram no que Luiz Antonio Cunha chama de "*secundarização do ensino industrial*", constituindo num ponto de partida para se reestruturar o ensino secundário no sentido de nele se introduzir as práticas de trabalho.

A reestruturação do ensino secundário tornava-se difícil pela resistência que havia na DES. Entretanto, o mesmo não acontecia na DEI e a reforma do ensino industrial passou a representar o elo entre o ginásio secundário e o novo ginásio industrial, idealizado pelos setores progressistas. Como advertia Geraldo Silva, "*em relação ao primeiro ciclo (...) aquilo em que devemos pensar, ao imaginar alternativa para educação acadêmica, não devem ser formas de preparação estritamente profissional. (...) A alternativa ao ensino acadêmico que se faz necessária é uma educação geral não exclusiva de certa iniciação profissional, feita com caráter exploratório, na qual se obedeça a um sentido utilitário, mas se evitem as incertezas inerentes a uma opção profissional aos onze anos. É este o sentido preconizado para o curso de primeiro ciclo pela reforma do ensino industrial*".³²

Segundo este autor, a Lei nº 3.552/59 e o Decreto nº 47.038/59 haviam deslocado o problema da educação secundária "*do âmbito restrito do ensino secundário, enquanto realidade ins*

³² Silva, Geraldo Bastos. A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária. RBEP, Rio de Janeiro, 39(89):210-5, jan./mar. 1963.

*titucional específica, para o campo mais compreensivo da adequação do ensino médio às condições dos alunos e às exigências sociais do presente".*³³

Com efeito, os obstáculos à compreensão do ensino na forma apresentada por Geraldo Silva eram reforçados pelas propostas apresentadas pelos setores conservadores da DES no sentido de transformar o ginásio secundário.

Esta situação pode ser exemplificada pelo substitutivo apresentado pelo MEC, em 1957, com o objetivo de atualizar e completar a Lei Orgânica, por sugestão de Gustavo Capanema, que também participou de sua elaboração. O referido substitutivo, no Senado, serviu de base ao Projeto Mourão Vieira, sobre o qual falaremos mais adiante.

A transformação do curso industrial de primeiro ciclo em curso industrial básico, com disciplinas de caráter geral e orientação técnica, poderia ser considerada como um grande avanço no sentido de se quebrar resistências à transformação do ginásio.

O curso industrial de primeiro ciclo passava a ter uma dupla função: além de oferecer a orientação técnica que sempre o havia caracterizado, era agora também um curso propedêutico, característica anteriormente específica do ginásio secundário.

Na visão de Luiz Antonio Cunha, a Reforma do Ensino Industrial vinha atender aos interesses não só dos educadores libe

³³ Id. *ibid.* p.211.

rais como também dos representantes do Senai, na comissão encarregada de elaborá-la.³⁴ Aqueles reafirmavam suas velhas posições de que as escolas profissionais, quando estão justapostas a escolas especialmente propedêuticas, consistem num mecanismo de discriminação social; estes, asseguravam a hegemonia do Senai na formação de operários qualificados.

Ele adverte ainda que a razão mencionada para a efetivação dessa reforma repetia aquela da Reforma do Distrito Federal em 1932 — a prematura escolha profissional. No entanto, considera-a improcedente. Para ele, tal justificativa serve para encobrir as legítimas funções da reforma — extinguir o curso industrial básico e reconhecer a hegemonia do Senai.³⁵

Desta forma, educadores liberais e membros do Senai buscavam encontrar caminhos para os impasses do ensino secundário, de forma a atender à burguesia industrial. Procuravam, através da DEI, estender sua influência à DES, minando o poder dos setores conservadores do MEC.

2.2 As classes experimentais

Em 1956, Gildásio Amado, ao suceder Armando Hildebrand na DES, deu um passo à frente na tentativa de se dotar os currículos das escolas secundárias da flexibilidade necessária à intro

³⁴ Cunha, Luiz Antônio. Ensino secundário e ensino industrial: análise da influência recíproca. *Síntese*, Rio de Janeiro, 7(8):49-71, jan./abr. 1980.

³⁵ Id. *ibid.* p.59.

dução das disciplinas práticas e vocacionais com a implantação das classes experimentais. Porém, a criação dessas classes requeria certa precaução para se evitar indisposições com a linha que ainda impregnava o MEC — muito centralizadora.

Estabeleceram-se, para o seu funcionamento, várias exigências, como ter a escola incontestável idoneidade e recursos pedagógicos, prévio conhecimento dos pais dos alunos, professores credenciados e, ainda, prévia autorização da DES, ouvido o Conselho Nacional de Educação, a regulamentação por ato ministerial.

A experiência caracterizou-se como uma adaptação das *classes nouvelles* francesas e tinha como objetivo o ensaio de novos currículos, métodos e processos de ensino.

Em 1959 foram implantadas 25 classes nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, Espírito Santo e Pernambuco, tendo funcionado até 1961, quando já somavam 133.

As primeiras idéias para implantação da experiência começaram a ser discutidas em 1957, tendo portanto o projeto passado por um longo processo de discussão que gerou a apresentação de várias propostas e contrapropostas jurídico-pedagógicas.

As classes experimentais abrangiam a iniciativa das escolas públicas ou particulares, associando o propósito de renovação de currículos, processos e métodos de ensino, estimulando a capacidade criadora e inovadora dos alunos. Deveria nascer

dentro da própria escola, a partir de uma ação conjunta de diretores, professores, orientadores. Assim, a DES preocupou-se apenas em apresentar algumas sugestões. Com relação à organização curricular, dever-se-ia ter em vista uma preparação geral de consistente conteúdo de formação humana, maiores oportunidades de atendimento às aptidões individuais e, ainda, oferta de opções que correspondessem às reais aptidões dos alunos, entre outras.

No balanço das classes experimentais brasileiras, realizado por Jayme Abreu e Nãdia Cunha, constatou-se que elas foram muito mais unidades de demonstração do que de experimentação.³⁶ A sua quase-totalidade era constituída de escolas particulares. A ênfase maior na metodologia e a ausência da introdução do ensinho técnico evidenciava a inadequação dos programas às necessidades do desenvolvimento econômico. Constatou-se ainda que as mesmas destinavam-se quase exclusivamente a alunos de colégios particulares, que tinham sua clientela constituída por crianças predominantemente da alta burguesia e camadas médias. Também participaram da experiência alguns poucos componentes do operariado mais qualificado.

Miriam Warde e Maria Luiza Ribeiro tentam mostrar a predôminância do pensamento renovador sobre as variantes do pensamento tradicional, a partir das medidas legais voltadas para a inovação.

³⁶ Abreu, Jaime & Cunha, Nãdia. Classes experimentais: balanço de uma experiência. RBEP, Rio de Janeiro, 40(91):90-151, jul./set. 1963.

vação pedagógica tomadas no final da década de 50 e nos anos 60. Dentre as iniciativas de inovação, a nível federal, destacam as instruções do MEC para a organização das classes experimentais.³⁷ De acordo com estas autoras, as alternativas sugeridas pelos educadores, através das experiências, representam de certa forma uma saída tecnicamente avançada, porém conservadora do ponto de vista social. Essa avaliação é por elas justificada pelas seguintes razões:

1. A interpretação de que a divisão entre escola secundária e escola técnico-profissional era consequência da manutenção de valores e práticas tradicionais encobria a principal questão, que seria a reordenação econômica, social e política numa sociedade capitalista. Desta forma, a divisão trabalho intelectual/trabalho manual foi explicada como resquício tradicionalista, e não como resultante da e para a reprodução da divisão capital-trabalho. Diziam ainda que os "educadores", por entenderem ser a divisão entre os dois tipos de escola reflexo da divisão trabalho intelectual/trabalho manual, julgavam poder superar aquela divisão do trabalho reunindo num mesmo estabelecimento elementos "próprios" de cada tipo de escola. Esta deveria ser modernizada para adequar-se à sociedade já em processo de modernização.

Nessa interpretação dos educadores ficava dissimulado que a escola é produto da divisão trabalho intelectual/trabalho ma

³⁷ Warde, Miriam Jorge & Ribeiro, Maria Luiza Santos. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: Garcia, Walter, coord. *Inovações educacionais no Brasil*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980. p. 200-1.

nual; esta divisão consiste na reprodução político-ideológica da divisão capital-trabalho; nos dois tipos de escolas — secundária e técnico-profissional — a divisão do trabalho se encontra reproduzida; a existência de escolas diferentes para clientelas diferentes provém da necessidade de se conciliar um atendimento ao contingente potencial e efetivo e um atendimento que possibilite, através do treino técnico, disciplinar ideologicamente os que se responsabilizarão pelo trabalho manual.

2. Em consequência da interpretação dada à situação do ensino médio, os educadores apresentam como alternativa para superá-la — e essa é a que ocorre — um tratamento psicopedagôgico para os problemas desse nível de ensino, a começar pelo ramo secundário, partindo-se do princípio de que os problemas de divisão interna do ensino médio e os "*impasses qualitativos*" do ramo secundário são questões especificamente escolares.

3. As experiências de renovação aconteceram com base em uma complexificação técnico-pedagógica, que só foi possível pelo seu caráter de excepcionalidade, pelo seu pequeno alcance qualitativo. Elas foram incrementadas por legislação que, ao lhes conferir um caráter experimental, delineou-lhes um destino "*laboratorial*". A ampliação de alguma delas era sempre limitada pela "*inviabilidade orçamentária*".³⁸

Assim, as classes experimentais teriam como ponto alto a quebra de rigidez curricular da Lei Orgânica, uma vez que pos

³⁸ Id. *ibid.* p.201.

possibilitariam o atendimento às necessidades de sua clientela, que para alguns não mais se enquadram nos princípios de uma escola para elite, em consequência da acelerada expansão do ensino secundário. Esperava-se que fosse recuperada a boa qualidade do ensino e que este possibilitasse a introdução do ensino técnico. No entanto, pelo exposto, as experiências inovadoras acabam por ser conservadoras independentemente dos diferentes níveis de consciência daqueles que as propõem.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, as classes experimentais perderam esse caráter, e passaram a integrar o sistema regular de ensino como cursos de escolas experimentais (art. 104).

Nesse período, outros órgãos do MEC também desenvolveram iniciativas no sentido de quebrar resistências a mudanças, como foi o caso do Inep.

2.3 A educação complementar

Em 1957, Anísio Teixeira, à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão vinculado ao MEC, tentou novamente por em prática a idéia por ele defendida desde a década de 30, através da implantação da experiência de Educação Complementar.

Na década de 50, ganha novo impulso sua proposição liberal de se ampliar o curso primário, que na Constituição vigente era assegurado a todos, nele se introduzindo as práticas de trabalho.

Essa idéia era bem aceita pela DEI, então dirigida por Francisco Montojos, que acumulava o cargo de Superintendente da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI). Esta, na ocasião, defendia a extensão do curso primário e enfatizava a importância da colaboração dos poderes públicos e outras entidades como o Sesi e o Senai na educação das crianças para o trabalho, o que, segundo sua justificativa, asseguraria a independência econômica do país.³⁹

O Plano de Educação Complementar proposto pelo Inep e colocado em execução a partir de 1957 tinha como justificativa as exigências da estrutura social da época, ou seja: uma maior escolaridade e a necessidade de se conciliar a formação geral com a preparação para o trabalho.⁴⁰

Sugeria o plano que os estados e os municípios se esforçassem em organizar, nas áreas urbanas, classes de 5^a série com alunos de 11 e 12 anos que já houvessem dominado os conteúdos de 4^a série; e com os de 12 anos que não tivessem vencido a 4^a série, que deveriam constituir um grupo à parte, com tratamento específico. As 6^{as} séries, conseqüentemente, seriam constituídas por alunos que houvessem feito a 5^a série.

A extensão da escolaridade nas áreas urbanas justificar-se-ia ainda pelo fato de o menor só poder começar a trabalhar aos 14

³⁹ Montojos, Francisco. A ampliação do curso primário. *Boletim CBAI*, Rio de Janeiro, 10(7):1.632-3, jul. 1956.

⁴⁰ Ação do Inep. Centros de pesquisas no quinquênio 1956/60. *RBEP*, 35(81): 93-135, jan./mar. 1961.

anos, ficando os que concluíam a 4ª série antes desta idade, e não fossem prosseguir estudos, sem ter o que fazer. Com este plano, dever-se-iam instalar nas escolas primárias uma 5ª série em 1958 e uma 6ª série em 1959, passando assim as escolas primárias urbanas a oferecer seis séries. Estas séries, deveriam ter o dia escolar de seis horas dividido em duas etapas; uma destinada à extensão da aprendizagem fundamental ou de cultura, e a outra para iniciação da aprendizagem profissional.

Com tais medidas, consideradas soluções intermediárias e transitórias, esperava-se poder chegar ao ideal postulado por Anísio Teixeira, que seriam oito anos de escolaridade obrigatória — quatro de escola primária e quatro de escola média e com oito horas diárias de trabalho.

Objetivando executar o Plano de Educação Complementar, o Inep criou, com apoio da DEI, cursos de artes industriais para formação de professores no Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. Construiu algumas escolas-parque e Centros de Educação Complementar, bem como incentivou, com ajuda financeira, a criação de classes de 5ª e 6ª séries na escola primária. Com estes recursos beneficiaram-se, principalmente, os estados do Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte, que desde 1958 vinham promovendo a reforma do ensino primário.

A Lei nº 59, de 11 de agosto de 1947, facultava à União entrar em acordo com os estados, com o fim de ampliar e melhorar o sistema escolar primário, secundário e normal. Havia, portanto, apoio legal para a criação dos Centros de Educação Com

plementar. Em junho de 1956, o Ministro Clóvis Salgado, com base nessa lei, apresentou um plano de complementação do ensino primário. Este plano propunha-se atender aos alunos da zona urbana que, por não conseguirem ingressar no ensino médio, ficavam sem ocupação, oferecendo-lhes mais dois anos de escolarização.

Por não haver determinação legal para se ampliar o curso primário na linha de educação para o trabalho, tal medida foi reforçada através da proposta orçamentária do MEC. Foram programados, para 1957, recursos destinados à instalação de oficinas nas escolas primárias. Assim, nesse ano o Inep punha em prática o Plano de Educação Complementar, que se caracterizava pelo prolongamento da educação primária por mais dois anos, com o objetivo de reforçar a educação geral, incluindo em seu currículo programa de iniciação ao trabalho, em diversas atividades industriais, e tentando sua incorporação gradativa aos cursos secundários.

Em Minas Gerais a experiência foi implantada a partir de 1957, com a construção e manutenção, pelo Inep, de quatro pavilhões em Belo Horizonte e oito no interior para o desenvolvimento das práticas de trabalho. A princípio funcionavam em apenas um turno, atendendo a crianças da comunidade, sem a exigência de haverem concluído o curso primário. Mais tarde, passaram a funcionar em dois turnos, ocupando todo o tempo do aluno, com a inclusão das disciplinas de cultura geral.⁴¹

⁴¹ Com a promulgação da LDB, os cursos complementares tiveram a sua existência garantida através do art. 26, parágrafo único, que prevê a possibilidade de extensão do ensino primário "até seis anos, ampliando, nos

O Plano de Educação Complementar do Inep previa, de maneira ampla, a iniciação em atividades pré-vocacionais, de preparação em salas-oficina para iniciação da aprendizagem profissional. Em Minas Gerais, a legislação já citada previa a iniciação nas artes aplicadas: Iniciação às Artes Industriais, Práticas Comerciais, Educação para o Lar e Práticas Agrícolas.

Em 1962, a Secretaria de Estado da Educação daquele estado, tomando por base as recomendações da conferência de Punta del Este — 1961 — Resolução A-1, e as contidas no Plano Decenal da Aliança para o Progresso, propôs programas experimentais para o Curso Complementar Industrial, a partir do enfoque da educação como fator de desenvolvimento econômico e social. Foi nelas que nos baseamos ao estudar os programas dos Cursos Complementares.

Os referidos programas foram elaborados tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos humanísticos paralelamente a um ensino prático e útil à vida profissional. Previam atividades de iniciação à aprendizagem profissional que deveriam ser desenvolvidas no sentido de formar o caráter, proporcionar maior capacidade de trabalho e integração social. Foram definidas como atividades artesanais, e através delas seria estabelecida íntima relação entre o pensamento e a ação. A questão do trabalho foi evidenciada como de alto valor educativo, uma vez que pos-

dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade". Em Minas, ele ainda encontra respaldo na seguinte legislação: Lei nº 2.610, de 8.1.62, art. 53. Belo Horizonte, Diário Oficial; Portaria nº 70-SEE, de 16.9.73. Belo Horizonte, Diário Oficial; Resolução nº 45-CEE, de 16.6.66. Belo Horizonte, Diário Oficial, 16. jul. 1966.

sibilitaria o desenvolvimento da criatividade, o cultivo do senso estético, a auto-avaliação é, ainda, a formação profissional.

Nos programas dos diversos conteúdos observa-se que era comum, entre os objetivos, a ênfase nos aspectos educativo, técnico, utilitário e artístico, aparecendo de forma clara a preocupação em acostumar o aluno a uma ocupação regular e sistemática, formando hábitos e atitudes de trabalho, bem como adquirindo maior habilidade técnica para se conseguir o máximo de rendimento com o mínimo de esforço. O desenvolvimento das atividades práticas objetivava descobrir e canalizar aptidões, predispor o aluno para considerar o trabalho prestado como serviço e como base do progresso do indivíduo e da sociedade.

Para as aulas de práticas especializadas as turmas deveriam ter, no máximo, 15 alunos. No primeiro semestre do curso o aluno passaria por um estágio de observação e faria rodízio — considerado um processo de natureza educativa destinado a evidenciar suas reais inclinações — pelas diversas técnicas especializadas. Esse período teria o objetivo de dar ao aluno oportunidade de manifestar sua aptidão, além de propiciar-lhe conhecimentos gerais elementares.

No período de rodízio seriam desenvolvidas as primeiras unidades de ensino de cada programa. Estas deveriam ser estudadas sob os aspectos teórico e prático, sendo a prática desenvolvida em oficina, paralelamente à teoria, e constando da execução de trabalhos, partindo-se dos mais simples para os mais complexos. Conforme estava estabelecido, o estágio em cada técnica

especializada corresponderia ao período de iniciação, quando haveria informações gerais sobre a técnica, conhecimento das oficinas e prática das operações básicas em tarefas e exercícios ligeiros. Prevvia-se, ainda, que em cada série verificar-se-ia a aprendizagem do aluno, objetivando o seu ingresso na série seguinte. A aprovação nas práticas especializadas ocorreria quando o aluno tivesse concluído, no mínimo, 50% dos trabalhos programados. Ao final de dois anos, e tendo concluído todas as disciplinas, o aluno seria submetido a provas para obtenção do certificado de aprendizagem.⁴²

Nas artes industriais a avaliação seria feita pela observação direta e contínua do professor, mas também seriam considerados a fidelidade às medidas normais e limites de tolerância, qualidade de acabamento, tempo gasto na execução e gosto artístico. Ainda seria anotada em fichas, entre outros aspectos, a observação do comportamento geral das tendências e aptidões, e os alunos teriam, semanalmente, uma aula de orientação profissional e educacional.⁴³

O dia escolar teria a duração de sete horas, sendo três para cultura geral e quatro para as práticas especializadas, incluídos os períodos de merenda e recreação.

Tanto a nível federal como estadual, pode-se constatar que apesar de as práticas de trabalho terem sido previstas dentro

⁴² Portaria nº 70-SEE, de 12.5.62, item XXV-B.

⁴³ Ibid. itens XXI, XXV e XXVIII.

dos três setores da economia, deu-se maior ênfase ao setor secundário — iniciação às artes industriais. Isto é evidente quando da criação dos centros de treinamento de professores. A princípio, os três centros criados pelo Inep destinavam-se à formação de professores de artes industriais; enquanto em Minas Gerais se preocuparam, pelo menos inicialmente, em elaborar os programas do Curso Complementar Industrial.

A experiência de educação complementar procurava oferecer uma educação que melhor atendesse às necessidades do acelerado processo de industrialização e urbanização por que passava o país, procurando evitar a frustração dos evadidos e o desperdício de recursos destinados à manutenção dos ginásios.

Tendo em vista as resistências encontradas para mudar o curso secundário e a sua expansão de forma vertiginosa e inadequada, a educação complementar consistiu em uma saída mais adequada. A educação primária, direcionada para o trabalho, foi apresentada como possível e necessária às condições econômicas do país. Tentava-se, portanto, estabelecer um período de escolaridade viável, tendo em vista as possibilidades de reter o aluno no curso secundário e preencher o período que vai do término do curso primário até a idade legal para começar a trabalhar.

É importante salientar que a LDB, em seu art. 36, parágrafo único, concede ao aluno que conclui a 6ª série primária o ingresso na 2ª série do primeiro ciclo, mediante exame das disciplinas obrigatórias do primeiro ciclo. No entanto, conforme comenta Dumerval Trigueiro, a extensão da escolaridade da forma

como estava sendo feita possivelmente não acrescentaria nada de substancial à escola primária, apenas prolongando-lhe o ensino ineficaz e deteriorado. A parte de educação geral pouco enriqueceu e a parte de educação prática teve pouca objetividade. O que as oficinas de artes industriais ofereciam bastava como exercícios manuais, e pouco como formação de virtualidades para o trabalho. Isto é inadequado tanto do ponto de vista do instrumental como dos métodos pedagógicos.⁴⁴

Durmeval Trigueiro vê, ainda, como legítima a exigência do dia integral contida na experiência de educação complementar, mas esta exigência não apresentava condições de ser generalizada, tendo em vista a situação do país naquele momento. Portanto, situa a experiência como arquétipo. Diz ainda que *"é preciso reconhecer que persiste o dualismo, e procurar a melhor forma de atenuá-lo, que seja também o caminho para superá-lo"*.⁴⁵ Considera a experiência falha sob duplo aspecto: psicológico e legal. Psicológico por não gozar o ensino primário do mesmo prestígio que o ensino médio; legal porque a LDB viria reforçar esse desprestígio, estabelecendo como obrigatórias apenas as quatro primeiras séries primárias e apresentando o complementar como facultativo (art. 26). Além disso, para o concluinte do Curso Complementar previa-se o ingresso na 2ª, e não na 3ª série do Curso Ginásial, após exame das disciplinas obrigatórias da 1ª série (art. 36).

⁴⁴ Mendes, Durmeval Trigueiro. Educação complementar (concepção e realização - análise da experiência e perspectivas). In: *Anais da III Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, 1968. p.424.

⁴⁵ Id. *ibid.* p.425-6.

Finalmente, diz Durmeval Trigueiro que a educação complementar muitas vezes se convertia em seu oposto — em educação propedêutica, exacerbando o dualismo em vez de abrandá-lo. Segundo ele, a educação complementar tinha caído em uma série de equívocos: "Pretendia drenar o afluxo para o ensino médio de candidatos sem condições de nele fixar-se, e ditatoriamente, passou a atrair, sobretudo, os candidatos ao ensino médio; seria uma solução para as classes mais modestas, e há indícios de que esteja servindo aos que podem conservar os filhos na escola por mais tempo, como propedêutico para o exame de admissão; reduziria o dualismo entre a educação do povo e a das elites, e é possível que venha a agravá-la; concorreria para suprir deficiências de um ensino primário empobrecido, e talvez esteja apenas prolongando essas deficiências, pois se trata de uma solução aumentativa e muito pouco qualitativa; fazia apelo ao dinamismo de novas atitudes e símbolos, mas se observa a impotência destes diante de realidades sedimentadas".⁴⁶

Com relação à instituição da 5^a e 6^a séries primárias, Pierre Waast comenta que os reformadores haviam acreditado, erroneamente, que, com o acréscimo do trabalho em oficinas, esses dois últimos anos poderiam resolver o problema da preparação para a vida. Segundo ele, "a oficina não é panacéia universal e a sua presença numa escola não significa que os alunos fiquem preparados para a vida. Serão preciso discutir e depois elaborar uma pedagogia total para as 5^a e 6^a séries, a fim de lhes

⁴⁶ Id. *ibid.* p.426-7.

dar, no contexto do ensino brasileiro, sua originalidade. Estas duas classes têm uma originalidade material: a presença das oficinas; mas lhes falta a originalidade intelectual."⁴⁷

Pierre Waast ainda adverte que não seria suficiente apenas a existência das oficinas em uma escola para que os cursos complementares pudessem atingir o seu objetivo primordial – preparar o aluno para viver, plenamente, na comunidade. Seria necessário estabelecer um programa mínimo adequado a uma pedagogia especial, que deveria ser moderna, ativa e concreta, o que significaria que todo assunto teórico deveria repercutir imediatamente no plano prático das oficinas.⁴⁸

Ainda com relação à questão da educação complementar, o Encontro Nacional de Educadores para o Desenvolvimento, realizado em Recife, com participantes do Senai e do Senac, aceitou os cursos complementares facultativos apenas como disposições transitórias, e recomendou a introdução das técnicas de iniciação profissional não só nos cursos complementares de nível primário, como também nos primeiros anos do ciclo ginásial de todas as escolas de grau médio.

Com relação ao ensino elementar e médio, os educadores presentes ao Encontro advertiram que um plano de educação voltado para o desenvolvimento do país deveria levar em conta não somen

⁴⁷ Waast, Pierre. Temas de reflexão sobre as 5ª e 6ª séries primárias. In: III Conferência Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1968. p.432-5.

⁴⁸ Id. *ibid.* p.435.

te o processo de industrialização, como também o "aproveitamento das riquezas da terra".⁴⁹

A educação complementar não deveria ser exclusiva das áreas urbanas, uma vez que as migrações desordenadas transformam, em certas áreas, o processo de urbanização em problema social. Em vista disso, o governo deveria criar meios que fixassem o homem à terra, atendessem às populações migrantes, possibilitassem condições de trabalho útil aos pais dos alunos, e a estes possibilidades de iniciação profissional.

Assim, sugeriram a construção de escolas rurais e escolas-granjas que funcionariam como centros de comunidade, impulsinando o plano de educação complementar.

Essa idéia, muito discutida no Encontro Nacional de Educadores para o Desenvolvimento, já apresentava, segundo Clarice Nunes, uma certa base a partir das experiências dos Centros Cooperativos de Treinamento Agrícola (CCTAS). Estes foram criados pela Campanha Nacional de Educação Rural,⁵⁰ por iniciativa do Departamento Nacional de Educação (DNE), nos estados de São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul.⁵¹

⁴⁹ Ensino Primário complementar, iniciação profissional. Conclusões do Encontro Nacional de Educadores para o Desenvolvimento — Seção de Recife. RBEP, Rio de Janeiro, 35(81):136-40, jan./mar. 1961.

⁵⁰ A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) esteve em atividade de 1952 a 1963, quando foi extinta.

⁵¹ Ver Nunes, Clarice. *Escola & dependência*. Rio de Janeiro, Achiamê, 1980. p.71-5.

Os CCTAS desenvolviam programas globalizados de cultura geral acrescidos de atividades específicas dos trabalhos do campo. Constituíram, na década de 50, uma nova proposta de ensino médio agrícola que objetivava a formação de líderes locais.

Paralelamente às diversas tentativas de reorganização do ensino secundário, tinha lugar na Câmara dos Deputados a discussão da Lei de Diretrizes e Bases.

2.4 Educação para o trabalho no projeto da Lei de Diretrizes e Bases

Em 1948, Clemente Mariani, então Ministro da Educação, encaminha ao Congresso o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que só viria ser aprovado em 1961, portanto, 13 anos depois.⁵²

Durante o período em que a LDB esteve em discussão, teve grande destaque a questão da reestruturação do ensino, especialmente do ginásio secundário, com vistas a adaptá-lo às exigências da consolidação do capitalismo industrial.

A Comissão de Diretrizes e Bases do Departamento Nacional de Ensino, por sua solicitação, recebeu da CBAI uma das primeiras sugestões em caráter oficial através dos técnicos Francisco Montojos, Toledo Pizza e Armando Hildebrand.

⁵² Sobre o assunto, ver Villalobos, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e bases da educação – ensino e liberdade*. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1969; Saviani, Dermeval. *Educação brasileira – estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1963; Buffa, Ester. *Ideologias do conflito. Escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez/Morais, 1979.

Na sugestão apresentada por essa comissão, o primeiro ciclo de grau médio teria quatro anos de duração. Os dois primeiros anos dos diversos cursos teriam um currículo comum constituído de disciplinas de cultura geral e trabalhos manuais, que os caracterizaria como pré-profissionais. Nas duas últimas séries teriam um currículo de formação geral e profissional, podendo os cursos ser escolhidos pelos alunos. Uma outra alternativa de escola média sugerida pela CBAI teria três anos de duração e a finalidade de preparar trabalhadores em diferentes ramos de atividade.

Visando a pré-profissionalização, Francisco Montojos ressaltava a importância do tempo destinado às atividades de trabalhos manuais, que deveria corresponder, pelo menos, à quarta parte do destinado ao ensino das demais matérias, valorizando ao mesmo tempo sua continuidade na 3ª e 4ª séries do primeiro ciclo do ensino médio.⁵³

Julgavam os integrantes da CBAI que se poderia conseguir um melhor rendimento escolar no ensino médio a partir da implantação de um bom serviço de orientação educacional e profissional, e ainda com a instalação de salas-ambiente para os trabalhos manuais, uma vez que atenderiam aos requisitos básicos de observação e pesquisa das tendências dos alunos, de aquisição de conhecimento e habilidades úteis, de formação de hábitos de ordem, asseio e ação em grupo e, especialmente, de predisposi

⁵³ Montojos, Francisco. Sugestões para a reorganização da escola secundária. *Boletim CBAI*, Rio de Janeiro, (4):6-7, abr. 1947.

ção em relação ao trabalho feito com as mãos.. A introdução da formação para o trabalho era justificada como instrumento de valorização do homem no processo educativo.

O anteprojeto da LDB, após passar por um período de lutas e discussões em torno de interpretações contraditórias, e haver tramitado pela Comissão Mista de Leis Complementares, foi arquivado em decorrência de um parecer desfavorável emitido por Gustavo Capanema.

Em virtude de seu arquivamento e do descontentamento com o regime do ensino secundário em vigor, foi apresentado, em 1954, um projeto de reformulação da Lei Orgânica. Este projeto, que tentava introduzir certa flexibilidade e simplificar o currículo das escolas secundárias, foi apresentado pelo Deputado Nestor Jost. Previa disciplinas obrigatórias e optativas, e das 20 aulas semanais estabelecia o máximo de cinco para estas. Seu projeto caracterizava-se por uma nítida centralização, estabelecendo que as disciplinas optativas deveriam obedecer às normas do MEC.

O projeto de Raimundo Padilha tentou fazer-lhe oposição, até que em 1957 o próprio Deputado Gustavo Capanema colaborou na redação de uma nova versão da Lei Orgânica, substitutivo proposto pelo MEC com o explícito objetivo de atualizá-la e completá-la, e que deu origem, no Senado, ao Projeto Mourão Vieira.

Prevvia-se a organização do Curso Ginásial com um tronco comum de dois anos e um ensino diversificado na 3^a e 4^a séries.

Estas últimas séries seriam oferecidas em duas alternativas: uma na forma acadêmica vigente, e outra, na qual se introduziriam as disciplinas de iniciação técnica, com processos e métodos mais práticos e objetivos, justificando ser o ensino "*para o fazer, para a ação, para o trabalho*".⁵⁴ Seria um misto de cultura geral e aprendizado técnico não-especializado, e destinar-se-ia aos alunos com aptidão para os trabalhos práticos, que seriam encaminhados ao segundo ciclo profissional caso não fossem dar continuidade aos estudos. De outra parte, o referido substitutivo ainda previa a instituição da orientação educacional em cooperação com a família.

A exposição de motivos apontava como finalidade básica da escola secundária "*preparar para a imediata participação na vida prática*".⁵⁵ Entretanto, na redação final do substitutivo, a inovação sugerida em termos de um ensino "*para a ação, para o trabalho*"⁵⁶ aparecia totalmente esvaziada em seu novo significado.

A exigência das disciplinas complementares na escola secundária reduzia-se a uma, nas duas últimas séries do primeiro ciclo, ficando sua escolha e adoção a cargo do estabelecimento de ensino (art. 10, § 1º).

As práticas educativas do ensino secundário ficavam reduzidas à educação física, educação musical e educação doméstica,

⁵⁴ Amado, Gildásio. *Escola média e fundamental*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1973. p.59.

⁵⁵ Id. *ibid.* p.58.

⁵⁶ Id. *ibid.* p.59.

com seus programas-limite nos ciclos e cursos definidos pelo MEC (arts. 13 e 14).

No geral, o substitutivo mantinha inalterado o principal sentido do Curso Secundário estabelecido na Lei Orgânica. Apesar de parecer apoiar a idéia de unificação dos cursos médios e de alteração curricular do ginásio secundário de modo a torná-lo prático, procurava, todavia, protegê-lo no sentido de manter sua estrutura e organização.

Entretanto, esse substitutivo não chegou a ser aprovado, pois nessa época era retomada, na Câmara, a discussão do projeto da LDB, identificado pelo nº 2.222/57.

Em janeiro de 1959, Carlos Lacerda, líder de uma das alas que faziam oposição ao anteprojeto apresentado por Clemente Mariani, propunha um projeto no qual se denominaria ensino médio apenas o primeiro ciclo do que, até então, era considerado ensino médio, e se estenderia a denominação de educação secundária ao ensino profissional. Competiria ao ensino médio dar uma iniciação profissional, devendo as disciplinas práticas serem ministradas em todas as séries do ciclo. De outra parte, os cursos "*profissionais secundários*" deveriam oferecer maior conteúdo de cultura geral.

Esta foi a segunda versão do projeto de Carlos Lacerda. A primeira versão, supostamente influenciada por Gustavo Corção, gerou grande polêmica ao ser publicada pela imprensa, não chegando a ser enviada ao Congresso.

Em dezembro de 1960 foi encaminhado ao Congresso o substitutivo da Confederação Nacional da Indústria, que propunha a unificação do primeiro ciclo e estimulava a instituição do curso primário complementar (art. 10, § 1º), que se deveria articular com a 2ª e 3ª séries do Curso Ginásial (art. 18).

A exposição de motivos que o acompanhou alertava para a articulação da escola com a comunidade em que ela está instalada ao mesmo tempo que recomendava a não-diferenciação entre tipos de escola, como urbana e rural.

O substitutivo estabelecia como objetivo geral da escola média o pleno desenvolvimento de seus alunos como seres humanos completos, a distribuição dos jovens pelos vários setores de atividades sociais. O primeiro objetivo deveria ser predominante no primeiro ciclo, e o segundo apenas no sentido de orientar na escolha de estudos futuros ou na preparação para ocupações ativas. Para atender a esses objetivos, propunha a flexibilidade de organização e do currículo da escola secundária, visando possibilitar adaptações regionais, ajustar o ensino às diferenças individuais e tornar cada escola um organismo vivo.

Evidencia o substitutivo o caráter básico e comum do primeiro ciclo ou de continuidade ao primário, para que se pudessem desenvolver plenamente o trabalho de orientação dos educandos no sentido de prestigiar as carreiras técnicas. Dever-se-ia incluir, portanto, atividades profissionais objetivando explorar e despertar interesses profissionais (art. 24, § 1º).

Os cursos profissionais seriam prestigiados pela inclusão em seus currículos de disciplinas dos cursos secundários (art. 29), e procuraria atender à demanda social por mais educação, orientando a clientela para o exercício de atividades específicas no mercado de trabalho.

Finalmente, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 4.024, de 16 de dezembro de 1961 — que teve incorporadas em seu texto algumas das sugestões contidas nos diversos anteprojetos discutidos. Todos os cursos do primeiro ciclo passaram a denominar-se ginásio; haveria unidade do núcleo de matérias obrigatórias nas duas primeiras séries de todos os cursos médios de primeiro ciclo (art. 35, § 3º); obrigatoriedade de se introduzir nas duas últimas séries do ciclo ginasial técnicas disciplinas dos cursos secundários (art. 49, § 1º).

No que se refere ao ginásio secundário, previa-se a inclusão de uma disciplina vocacional entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo, tendo em vista as necessidades e possibilidades locais (art. 44, § 2º).

Em março de 1962 o Conselho Federal de Educação, através do documento referente à atribuição de normas para o ensino médio, além de indicar as disciplinas obrigatórias para o primeiro e segundo ciclos (art. 4º), relacionava, como disciplinas optativas para o primeiro ciclo do sistema federal de ensino, línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas (art. 5º, letra a).

Assim, pela inclusão na LDB das práticas de trabalho entre as disciplinas optativas, reafirmada pela posição do CFE, podia-se vislumbrar que os currículos dos ginásios secundários, até então voltados exclusivamente para a cultural geral, pudessem vir a ser reformulados.

Ao manter os diferentes ramos do ensino médio, a LDB fortalecia a posição dos setores conservadores; no entanto, procurava de certa forma atender aos setores progressistas, tentando atenuar as diferenças entre eles.

Em certo sentido, pode-se considerar que a LDB representou um avanço na medida em que propôs a unificação do sistema escolar e a sua descentralização. Entretanto, em vários outros aspectos constituiu um retrocesso, tendo em vista o que já havia sido conseguido pelos grandes ideólogos da educação à frente dos diversos órgãos do MEC. A LDB não pôde escapar às influências da luta ideológica, refletindo, portanto, as contradições e conflitos que caracterizavam a sociedade brasileira naquele período. Ao mesmo tempo que tentou extinguir a dualidade contida na Lei Orgânica, através da equivalência e da flexibilidade dos cursos de nível médio, garantiu ao setor privado o controle do ensino. Assim, a LDB é o reflexo das contradições e dos conflitos que marcaram as frações de classe da sociedade brasileira. Ela tem um caráter elitista, apesar de conter elementos que atendem às classes populares. Portanto, paralelamente à sua implantação persistiram as discussões acerca da inadequação do ensino às exigências políticas, econômicas e sociais

da época. A luta entre os setores conservadores e progressistas chegaria ao máximo entre os anos 1961-64, quando foram feitas várias tentativas de se introduzir a educação para o trabalho no Curso Secundário de primeiro ciclo.

Nos anos subseqüentes, na crise de democracia, persistiram as tentativas de se reorganizar o ensino secundário, tanto por parte da DEI, que nesse período assegurou a consolidação dos Ginásios Industriais, como da DES, que lançou os Ginásios Modernos e, posteriormente, os Ginásios da Comunidade. A nível estadual foram implantados, no estado de São Paulo, os Ginásios Vocacionais. Estas tentativas serão objeto de nosso estudo no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

O PERÍODO 1961-64: A CRISE DA DEMOCRACIA

Os Governos João Goulart e Jânio Quadros (1961-64) foram marcados pela crise política que se caracterizou pelo declínio do crescimento econômico e pelo aumento das reivindicações políticas e econômicas. A fragmentação do Poder Executivo e o descrédito em que se encontrava o regime democrático representativo impossibilitaram que medidas políticas concretas fossem postas em prática. Na tentativa de se recuperar o prestígio político do governo, nesse período desenvolveu-se uma política externa independente e uma política interna apoiada nas propostas de reformas de base.⁵⁷

Em 1961 o Governo brasileiro assinou o Plano Decenal da Aliança para o Progresso, em Punta del Este, e em 1962 a Declaração de Santiago do Chile. Por esses acordos, o Governo brasileiro responsabilizava-se por desenvolver projetos educativos, financiados por agências internacionais de assistência técnica e financeira, voltados para o desenvolvimento econômico,

⁵⁷ Para uma visão a respeito deste período, consultar Ianni, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. op. cit. p. 191-222; Weffort, Francisco. *O populismo na política brasileira*. op. cit.; Bandeira, Moniz. *O Governo João Goulart. As lutas sociais no Brasil (1961-1964)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978; Ianni, Octávio. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975; Skidmore, Thomas E. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. op. cit.; Singer, Paul. *A crise do "milagre"*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976; Stepan, Alfred. *Os militares na política*. Rio de Janeiro, Artenova, 1945; Ianni, Octávio. *Diplomacia e imperialismo na América Latina*. São Paulo, Cebrap, 1973.

são concretizados após 1964, quando o movimento político-militar assumiu o poder.

O Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso — Resolução A 1 — alertava para a necessidade e a urgência de se promover a modernização dos sistemas nacionais de educação latino-americanos, objetivando a adequação dos mesmos às exigências dos novos programas de desenvolvimento econômico, do aperfeiçoamento da solidariedade interamericana e do incentivo à política cultural de contra-insurreição.

A Declaração de Santiago do Chile, resultado da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, apresentava a tese da educação planejada como fator de desenvolvimento econômico e estabilidade social, tendo sido calcada no Plano Decenal.

Portanto, de acordo com a perspectiva político-ideológica da Aliança para o Progresso, a Conferência fazia, para a estrutura do sistema escolar dos países latino-americanos, dentre outras recomendações, que os mesmos compreendessem:

a) uma etapa de oito a nove anos de educação geral compreendendo a educação primária e o primeiro ciclo do ensino médio, que culminaria com um período de orientação vocacional visando explorar, estimular e desenvolver as aptidões da criança e do adolescente;

b) uma segunda etapa, de dois a quatro anos, na qual a educação variaria segundo se tratasse de formação vocacional ou

profissional de nível médio ou de educação pré-profissional que conduziria a estudos superiores;

c) formação especializada profissional ou científica, em nível superior;

d) como solução de emergência, uma etapa de dois ou três anos de iniciação profissional para aqueles que houvessem completado o primário por volta dos 15 anos.⁵⁸

Com a intenção de oferecer auxílios e empréstimos para o desenvolvimento educacional nos países latino-americanos a Aliança para o Progresso colocou à disposição dos mesmos 15% dos seus fundos públicos.⁵⁹

Jaime Abreu, ao comentar o tema central da Conferência de Santiago do Chile, enfatizou o desenvolvimento econômico que, segundo ele, *"modifica o número e a natureza das relações entre as classes sociais, seja do ponto de vista do status social, seja do de poder político, seja do de situação econômica."*

Todos esses ajustes não se processam sem conflitos, maiores ou menores, conforme o grau de rigidez da estrutura econômica e das classes sociais facilite ou dificulte a rapidez da mudança exigida pelas mudanças tecnológicas e ideológicas. En

⁵⁸ Conferência de Santiago. Conclusões da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. RBEP, Rio de Janeiro, 38(87):55-7. jul./set. 1962.

⁵⁹ Abreu, Jaime. Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina. Expressão de uma conferência. RBEP, Rio de Janeiro, 37(86): 5-31, abr./jun. 1962.

tra aĩ então a educação institucionalizada a desempenhar a função de agente de estabilidade social, na medida em que contribua para a aceitação social, com um mĩnimo de fricções e de atritos, das novas formas de poder, dos novos valores, das novas formas de status e de hierarquia social e de participação política, emergentes do processo de desenvolvimento econômico. (...) Se a educação estĩ inadequadamente orientada, serĩ agente reforçador de dualismo e divisões sociais desagregadoras; se visa, na sua pauta programĩtica, ao aspecto de integraçĩo solidĩria da sociedade nacional, se estimula o diĩlogo social, a comunicaçĩo entre os vĩrios grupos, a compreensĩo de posiçĩes originais da existĩncia de interesses contrapostos e a aceitaçĩo de sacrifĩcios compartilhados que acarreta o desenvolvimento econômico, aĩ então poderĩ alcançar uma larga compreensĩo e aceitaçĩo dos objetivos nacionais do desenvolvimento e funcionarĩ como agĩncia de estabilidade social, necessĩria ao processo social menos conflituoso do desenvolvimento econômico."60

Nos meios educacionais brasileiros jĩ se discutia a prioridade do planejamento educacional como recurso para reprimir possĩveis conflitos sociais, como tambĩm a importĩncia da ajuda internacional para ativar o processo de desenvolvimento nacional. Assim, a perspectiva norte-americana de educar para manter a ordem encontrou plena ressonĩnica nos meios educacionais brasileiros.

60 Id. ibid. p.16-7.

Na mensagem presidencial ao Congresso, em 1961, o ensino médio era enfocado como ponto nevrálgico do problema educacional, enfatizando a necessidade de extinção do sistema dual como incompatível com uma sociedade democrática.

No programa de educação apresentado à Conferência de Santiago do Chile, o Governo brasileiro, após enfatizar a concentração de matrículas em currículos do tipo acadêmico, instrumentos de acesso a um curso superior e incapaz de atender aos poucos que concluem o curso (30%), dizia:

*"Tal situação não se corrigirá com a expansão das escolas especiais agrícolas, industriais e comerciais, que presentemente acolhem reduzido número de alunos, em oposição às escolas de cultura acadêmica. Na realidade, toda a estrutura do ensino médio deve libertar-se desse conceito dualista de educação supostamente humanística para a elite e educação supostamente técnica e específica para o povo, característica das condições culturais do século XIX. É característica de nosso século a universalização desta fase do ensino para o prolongamento da educação comum, visando a redistribuição proporcional da população nas áreas comerciais, agrícolas e industriais. É claro que essa escola moderna, embora extremamente diversificada, não exige currículos especificamente profissionais nem igualmente os supostos de cultura geral."*⁶¹

⁶¹ Programa de Educação apresentado à Conferência de Santiago do Chile, em março de 1962. In: Amado, Gildásio. Ginásio moderno. RBEP, Rio de Janeiro, 41(93):17-30, jan./mar. 1964.

Desta forma, a partir de 1961 ficava definida pelo Governo brasileiro uma política de integração dos diversos ramos do ensino secundário até então existentes.

Chegara o momento de expandir o ensino secundário de primeiro ciclo às classes médias, que já então reclamavam por mais educação e reorganização do mesmo, objetivando oferecer, além da educação geral, uma formação vocacional ou profissional que preparasse um homem educado e eficaz, em consonância com o desenvolvimento econômico.

A mecanização das empresas havia limitado a participação do operário a um restrito número de tarefas, portanto o que elas necessitavam é que seus empregados tivessem uma educação geral eficiente, isto é, que lhes possibilitasse conhecimentos gerais e desenvolvesse habilidades mentais específicas que facilitassem o seu posterior treinamento no próprio local de trabalho.

Segundo Jaime Abreu, a proposta de reestruturação do ensino médio que resultou da Conferência de Santiago do Chile vinha ao encontro das necessidades empresariais, recomendando a estruturação do ensino médio num ciclo básico de cultura geral e num ciclo posterior de especialização; a generalização do ensino de primeiro ciclo; a modernização da escola secundária de cultura geral e a revisão da estrutura das escolas médias profissionais, entre outras.⁶²

⁶² Abreu, Jaime. Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina. Expressão de uma Conferência. op. cit. p.24.

A idéia de transformação do ginásio secundário constava do Plano Trienal de Educação (1963-65), que apresentava como um de seus objetivos a implantação da rede nacional de Ginásios Modernos, que ministrariam cursos de 2^a, 3^a e 4^a séries do primeiro ciclo do nível médio, orientado para a educação para o trabalho, para uma parcela de concluintes do curso complementar.

Nessa ocasião a escola secundária foi muito questionada por elementos dos setores progressistas que denunciavam sua insuficiência quantitativa, bem como sua inadequação para uma sociedade que procurava conseguir sua autodeterminação. Portanto, dever-se-ia recusar transplantação de modelos e tentar, a partir da identificação de suas reais condições e do conhecimento de suas limitações estruturais, estabelecer o seu próprio modelo.

Paulo Freire já falava que "A questão tem seus grandes suportes na economia subdesenvolvida. Os que decorrem — repetamos o que todos sabem — o desemprego, a inexistência do mercado de trabalho, a 'inapetência educativa', a necessidade existencial que têm as famílias proletárias e subproletárias nos centros urbanos — principalmente do Nordeste e do Norte — bem como nos rurais, de ter em seus meninos e meninas elementos 'produtivos', numa economia de 'biscates'. Meninos cedo antecipados em homens 'carregando fretes', 'passando bicho', vendendo frutas, cuidando da casa (...). O doloroso, isto sim, é a inadequacidade total de nossa escola que insiste num verbalismo

terrível e na doação de meia dúzia de 'conhecimentos' a que falta instrumentalidade."⁶³

Enquanto os grupos interessados na manutenção da ordem viam as possibilidades políticas da educação, os grupos preocupados com a alteração da ordem social e do restabelecimento do poder viam a educação como instrumento de conscientização popular na luta pela modificação das estruturas sociais, pela interrupção da situação submissa ao exterior e pela valorização da cultura nacional.⁶⁴

Assim como dizia Paulo Freire, "*a tarefa de nossa escola é (...) muito mais ampla e instrumental do que se pode pensar. (...) A atualidade do país (...) está a exigir de suas escolas formação básica para seus educandos com que possam interferir no processo de desenvolvimento ou na superação do 'ciclo vicioso'.* Daí a urgente revisão do conteúdo dessas escolas. De seus procedimentos didáticos. Revisão a que traga sua colaboração indispensável o cientista social."

⁶⁵

Era muito discutida a necessidade de reformulação da escola, tendo em vista a superação do subdesenvolvimento. A LDB era acusada de ser incapaz de possibilitar a superação do atraso brasileiro nas áreas econômica, cultural e social, bem como a trans

⁶³ Freire, Paulo. Escola primária no Brasil. RBEP, Rio de Janeiro, 35(82): 15-33, abr./jun. 1961.

⁶⁴ Nunes, Clarice. Escola & dependência. Rio de Janeiro, Achiamê, 1980.p.92

⁶⁵ Freire, Paulo. Escola primária no Brasil. op. cit. p.30-1.

formação do sistema educacional para atender ao trabalhador, que vê a educação como um instrumento de emancipação para si mesmo e seus filhos do analfabetismo, da ignorância, e da servidão intelectual.⁶⁶

Com a implantação da LDB o ginásio secundário não sofreu mudança significativa. A orientação vocacional e as práticas educativas que poderiam valorizar o trabalho e para ele encaminhar grande número de adolescentes não apareceram.

Nos anos 60, educadores de tendência renovadora juntamente com os setores progressistas defendiam a educação para a organização de uma sociedade mais humana e mais justa. Apresentavam uma concepção de escola secundária voltada para o atendimento aos setores marginalizados da população. As escolas secundárias seriam transformadas no centro da comunidade, fonte de reflexão e de ação transformadora através da construção de uma prática pedagógica voltada para a mudança social.

Nessa época, surgiram várias propostas de renovação do ensino secundário e a partir de diversas frentes. A seguir focalizaremos aquelas consideradas mais significativas, tendo em vista a questão de um ensino médio de primeiro ciclo voltado para o atendimento às necessidades econômicas do país.

⁶⁶ Fernandes, Florestan. O trabalhador e o projeto de diretrizes e bases. RBEP, Rio de Janeiro, 35(82):170-3, abr./jun. 1961.

3.1 A consolidação da proposta da Diretoria do Ensino, Industrial (DEI) – os Ginásios Industriais

O prestígio da Diretoria de Ensino Industrial a cada dia tornava-se mais sólido, graças ao fato de os objetivos de sua proposta estarem em consonância com os objetivos econômicos do governo.

A proposta pedagógica lançada pelos progressistas nos anos 50 mantinha-se, nos aspectos gerais, quase inalterada. Através dela propôs-se uma alternativa para a reorganização do ensino médio, contudo sem levar em conta a transformação da estrutura da sociedade.

Em 1961 era complementada a regulamentação da Lei nº 3.552/59. O Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961, mantinha o caráter geral do curso básico de ensino industrial, que passaria a funcionar com a feição pedagógica e a denominação de Ginásio Industrial (art. 1º), cujo objetivo seria ampliar os fundamentos da cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-o, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho e estudos ulteriores (art. 2º).

O Ginásio Industrial deveria ser organizado de modo a oferecer, em cada série, no mínimo três disciplinas obrigatórias (Português, Matemática, Inglês ou Francês) e duas optativas. Em todas as séries o aluno deveria ter de seis a 12 horas de ensino prático de oficina e um total de 33 a 44 horas semanais em

atividades educativas (art. 3º, itens I, II, III, IV). . A prática em oficinas deveria ser orientada no sentido de iniciar o aluno em grupos de atividades ligadas aos ramos industriais predominantes na região, sem a preocupação de formar artífices (art. 4º). Prevvia-se, ainda, a orientação dos alunos, de modo elementar e sistemático, quanto aos princípios e métodos de organização racional do trabalho aplicáveis às atividades produtivas (art. 6º).

A proposta da DEI vinha ao encontro da política econômica nacional-desenvolvimentista adotada pelo governo, centrada na industrialização. Com isto, a DEI ganhava prestígio, o que se pode constatar através do art. 8º do referido Decreto nº 50.492/61, que estabelece preferência aos ginásios industriais, quando da distribuição de recursos do MEC destinados à concessão de bolsas de estudo e auxílio para instalação e manutenção de escolas.

Foi instituído pelo MEC – através do Decreto nº 50.811, de 17 de junho de 1961 – o Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial (GTEEI), com o objetivo, entre outros, de realizar estudos, levantamentos e elaborar planos de expansão do ensino industrial; elaborar, imprimir e discutir manuais de ensino e material didático e rever a organização e o funcionamento das escolas técnicas industriais no sentido de adaptá-las às condições sócio-econômicas do país (art. 1º, itens a, c e h).

As despesas com a execução do referido decreto ficariam a cargo do Fundo de Ensino Médio e de recursos oriundos da verba

especial destinada ao desenvolvimento econômico e social, e das verbas destinadas em regime especial de financiamento (art. 5º).

Já o Decreto nº 51.225, de 22 de agosto de 1961, determinava em seu art. 10 que o MEC, através da DEI, adotasse as medidas necessárias ao funcionamento e expansão, em bases econômicas, do Setor de Produção de cada uma das escolas de ensino industrial. Evidenciava-se, assim, o interesse do governo em articular o Ginásio Industrial ao sistema produtivo, interesse esse que já era presente na DEI desde os anos 40, tendo sido apresentado por alguns de seus componentes como Armando Hilbrand, que em 1949 examinou as possibilidades de industrialização das escolas de ensino industrial.

As despesas do Setor de Produção seriam supridas pelo Fundo Especial de que tratava o art. 31 da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Este Fundo seria constituído por subvenções dos poderes públicos, donativos, doações e quaisquer contribuições particulares.

A partir dessa medida, pode-se deduzir que as empresas privadas poderiam, legalmente, ser levadas a cooperar mais com o poder público na ampliação da rede de ensino industrial do país. Tal expectativa foi confirmada pela aprovação do Programa Intensivo de Mão-de-Obra Industrial (Pipmoi), através do Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963, que previa em seu art. 1º a participação das empresas industriais na sua execução.

Na tentativa de conseguir recursos para a expansão do ensino industrial, em 15 de junho de 1961 foi assinado um convênio entre o MEC e a United States Operations Mission to Brazil (Usomb),⁶⁷ quando foi estabelecido um programa cooperativo de educação industrial.

O desenvolvimento de uma política externa independente e a possibilidade de exportar produtos manufaturados para os países do Terceiro Mundo apresentavam-se como perspectivas de se consolidar um capitalismo nacional, que requeria uma administração voltada para a produção, e como meio de superar as dificuldades geradas pela industrialização poupadora de mão-de-obra.⁶⁸

A DEI era o setor do MEC que, por sua organização e pessoal treinado a nível de experiência, mais contribuição tinha a dar. Daí ter sido, em 1963, convocada para coordenar o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra.

A partir das experiências com os ginásios industriais, foi organizada a Rede Nacional de Ginásios Industriais, de acordo com a proposta do Programa de Emergência para a Educação.⁶⁹

⁶⁷ Os recursos oriundos desse convênio — da Usomb, Us\$ 70 mil, e do MEC, Cr\$ 40 milhões — seriam administrados pela CBAI. Convênio Ministério da Educação e Cultura e United States Operations Mission to Brazil (Usomb). RBEP, Rio de Janeiro, 36(84):227-30, out./dez. 1961.

⁶⁸ Nunes, Clarice. *Escola & dependência*. op. cit. p.105.

⁶⁹ O Programa de Emergência objetivava: a) ampliar a rede de escolas médias; b) pagar 60% das bolsas de estudos concedidas pelo MEC; c) elevar o nível do ensino médio e baratear o seu custo. Para a consecução de tais objetivos, destinou verbas para: ampliar as matrículas nos estabelecimentos estaduais e municipais; construir a rede nacional de Ginásios industriais e construir e equipar o Centro Integrado de Ensino Médio de Brasília, que funcionaria como núcleo de demonstração, formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino secundário, técnico e normal.

Enquanto a DEI, na tentativa de se conseguir um caminho que levasse à superação da defasagem apresentada pelo ensino secundário em relação às necessidades de ordem econômica do país, criava os ginásios industriais, a DES propunha o Ginásio Moderno.

3.2 *As propostas de reformulação apresentadas pela Diretoria do Ensino Secundário (DES)*

3.2.1 *Os Ginásios Modernos*

Tomando por base a Reforma do Ensino Industrial de 1959, em 1962 a DES propunha a criação dos Ginásios Modernos.⁷⁰ Estes se caracterizariam como ginásios integrados e destinados a ministrar todos os cursos de nível médio, o que permitiria maior variedade de currículo e facilidades de formação profissional aos alunos que, premidos pelas circunstâncias, tivessem de começar a trabalhar, apesar de não haverem concluído o curso.

Teriam como objetivo possibilitar aos alunos o conhecimento dos princípios científicos gerais e do valor social econômico da produção, o desenvolvimento de hábitos e atitudes necessários às atividades técnicas, através do manejo de instrumentos simples e necessários à produção e funcionamento das empresas, a eliminação da antinomia entre trabalho intelectual e trabalho técnico pela integração das práticas de trabalho e cultura geral.

⁷⁰ Sobre o Ginásio Moderno nos baseamos, principalmente, em Amado, Gildásio. *Ginásio Moderno*. RBEP, Rio de Janeiro, 41(93):17-30, jan./mar.1964; _____. *Educação média e fundamental*. op. cit.

Seriam organizados de modo a oferecer, nas duas primeiras séries, iniciação nas práticas de trabalho, sendo que na 1ª série teriam artes gráficas, trabalhos com madeira e cerâmica, e na 2ª série, trabalhos em metal, eletricidade e noções de desenho técnico. Estas técnicas poderiam ser complementadas ou substituídas por prática de agricultura e comércio. A iniciação em uma prática específica seria feita na 3ª e 4ª séries, e teria como objetivo dar ao aluno condições para começar a trabalhar. Levando-se em conta as características regionais, a escola deveria, se possível, oferecer para opção a área agrícola, comercial e industrial, e ainda estudos abstratos. A opção seria feita observadas as tendências e aptidões do aluno.

O sucesso da experiência estaria na dependência de inúmeros fatores, entre outros, e questão dos recursos humanos — preparo de professores e diretores — de um serviço de orientação educacional, a participação dos pais dos alunos. Seria sobretudo importante que houvesse unidade de pensamento e ação entre todos os envolvidos na ação educativa.

Segundo Clarice Nunes, a proposta de implantação dos Ginásios Modernos sofreu muita resistência, especialmente, dos setores relacionados com o ensino técnico privado.⁷¹

No entanto, a DES, através de seu Diretor, Gildásio Amado, tentava a partir de várias frentes a reorganização do ensino secundário. Assim, em 1961, por sua sugestão, incluiu-se no De

⁷¹ Nunes, Clarice. *Escola & dependência*. op. cit. p.107.

creto nº 50.492, que regulamentava os ginásios industriais, a possibilidade de os estabelecimentos de ensino secundário oferecerem, paralelamente ao Curso Ginásial, o Ginásial Industrial, ou transformá-lo neste, o que era por ele justificado como uma solução econômica. Entretanto, tal idéia não foi concretizada (art. 10).

Contudo, persistia a idéia de reorganização do ensino secundário. O Plano Trienal (1963-65) incorporou a idéia do Ginásio Moderno caracterizando-o como ginásio orientado para a educação para o trabalho, através de cursos comuns com opção para a prática de comércio, indústria ou agricultura. Entretanto, de início a criação dos Ginásios Modernos já era dificultada por ter sido vinculada à 5ª e 6ª séries complementares, ao prever como sua clientela os concluintes da 6ª série.

Essa foi a proposta de reformulação do ginásio secundário encontrada por Lauro de Oliveira Lima, ao assumir a direção da DES. Na sua gestão, foi a mesma reformulada e a denominação Ginásio Moderno foi substituída por Ginásio da Comunidade, como veremos no item seguinte.

3.2.2 Os Ginásios da Comunidade

Em junho de 1963, Lauro de Oliveira Lima foi nomeado Diretor da DES. Nesta oportunidade, criticando a proposta dos Ginásios Modernos, que apresentava uma significativa defasagem em relação aos objetivos econômicos brasileiros, propôs a criação dos Ginásios da Comunidade, que teriam como principal

objetivo oferecer um ensino de base profissional e atender aos jovens de todas as camadas sociais.

Conforme justifica Lauro de Oliveira Lima, "é para um Brasil semi-agrário e em fase inicial de industrialização que temos de fazer uma escola popular. Todas as forças positivas da sociedade devem ser convocadas para esta grande arrancada, tarefa fundamental da comunidade: educar a juventude para os destinos da nacionalidade. Até agora, todas as leis e projetos que se apresentam são meras 'variações' do modelo estereotipado que se fixou em nossa mente como arquétipo de escola secundária, desligado das condições e aspirações nacionais. Não temos que dar satisfação ao que se convencionou chamar, universalmente, escola pós-primária, se o de que precisamos nesta conjuntura brasileira é de dar o arranco final para o desenvolvimento".⁷²

Lauro de Oliveira Lima estava reeditando as idéias contidas na proposta feita quando Inspetor Seccional da Diretoria do Ensino do Ceará, na qual a escola era enfocada como um instrumento de transformação social, constituindo-se num centro de treinamento e reflexão que possibilitaria aos jovens tornarem-se os agentes dessa construção social.

O aspecto mais curioso da experiência consistiria na reversão à comunidade da responsabilidade do processo educativo da juventude, que deveria utilizar os seus próprios recursos para

⁷² Lima, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna. Organização mēto do e processos*. 1. ed. Rio de Janeiro, CBPE/Inep/MEC, 1962. p.364.

a aprendizagem profissional. A caracterização da aprendizagem seria apontada pelo próprio meio com base nos moldes utilizados na experiência de "*treinamento dentro do trabalho*" (TWI),⁷³ em condições reais e vinculada ao próprio sistema de produção.

Na sua proposta, cada disciplina ou prática educativa teria determinado número mínimo de horas de atividades. Entretanto, ter-se-ia liberdade para adaptar o ano letivo à circunstância do tempo e do lugar.

Os cursos diurnos teriam oito horas de atividades diárias, sendo cinco destinadas às atividades curriculares e extracurriculares e três à iniciação profissional. A instituição de dois turnos se justificaria pelo fato de possibilitar o aproveitamento da mão-de-obra de vários adolescentes. O ano letivo teria 180 dias, perfazendo um total de 1.440 horas de atividades anuais.

Objetivando uma maior adequação dos cursos, previa-se a possibilidade de um dos turnos ser feito à noite, desde que fossem asseguradas as 1.440 horas de atividades anuais. No entanto estabelecia-se o máximo de duas horas e 30 minutos de aula por noite e o prolongamento do curso por mais um ano.

73 O TWI consistia em uma série de programas de treinamento industrial com o objetivo de solucionar problemas de produção. Foi lançado em 1940 nos EUA pela Comissão Consultiva de Defesa Nacional e adotado pelo Escritório da Direção da Produção. Foi muito utilizado durante a II Guerra para a formação de mão-de-obra, tendo sido recomendado a diversos setores industriais no sentido de acomodar rapidamente grande número de trabalhadores deslocados de um para outro ramo de atividades. Após a II Guerra, o TWI passou à direção da TWI Foundation, entidade privada que, além de estimular a continuidade de sua aplicação, se preocupou em divulgá-lo em outros países. No Brasil, ele foi introduzido em 1952 pela CBAI, que o traduziu e adaptou às necessidades brasileiras. Na metade da década de 50, ele já havia sido introduzido no Distrito Federal e em seis estados.

O currículo seria constituído pelas disciplinas básicas (Vernáculo e Literatura, Matemática, História e Educação Cívica, Geografia e Problemas Sociais e Econômicos, e Ciências) e práticas educativas. Dentre as disciplinas, a literatura era considerada a que oferecia maiores possibilidades de desenvolvimento do pensamento reflexivo. Entendia-se como prática educativa a música, o desenho, a escultura, a pintura, o cinema, a leitura, canto orfeônico e coral, enfim, todas as atividades que preparariam para o aproveitamento do lazer. Para o desenvolvimento das mesmas previa-se a utilização dos recursos disponíveis na comunidade, instituições especializadas com o objetivo exclusivo de formar o bom gosto artístico. Desta forma, o Desenho seria dado em ateliês, a Escultura nos museus de artes, a Pintura em pinacotecas, a Leitura em bibliotecas, etc.⁷⁴

A iniciação profissional seria desenvolvida na própria escola ou na comunidade, em instituições de serviços, comércio, indústria e agricultura existentes na região, sob a supervisão da escola. Segundo dizia Lauro de Oliveira Lima, "o fato da escola média do futuro parecer uma escola profissional (por utilizar o patrimônio tecnológico da comunidade) não significa que não seja uma escola de formação geral e humanística, o que se indagará dela é se é uma escola de adestramento profissional ou se mesmo usando máquinas e ferramentas fá-lo para ensinar a refletir e a criar".⁷⁵

⁷⁴ Lima, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna*. op. cit. p.36.

⁷⁵ Id. *ibid.* 11. ed. p.52.

lescentes concluíssem o curso secundário inteiramente incapazes de ganhar a vida.⁷⁶

Enfatizava o autor o desenvolvimento das atividades extra curriculares através da prática de esportes em estádios e praças de esportes existentes na localidade e, ainda, em clubes de jovens, possibilitando aos mesmos exercitar sua liderança. Sua proposta suprimia o exame de admissão, exigindo-se apenas a conclusão do curso primário para matrícula. Era prevista a adequação do calendário escolar ao sistema de produção da região para um melhor aproveitamento da mão-de-obra, podendo o ano letivo ter início em qualquer época do ano.

Esperava-se, a partir de um plano global de atividades envolvendo toda a comunidade escolar, o desenvolvimento de um trabalho integrado em que o regime didático estaria centrado no trabalho de equipe. Os programas deveriam ser organizados e revistos, anualmente, por um seminário regional de professores. Deveria também constituir preocupação dos Ginásios da Comunidade assegurar a participação de seus alunos na elaboração do regimento escolar, juntamente com administradores, professores e pais, no sentido de desenvolver-lhes o treino da autonomia.

Esta foi a estrutura e organização proposta para os Ginásios da Comunidade que, segundo Lauro de Oliveira Lima, teria a vantagem de aproveitar a mão-de-obra de milhares de brasileiros.⁷⁷

⁷⁶ Id. *ibid.* 1. ed. p.18.

⁷⁷ Id. *ibid.* 1. ed. p.364.

Essa mesma proposta, por solicitação da DEI e por intermédio de Armando Hildebrand, havia sido apresentada ao MEC em 1958, sob a forma de anteprojeto, como substitutivo do projeto dos Ginásios Industriais.

Segundo Clarice Nunes, a aliança entre Armando Hildebrand, Diretor da DEI, e Lauro de Oliveira Lima, educador católico de tendência renovadora, ambos empenhados na transformação do ensino secundário, podia ser assim explicada: "Alguns elementos dos setores progressistas ligados à DEI eram sensíveis à idéia de uma participação mais direta da escola no processo de produção, embora estivessem motivados por razões diferentes daquelas que impeliam, nesse sentido, os educadores católicos renovadores. A ênfase destes últimos recaía sobre a transformação social que uma educação nessa linha pudesse promover, enquanto que os primeiros privilegiam o processo pedagógico enquanto oportunidade de uma aprendizagem real e de desenvolvimento de certos hábitos necessários ao bom operário."⁷⁸

Lauro de Oliveira Lima muito se empenhou em divulgar os Ginásios da Comunidade não só entre os grupos diretamente ligados ao MEC, mas a toda a população através de cartazes distribuídos por todo país. Entretanto, a idéia de ginásio por ele proposta encontrou resistência dentro do próprio MEC. Os setores conservadores lutavam pela manutenção dos privilégios dos colégios particulares, enquanto os setores progressistas liga

⁷⁸ Nunes, Clarice. *Escola & dependência*. op. cit. p.99.

dos ao Senai e ao Senac viam a proposta como uma ameaça, uma vez que, ela negava os seus serviços educativos. De outra parte, a iniciação profissional prevista era de natureza artesanal e vinha sendo extinta na medida em que se desenvolvia o capital monopolista; portanto a sua proposta já nascia duplamente limitada.

A divergência de opinião era grande dentro do MEC; a luta pelo poder decisório gerava conflitos e fragmentação interna, acabando por minar a força da própria DES. De outra parte, na tentativa de se resolver a situação entre as diretorias do MEC, minimizando as tensões, foi elaborada, por sugestão de Lauro de Oliveira Lima, a Portaria nº 347, de 16 de setembro de 1963, que propunha o entrosamento da DES, DEI e DEC, objetivando a segurar a eficiência do trabalho desenvolvido pelo MEC, no sentido de assistir aos sistemas estaduais de ensino médio na implantação dos Ginásios Modernos. Porém essa estratégia não chegou a ser efetivada devido às mudanças políticas ocorridas em 1964. Ela foi retomada em 1970, quando da criação do Departamento do Ensino Fundamental do MEC.

Mais tarde, o próprio Lauro de Oliveira Lima reconheceria a impossibilidade de pôr em prática os seus planos. Primeiramente porque em uma *"sociedade baseada na concorrência"*, onde a própria indústria treina o seu pessoal, não poderia haver *"uma escola conectada com o sistema de produção"*.⁷⁹ Por outro lado,

⁷⁹ Lima, Lauro de Oliveira. *O impasse na educação*. Petrópolis, Vozes, 1969. p.294.

o esvaziamento dos poderes do MEC, antes mesmo da promulgação da LDB, acabou por efetivar a transferência do poder de decisão para o Conselho Federal de Educação, Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias de Educação.⁸⁰

Assim, nesse período, a própria administração do MEC, enfraquecida pelas divisões internas e destituição do poder decisório, impossibilitou que se concretizassem as propostas de reorganização do ensino médio, enquanto o estado de São Paulo desenvolvia a experiência dos Ginásios Vocacionais.

3.3 Os Ginásios Vocacionais de São Paulo

A nível estadual, a criação dos Ginásios Vocacionais (GV) pela Lei estadual nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961,⁸¹ em São Paulo, a partir da reforma do ensino industrial paulista, foi mais uma tentativa de se reestruturar os ginásios secundários na linha de orientação para o trabalho.

Os GVs foram criados em 1961 e já em 1962 começaram a ser instalados, então amparados pela LDB, que em seu art. 104 previa a criação de cursos ou escolas experimentais.⁸²

Propunha-se, através do conhecimento da situação política, social, econômica e cultural brasileira, e pelo exame de aspectos específicos de vivência do aluno, assegurar a participação do homem no processo de transformação social.

⁸⁰ Ver Lima, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro, Brasília/Rio, s.d. p.209, 210, 218, 219.

⁸¹ Regulamentada pelo Decreto estadual nº 38.643, de 27 de junho de 1968.

⁸² Sobre os Ginásios Vocacionais, ver Nunes, Clarice. *Escola & dependência*. op. cit. p.113-23 e 134-9.

O currículo era desenvolvido objetivando oferecer educação geral e iniciação em diferentes tarefas exploratórias, e já se previa a extensão da experiência aos demais ginásios da rede estadual.

Tal medida gerou divergência entre a Secretaria de Educação de São Paulo, que propunha a extensão da educação ginásial a toda a população paulista, e o grupo encarregado da orientação dos GVs, sendo o mesmo considerado foco de resistência à implantação do processo de democratização da educação.

Os educadores ligados aos GVs foram acusados de não aceitar as determinações da Secretaria de Educação, e com o fortalecimento da política autoritária pós-64, esta experiência, até então considerada inovadora, foi vista como revolucionária e, conseqüentemente, veio a ser extinta.

Paralelamente à extinção dos GVs foram retomadas outras experiências de reorganização do ensino médio, agora sob a influência da política de dominação cultural norte-americana. Assim, os Ginásios Modernos, versão de Gildásio Amado, foram reativados com o nome de Ginásios Orientados para o Trabalho. Mais tarde surgiram os Ginásios Polivalentes e, no estado de São Paulo, os Ginásios Únicos ou Pluricurriculares.

CAPÍTULO 4

O PERÍODO 1964-70: O INTERNACIONALISMO AUTORITÁRIO

Com a vitória do movimento político militar de 1964, os rumos do desenvolvimento brasileiro foram redefinidos no sentido de orientar a política e a economia, de modo a assegurar sua inserção na esfera de controle do capital internacional.

O regime então implantado partiu para a redefinição do modelo econômico no sentido de remover os obstáculos à total monopolização da economia e à aceleração da concentração do capital. Esta redefinição exigia a modernização do sistema político-administrativo e implantação de planejamento técnico nos diversos setores.⁸³

No bojo do modelo econômico implantado, crescia a idéia de reformulação do sistema educacional e, principalmente, da modernização do então ensino médio, no intuito de se ampliar o interesse pelas atividades técnico-profissionais, visando à formação de recursos humanos.

A consciência adquirida pelas lideranças educacionais brasileiras quanto à dupla importância da escola média justifica a preocupação com a mesma. Internamente, por colocar-se entre

⁸³ Para uma visão a respeito deste período, consultar Ianni, Octávio. *Esta do e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. op. cit. p. 225-97; Furtado, Celso. *Análise do "modelo brasileiro"*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978; Singer, Paul. *A crise do "milagre"*. op. cit.; Stepan, Alfred. *Os militares na política*. op. cit.

a escola primária e a universidade, como elemento básico da cultura nacional e do processo democrático; e externamente como um dos elementos substanciais de formação da força de trabalho no país, tanto no campo econômico como no social.

O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, de 1966, e o Programa Estratégico de Desenvolvimento, formulado em 1967, enfatizaram a educação como fator primordial ao desenvolvimento, prevendo a implantação do Ginásio Moderno, e ainda propondo a implantação dos princípios de planejamento e modernização das atividades administrativas. O Programa Estratégico de Desenvolvimento trazia expresso, com relação ao ensino médio, a necessidade de sua reformulação, visando assegurar "a formação básica do educando e sua preparação para atividades econômicas na indústria, agricultura e serviços".⁸⁴

Segundo Otaíza Romanelli, a modernização constitui-se, como expressão de dominação, tanto em âmbito interno como externo. Internamente, por criar mecanismos mais eficientes de controle administrativo público e privado, ao compartimentalizar produção e trabalho em qualquer âmbito. Com isto são eliminadas ou minimizadas as possibilidades de integração social dos trabalhadores e aquisição de uma visão crítica do conjunto do sistema produtivo. Externamente, a modernização, além de assegurar a expansão dos mercados, assegura o crescimento das dis

⁸⁴ Brasil. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Área estratégica IX. Educação e Recursos Humanos. Programa Estratégico de Desenvolvimento. Brasília, 1967. p.12.

tâncias entre os centros desenvolvidos, criadores e exportadores de ciência e tecnologia, e os países subdesenvolvidos. Através da modernização dos países periféricos, os países centrais têm assegurado e ampliado o mercado consumidor de seus produtos. Mas, por outro lado, os países periféricos, com a modernização, têm eliminada a possibilidade de um desenvolvimento autônomo. Neste sentido a modernização acaba por se tornar instrumento de dominação ou de controle dos países centrais sobre os periféricos.

A autora afirma ainda que o fortalecimento do empresariado ocorreu a partir da própria modernização e evolução dos interesses e do fortalecimento das forças armadas, o que determinou a redefinição do jogo político. Esses setores foram os que se impuseram internamente e o modelo econômico adotado acabou por significar o reforço de um modelo que já se vinha desenvolvendo a partir da modernização dos hábitos de consumo das classes altas e médias altas, gerando a canalização dos investimentos em setores que não eram essenciais para a maior parte da população.⁸⁵

A educação era percebida como fator de desenvolvimento desde a implantação do novo regime em 1964. Entretanto, tal percepção tornou-se mais acentuada a partir de 1968, quando ocorreram mudanças mais profundas na sociedade e na economia. Como estas, também o sistema educacional foi marcado por dois momentos. O

⁸⁵ Romanelli, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil* (1930-1973). Petrópolis, Vozes, 1980. p.195-6.

primeiro caracteriza-se pela aceleração do ritmo de expansão da demanda social da educação; o segundo delinea-se a partir da definição de uma política de educação que visava, por influência da assistência técnica da Usaid, dentre outras, a adoção de medidas que objetivavam adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico.

Segundo Otaíza Romanelli, as agências internacionais de auxílio à educação partiam de uma concepção de subdesenvolvimento que tentava explicar o global pelo particular, tendo ainda como estratégia a compartimentalização da realidade; visavam, na verdade, a reorganização dos sistemas educacionais ou reformas de ensino; atribuíam significativo valor ao estudo do processo educacional em nível microsocial, com maior ênfase aos aspectos psicopedagógicos do que nos macrosociais. Desta forma, não só seria favorecida a importação de técnicas de ensino modernizantes, com ênfase no estudo da aprendizagem em si, isolada do seu contexto, como ainda seria imprimida uma direção limitada à pesquisa educacional, passando esta a refletir a compartimentação e a desvalorização dos estudos do macrosistema educacional e suas relações com o contexto total da sociedade.⁸⁶

O Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-74), em seus princípios doutrinários, expressava, em relação à educação para o desenvolvimento:

⁸⁶ Id. *ibid.* p.203.

"O ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado com patível com as suas aptidões; quanto mais educado o povo, tanto mais próspera a Nação; quanto mais educado o indivíduo, tanto mais capaz de viver em plenitude.

É certo que razões de ordem intelectual impedirão que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada a todos a escada. Mas é certo, também, que nos dias de hoje o filtro econômico barra, ainda, a escalada de jovens promissores.

Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O unico bem que nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos."⁸⁷

Conforme análise de Clarice Nunes, o trecho evidencia a necessidade de uma política de estímulo ao acelerado desenvolvimento econômico em detrimento da democratização do ensino. A educação para o desenvolvimento é uma educação para os melhores. Nessa perspectiva, observa-se a preocupação de reorientar o processo educativo para promoção e expansão econômica, desde que não se coloque em risco a própria política econômica adotada. Assim, a educação democrática é recolocada "não como expres

⁸⁷ Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-1974*. Brasília, Fundação IBGE, 1971. p.17.

*são de um ensino para todos, mas como sinônimo de um ensino que atenda às aptidões individuais."*⁸⁸

Nesse período, tentou-se a remodelação do ginásio secundário, primeiramente, a partir da instalação dos Ginásios Orientados para o Trabalho e, posteriormente, dos Ginásios Polivalentes. Pretendia-se com tais iniciativas a renovação do ensino médio visando o atendimento à política de desenvolvimento econômico implantada, a partir da influência cultural norte-americana. Também o estado de São Paulo desenvolveu uma nova experiência neste período, que foi a implantação dos Ginásios Únicos e Pluricurriculares.

4.1 A consolidação da proposta da Diretoria do Ensino Secundário (DES): os Ginásios Orientados para o Trabalho

Ao reassumir a Diretoria do Ensino Secundário, em agosto de 1964, Gildásio Amado partiu para colocar em prática a proposta dos Ginásios Modernos, a essa época com o nome de Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), através do plano orçamentário do MEC. A execução do plano de implantação dos GOTs foi iniciada em 1965 em escolas públicas ou particulares que se interessaram pela proposta e que preenchiam as condições exigidas. Tais condições eram: currículo organizado tendo em vista os objetivos dos GOTs, local adequado para instalação do equipamento, professores treinados em cursos do MEC e matrícula razoável.

⁸⁸ Nunes, Clarice. *Escola & dependência*. op. cit. p.130.

O MEC, além de fornecer o equipamento necessário às oficinas das diversas práticas educativas, encarregava-se do treinamento dos professores. Para esse fim foram instalados e equipados vários centros de treinamento de professores. Com esse plano, aproximadamente 600 GOTs foram instalados, sendo um grande número em estabelecimentos de ensino particulares.

Nessa época, estavam sendo reorientadas as funções do Estado, principalmente da política econômica que previa, entre outras estratégias, a formação de recursos humanos para o desenvolvimento. Desta forma, tornava-se evidente a defasagem entre a proposta pedagógica dos cursos de primeiro ciclo e as exigências ditadas pelo modelo político-econômico então implantado, apontando a caracterização dos GOTs como uma medida prática a ser adotada. Tal medida encontrava respaldo no art. 44 da LDB, que permitia fosse oferecido pelo ensino secundário uma variedade de currículo, segundo as matérias optativas preferidas pelo estabelecimento, e em seu § 2º, admitia, entre as disciplinas e práticas educativas, a inclusão de uma disciplina vocacional de acordo com as necessidades e possibilidades locais.

Nos GOTs, pretendia-se que cada disciplina fosse considerada como parte insubstituível da totalidade da natureza e da cultura não objetivando a profissionalização, e sim "formar cidadãos treináveis, tão necessários ao desenvolvimento sócio-econômico que o país reclama. Preparar não são jovens, que possam, em período rápido de treinamento na empresa, se agregar às forças produtoras — caso venham a abandonar o ginásio — como pro

*piciar aos que puderem continuar seus estudos efetivas possibilidades de êxito, qualquer que seja a orientação profissional que venham a adotar".*⁸⁹

Era defendida a introdução das diversas práticas no currículo dos GOTs a partir da justificativa de que o trabalho deveria ser visto como atividade manual, tão indispensável à vida humana, em interação com a atividade mental. Assim, o trabalho seria concebido como atividade economicamente produtiva, adquirindo o curso um caráter utilitarista e prático. Os GOTs visariam ainda, estimular a criação coletiva dos alunos.

O desenvolvimento do espírito democrático aparece como um dos objetivos da proposta pedagógica dos GOTs. Tal objetivo foi assim expresso: *"Se todas as disciplinas prestam, desde que convenientemente ministradas, a lançar o germe da democracia, as práticas de trabalho se sobressaem nesse particular, por exigirem uma conduta essencialmente social. Com efeito, o trabalho é social porque é uma obrigação imposta pela vida em sociedade, que desenvolve em cada um o espírito de cooperação, de conjugação de esforços, de finalidade comum, de divisão harmônica e hierárquica de funções."*⁹⁰

Segundo Gildásio Amado, a proposta dos GOTs atendia às necessidades dos meios empresariais, uma vez que "o empresariado

⁸⁹ Ferrão, Henrique Carlos. O ginásio orientado para o trabalho na Guanabara. Rio de Janeiro, s.d. p.2. In: Leite, Denise Meyer das Chagas. *Os ginásios orientados para o trabalho: um conflito entre sua filosofia e sua clientela*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 1972.

⁹⁰ Didio, Renato A.T. *Ginásio orientado para o trabalho*. Rio de Janeiro, MEC/DES/Cades, 1966. p.12.

mais esclarecido vinha preferindo, para as ocupações semiqualificadas, sobretudo no comércio, candidatos que tivessem curso do ginásio secundário e não os ginásios profissionais. (...) Criava-se a mentalidade de que o ginásio não devia treinar diretamente para ocupação em circunscritos setores da economia, mas preparar elementos que apresentassem as condições de cultura e de habilitação pré-vocacional que os tornassem facilmente 'treináveis' neste ou naquele campo, pelas próprias empresas".⁹¹

A sua proposta curricular previa o ensino nas duas primeiras séries, ao lado da educação geral, de iniciação técnica em artes industriais ou técnicas agrícolas, ficando a opção condicionada ao tipo de produção econômica da região. Os alunos receberiam, ainda, noções de educação doméstica e técnicas comerciais.

Em artes industriais seriam desenvolvidas as técnicas em madeira, cerâmica, artes gráficas, metal e eletricidade; nas práticas agrícolas: práticas de oficina rural, onde os alunos fariam trabalhos em madeira, metal, eletricidade, couro, corda e práticas de campo que poderiam incluir horticultura, floricultura, olericultura, zootécnica e agricultura propriamente dita; nas práticas comerciais: mercado, comércio, vendas, escritório e empresas; e em educação doméstica: corte, costura, culinária, artesanato e puericultura.

⁹¹ Amado, Gildásio. *Educação média e fundamental*. op. cit. p.166.

A inclusão das disciplinas práticas é justificada pela necessidade comum a todos os indivíduos de estar preparado para resolver tanto problemas práticos, quanto questões teóricas. Mesmo pretendendo desempenhar funções de liderança social, intelectual e política, seria importante aos indivíduos saber usar as mãos, além de saber se expressar por meio de palavras.

Nas duas primeiras séries os alunos teriam três ou quatro horas de aulas por semana com o objetivo de sondar aptidões. Esta tarefa seria desenvolvida pelo professor e pelo serviço de orientação educacional de modo a possibilitar ao aluno, ao final da 2ª série, optar por dedicar-se às artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais, educação doméstica ou, ainda, ao aprofundamento dos estudos gerais. Na 3ª e 4ª séries teriam uma carga horária maior e com o objetivo de assegurar ao aluno uma iniciação variada para uma futura ocupação profissional e, ainda, de dar continuidade à sondagem vocacional visando fundamentar a escolha, no 2º grau, de cursos profissionais ou gerais.

A sondagem de aptidão e a orientação vocacional já tinham respaldo legal na própria LDB, que previa a instituição da Orientação Educacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade (art. 10).

Denise Leite, em pesquisa realizada em 25 GOTS da Guanabara, em 1971, constatou que a maioria deles não possuía o serviço da orientação educacional e que o nível de aspiração de seus alunos não diferia do de alunos dos ginásios acadêmicos. A maio

ria deles estaria sendo encaminhada para estudos convencionais e profissões de nível superior. A mesma pesquisa mostrou que os estudantes freqüentavam os GOTS por outras razões, e não pelo ingresso no mercado de trabalho, e que *"o fato do aluno receber ou não orientação educacional não interfere na escolha do curso a seguir"*.⁹²

As diversas práticas vocacionais, enquanto práticas educativas, visariam promover o ajustamento social do aluno. A integração do jovem na escola, na família e na sociedade está de certa forma na dependência de sua capacidade de viver em grupo. Este aspecto deveria ser amplamente oportunizado pelas diversas práticas, que o apresentam entre seus objetivos.

Em cada prática pode-se apontar um primordial objetivo. Assim, em artes industriais destacaríamos o desenvolvimento da capacidade de participar harmoniosamente do trabalho em grupo; nas técnicas agrícolas, o ajustamento do aluno ao meio rural; em técnicas comerciais, a visão geral do comércio; e em educação doméstica, a integração do aluno na própria família. Esses objetivos serão ampliados no programa de cada uma das práticas educativas publicados pelo MEC.

Assim, em artes industriais se pretende o desenvolvimento, *"em cada aluno, das qualidades pessoais de cooperação, o sentido de socialização, através do trabalho comum feito em gru*

⁹² Leite, Denise Meyer das Chagas. *Os ginásios orientados para o trabalho ...* op. cit. p.84-8.

po, levando-o à aquisição de hábitos de respeito, consideração e compreensão com seus semelhantes".⁹³

Conforme comenta Luiz Antônio Cunha, as artes industriais como foram previstas não atendem aos objetivos dos GOTS de sondar aptidões e de iniciar para o trabalho. De uma parte, as artes industriais ensinadas nos GOTS não são industriais, e sim artesanais, trabalhando-se com madeira, metal, cerâmica e outros materiais com os quais faziam algumas peças, utilizando-se de ferramentas simples. De outra parte, o processo de trabalho no Brasil e em todo o mundo tem caminhado no sentido da destruição do artesanato pela indústria mecanizada, automatizada, não deixando espaço para o artesanato. O operário não tem uma visão do todo como o artesão, uma vez que trabalha numa linha de produção, operando máquinas e equipamentos. Há o interesse do sistema capitalista de que os trabalhadores tenham um mínimo de conhecimentos possíveis, o que possibilita a mobilidade do mesmo dentro da fábrica e lhe assegura uma mão-de-obra mais barata.⁹⁴

O programa de técnicas agrícolas evidencia como seus objetivos gerais a complementação da formação geral do educando e a oportunidade para criar e verificar interesses vocacionais. "Em qualquer caso e principalmente na escola cursada, sem a possibilidade ou o desejo de prosseguir na Universidade, as 'Técnicas Agrícolas' significam importante fator de ajustamento do

⁹³ Brasil. MEC/DES/Cades. *Artes industriais no ginásio*. Rio de Janeiro, 1967. p.7.

⁹⁴ Cunha, Luiz Antônio & Gões, Moacyr de. *O golpe na educação*. op. cit. p.63-4.

aluno ao meio rural a que pertence. Evidentemente, esta importância cresce à medida que a região tem mais intensa atividade agropastoril. O jovem pode não ser o futuro Técnico Agrícola ou Agrônomo ou Veterinário, últimos degraus de uma tendência, marcada no colégio técnico ou na Universidade, mas, é na escola secundária, em atividades agrícolas, que ele pode e deve marcar esta escolha, e outras, que irão marcar a sua vida".⁹⁵

O programa de técnicas comerciais apresenta como objetivo conduzir o aluno à iniciação comercial, oferecendo-lhe uma "visão geral (...) da função social e econômica do comércio, bem como de suas atividades características". O programa prevê ainda a orientação de vocações e a descoberta de oportunidades profissionais.⁹⁶

Já o programa de educação doméstica apresenta como "principal característica a reintegração dos jovens no grupo familiar, interessando-os nas tarefas do lar, preparando-os para as responsabilidades e atividades de membro da família e ensinando-os como resolver os problemas que resultam dessa responsabilidade. O adolescente bem ajustado no grupo familiar, sem que isto redunde em ausência de convívio com outros jovens da mesma idade, terá maior facilidade para se ajustar num grupo social e; finalmente, na vida da comunidade. Terá oportunidade de melhorar suas próprias aptidões e desenvolver novas habili-

⁹⁵ Brasil. MEC/DES/Cades. *Técnicas agrícolas no ginásio*. Rio de Janeiro, 1964. p.8.

⁹⁶ Brasil. MEC/DES/Cades. *Técnicas comerciais no ginásio*. Rio de Janeiro, 1965. p.7.

dades que, em tempo, podem levá-lo à descoberta de sua verdadeira vocação profissional."⁹⁷

Conforme comenta Luiz Antônio Cunha, a educação para o lar "reunia outro conjunto de estereótipos acerca da produção. Sô que, agora, tratava-se da produção doméstica, de ensinar meninas — às vezes os meninos, sô que não se levava isso a sério — a preparar alimentos e roupas, a conservar a casa, a fazer orçamentos domésticos, tudo dentro do mais cândido quadro conservador 'daquilo que se chama lar'. Com muita razão, mães de alunos resistiam a esse tipo de educação para suas filhas, pois não as queriam qualificadas em 'forno e fogão' para serem empregadas domésticas. Afinal, os sacrifícios que faziam era para que a escola ensinasse o que elas não sabiam para que suas filhas não tivessem de permanecer na semi-servidão que o trabalho doméstico, no Brasil, implica".⁹⁸

Nas diversas práticas, a metodologia de trabalho sugerida pelos programas está calcada no aspecto psicológico do processo educativo. Segundo Clarice Nunes, "pretende-se, através de uma orientação humanista e liberal, que apregoa levar em conta os interesses e aptidões dos alunos, operar a síntese entre vocação individual e necessidade social, entre cultura geral e o mundo do trabalho".⁹⁹

⁹⁷ Brasil. MEC/DES/Cades. Educação doméstica no ginásio. Rio de Janeiro, 1966. p.5.

⁹⁸ Cunha, Luiz Antônio & Gões, Moacyr de. O golpe na educação. op. cit. p.64.

⁹⁹ Nunes, Clarice. Escola & dependência. op. cit. p.156-7.

Ao analisar a profissão pretendida pelos alunos, Denise Leite constatou que estes não estariam buscando o ensino técnico com o intuito de se integrarem à força de trabalho de nível médio. Dos alunos dos GOTS que procuravam o curso técnico industrial, 50% viam neles uma forma de financiar seus estudos superiores, não ocorrendo a esperada retenção destes no mercado de trabalho correspondente. É sabido que o filho de operário abandona a escola antes de atingir o ginásio. Aqueles que conseguem concluí-lo, têm uma posição mais elevada e almejam um curso superior, não lhes oferecendo nenhum atrativo a iniciação desenvolvida pelos GOTS. Os poucos filhos de operários que atingiam o ginásio passavam a incorporar os valores e as aspirações dos colegas.¹⁰⁰

Na visão de Antônio da Silva, se apenas um baixo percentual de alunos (25%) atingem o primeiro ciclo secundário, sendo os demais obrigados a abraçar uma profissão prematuramente, é perfeitamente válida a fundamentação dos GOTS (Polivalentes). "*Ali o aluno recebe não um ensino profissionalizante e inadequado psicologicamente à sua idade, o que poderia resultar desastroso para a sua formação, mas oportunidade de contato com várias formas de atividades que, se não lhe despertar vocação, ao menos poderão inspirar-lhe respeito pelo trabalho, evitando, desta forma, frustrações futuras.*"¹⁰¹

¹⁰⁰ Leite, Denise Meyer das Chagas. *Os ginásios orientados para o trabalho* ... op. cit. p.90-2.

¹⁰¹ Silva. Antônio Rodrigues da. Ginásio polivalente e uma experiência. *Boletim de Desenvolvimento de Pessoal da Petrobrás*, Rio de Janeiro, 4(3): 160-82, jul./set. 1971.

Já Denise Leite, com base na pesquisa realizada, constatou: "Os GOTs, da maneira como estão estruturados, não atendem aos interesses de sua clientela. Esta foi caracterizada como proveniente de classe média, com um contingente razoável de alunos de classe alta. Apenas 16,9% pertencem à classe operária. No entanto, as técnicas em que os alunos dos GOTs são iniciados situam-se no nível das profissões manuais qualificadas (nível baixo), sendo, portanto, inaceitáveis para os alunos. E, ao que parece, as funções desempenhadas por um operário podem ser apreendidas sem que ele necessite de oito anos de escolarização."¹⁰²

Antonio Silva afirma, a partir das experiências por ele vivenciadas no GOT de Berford Roxo — bairro de Nova Iguaçu, Estado do Rio de Janeiro, considerada cidade-dormitório e habitada essencialmente por operários — serem as artes industriais as que mais se destacaram na escola. As técnicas comerciais foram a área de maior aceitação, o que ele julga justificar-se pela "proximidade dos centros comerciais e pela vivência de grande percentagem dos alunos com o assunto, já que muitos trabalham".¹⁰³

De outra parte, as técnicas agrícolas foram as que despertaram menor interesse, o que ele atribuiu à falta de vivência do aluno com a disciplina e, principalmente, ao desprezo pelos trabalhos com a terra. O GOT tinha uma granja-modelo que, por moti

¹⁰² Leite, Denise Meyer das Chagas. *Os ginásios orientados para o trabalho ...* op. cit. p.91.

¹⁰³ Silva. Antônio Rodrigues da. *Ginásio polivalente e uma experiência.* cit. p.176.

vos de ordem financeira, bem como pela impossibilidade da assistência do professor responsável no período de férias, acabou deixando de funcionar. Já com relação à questão da opção dos alunos de sexo masculino por economia doméstica, foi feito com êxito um trabalho de conscientização, com a orientação de um psicólogo, mostrando que *"a medida que se processam as mudanças sociais, deixam de existir diferenças entre trabalhos de homem ou de mulher"*.¹⁰⁴ Embora de forma menos acentuada, a economia doméstica, assim como as artes industriais, encontrou dificuldades na aquisição dos materiais mínimos, indispensáveis ao total desenvolvimento das atividades.

A implantação do GOT de Belford Roxo contou com alguns problemas. Primeiramente com relação à adequação de suas instalações para oferecer o tipo de ensino que se propunha. Também foi necessário um trabalho com os pais, através de reuniões, no sentido de possibilitar-lhes *"uma maior conscientização do trinômio lar-escola-comunidade"*. Os mesmos ofereciam resistência alegando: *"Somos operários e não queremos nossos filhos no mesmo caminho"*. Fez-se, ainda, por meio do Conselho de Professores, um trabalho de orientação aos professores *"através das sessões de leitura e debates antes de cada encontro, com objetivo de trazer o mestre para a realidade da escola e, ao mesmo tempo, colocá-lo a par das novidades pedagógicas"*. Esperava-se assegurar uma maior integração entre as disciplinas e o funcionamento das mesmas visando o aspecto formativo.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Id. ibid. p.175-6.

¹⁰⁵ Id. ibid. p.169, 170-1.

Para Antônio da Silva, o GOT, "*quanto ao aspecto orgânico, nada mais é que o ginásio tradicional — sem, obviamente, a co notação de velhice — acrescido de matérias técnicas".*¹⁰⁶ Entretanto, esclarece que os GOTs, após serem instalados, ficaram en tregues à própria sorte, passando o seu sucesso ou fracasso a depender da habilidade de cada um.

Paralelamente à implantação dos GOTs, iniciaram-se estudos visando a implantação dos Ginásios Polivalentes, que sô vieram a ser instalados a partir de 1971.

4.2 Os acordos de ajuda norte-americanos:

os Ginásios Polivalentes

Os planos governamentais elaborados após 1964 deixam trans parecer a influência da ideologia capitalista, na versão nor te-americana, uma vez que persistia sua dominação cultural in tensificada a partir da década de 40.

Apesar de anteceder 1964 a existência da cooperação entre o MEC e a Usaid, no Brasil, verificou-se aí maior ênfase após essa época, quando foram preparados e assinados convênios e acor dos atingindo todos os níveis e ramos da educação. Na área do então ensino primário, foi assinado um acordo sobre planejamen to do ensino elementar, gerando a Equipe de Assistência Técni ca ao Ensino Primário (Eatep) que teria como objetivo principal assessorar o governo na elaboração de um plano nacional de educa

¹⁰⁶ Silva. Antônio Rodrigues da. Ginásio polivalente e uma experiência. cit. p.167-78.

cação para o ensino primário. Com relação ao ensino superior, foi assinado um acordo, entre o MEC e a Usaid em 23.6.65, que possibilitou a criação da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes), visando promover meios que assegurassem assessoramento à Diretoria do Ensino Superior do MEC. Muitos outros convênios, articulados com esses, vieram ainda canalizar recursos financeiros e assistência técnica da Usaid para a reforma educacional no Brasil.

Em 1966 foi implantada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem), em decorrência de convênio assinado entre o MEC e o governo norte-americano em 31.3.65. O referido convênio tinha por finalidade: *"assistir aos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino que prestem serviços consultivos em caráter permanente"*.¹⁰⁷

Conforme previa o convênio, seriam contratados quatro técnicos norte-americanos, que juntamente com quatro educadores brasileiros formariam a Epem e trabalhariam, a princípio, por um período de 24 meses, que foi sendo prorrogado. Assim, inicialmente, a equipe foi constituída, da parte norte-americana, por Manfre Sehrupp, Rudolf Sando, Hansen e Freidy Mullinix, todos provenientes da Universidade da Califórnia. Os brasileiros

¹⁰⁷ Convênio entre o MEC, através da DES, o Contape e a Usaid/Brasil, assinado em 31.3.65.

foram Geraldo Bastos Silva, Pery Porto, Teolindo Cerdeira e Vicente Umbelino de Souza.

A Epem desenvolveria trabalhos a nível nacional, havendo também equipes regionais que se encarregariam, em cooperação com a equipe nacional, do levantamento dos dados e da elaboração do diagnóstico da situação educacional de cada estado participante do programa, que seriam: Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Estes estados seriam assessorados pela Epem na elaboração de planos de desenvolvimento do então ensino médio, os quais serviriam de base para elaboração dos programas a nível estadual, desdobramentos de um programa global, a ser financiado por empréstimo internacional, que viabilizaria a implantação dos Ginásios Polivalentes.¹⁰⁸

A Epem coube como tarefa, estabelecer as bases do novo tipo de ginásio, elaborar sua fundamentação teórica, iniciar os estudos para definição da organização, das diretrizes operacionais e das especificações da nova escola, promover entendimentos com os estados, estudar a solução do problema relativo ao treinamento de professores e, nesse sentido, manter contatos com o Conselho Federal de Educação e agências de treinamento. Fez parte, ainda, de sua competência realizar estudos prévios para estruturação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

¹⁰⁸ Com a Lei nº 5.692/71, o Ginásio Polivalente passou a se chamar Escola Polivalente. Para efeito de simplificação, neste trabalho utilizaremos sempre a primeira denominação.

Médio (Premem)¹⁰⁹ e, após sua implantação, prestar-lhe assessoria técnica. Entretanto, com a reorganização administrativa do MEC, esta Equipe foi absorvida pela Assessoria do Departamento de Ensino Fundamental criado em substituição à Diretoria do Ensino Secundário.

O Premem foi criado pelo Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, com o principal objetivo de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do então ensino médio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Epem, e teve o seu regulamento aprovado pela Portaria ministerial nº 614, de 29 de outubro de 1969.

Essas providências, pelas quais se responsabilizou a Epem, anteciparam a assinatura do acordo de empréstimo que garantiu recursos externos para o financiamento do programa acima mencionado. Em 13.11.69 foi assinado o Acordo AID nº 512.L.078, entre o Governo brasileiro e a Usaid.

O Premem seria administrado por uma comissão de administração constituída por um coordenador e dois membros designados pelo Ministério da Educação e Cultura, dois representantes do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e um do Ministério da Fazenda. A Comissão de Administração contaria ainda com uma Secretaria Executiva constituída de um secretário executivo, assessores, especialistas e pessoal auxiliar. Já nos esta

¹⁰⁹ Através do Decreto nº 70.061/72 passou a se chamar Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premem). Para efeito de simplificação, neste trabalho utilizaremos sempre a primeira denominação.

dos participantes do programa, haveria comissões compostas de cinco membros, dos quais um seria o presidente e representante do Premem, dois representariam o Ministério da Educação e Cultura, um, o Secretário da Educação do Estado, e um, o Conselho Estadual de Educação. Haveria ainda uma Secretaria Executiva semelhante à da Comissão de Administração.

Fundamentado nas premissas básicas de "*orientação centralizada*" e "*execução descentralizada*", o Premem fixou, em fins de fevereiro de 1970, a sua organização administrativa inicial. Ele teria por finalidade atender às necessidades de ampliação da oferta de matrículas, no então ensino médio, e propor alternativas de reformulação da estrutura da escola média, por meio da implantação de um modelo novo de escola de 1º ciclo — O Ginásio Polivalente.

Visando orientar a implantação do novo modelo de escola, em abril de 1969 a equipe da Epem divulgou o documento "*Fundamentação teórica do ginásio polivalente*". Segundo Geraldo Silva, alguns princípios nele contidos — como a introdução do aluno ao estudo de disciplinas técnicas e de cultura geral, o planejamento conjunto do currículo e a diversidade curricular entre as escolas — podem ser identificados na Lei nº 5.692/71, que estabelece as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus.

A ampliação quantitativa consistiria em construir 276 Ginásios Polivalentes e oito Colégios Compreensivos,¹¹⁰ transfor

¹¹⁰ Foram previstos dois colégios em cada estado participante do programa. Estes destinaram-se a dar continuidade ao mesmo tipo de educação preconizado para os GPs, tendo entre outras funções a de oferecer habilita

mar em GPs 30 escolas já existentes, treinar cerca de 23.400 professores e ainda adquirir e instalar o equipamento necessário aos ginásios e colégios, bem como aos Centros de Ciências e Artes Práticas.

O novo modelo de escola proposto seria fundamentado numa filosofia condizente com as novas necessidades da juventude, da comunidade e do país. O Premem se propunha, explicitamente, preparar, através dos GPs, *"jovens para a sociedade industrial em que vivemos"*. Esperavam, com a criação desses ginásios, produzir um impacto que gerasse a transformação estrutural do então ensino médio.

O desenvolvimento dessas idéias coincidia com a fase da retomada da expansão econômica do país nos anos 1967/68, centralizada no desenvolvimento do setor industrial. A industrialização se realizava a partir do processo de modernização, com base na concentração do capital e do não-aproveitamento total da mão-de-obra não-qualificada. A política econômica então implantada exigia um redirecionamento do então ensino médio na linha da educação para o trabalho.

A implantação dos GPs justificada com a argumentação de que possibilitaria *"uma educação mais completa, ao mesmo tempo cultural e prática, o aproveitamento mais inteligente da força potencial de trabalho, a compreensão da educação como um processo*

tações profissionais de caráter terminal. (MEC-SG-Premem. Subprograma dos estados participantes. Colégios polivalentes (documento-base). Rio de Janeiro, s.d. p.4.)

contínuo por toda a vida. Além disso, assumindo o papel dos gi
násios diferenciados, historicamente destinados a classes so
ciais diferentes, os ginásios polivalentes contribuíram para a
realização de um dos objetivos da educação, que é promover a
unidade e a solidariedade social".¹¹¹ Foram os mesmos apresen
tados como o núcleo de vitalização de uma sociedade democrati
ca.

Segundo Clarice Nunes, os GPs, assim como os GOTs e os Gi
násios Pluricurriculares, foram incentivados pelos acordos de
cooperação, num governo centralizador e interessado na forma
ção do trabalhador ajustado à ordem capitalista, de tal modo
despolitizado que não questionaria o sistema de produção ou a
política salarial e trabalhista. Utilizaram como estratégia a
política educacional autoritária, que, sob uma fachada de demo
cracia e igualdade de oportunidades, fortaleceria as hierarquias
sociais.¹¹²

Os GPs localizar-se-iam, nos quatro estados participantes
do programa, em cidades-pólo de desenvolvimento; um em cada ca
pital dos demais estados e no Distrito Federal. Esperava-se que
viessem a constituir nas comunidades "efeito de demonstração
capaz de provocar uma radical transformação no sistema educa
cional". No entanto, segundo José Arapiraca, o processo de "mo

¹¹¹ Brasil. MEC-Epem. *Fundamentação teórica do Ginásio Polivalente*. Rio de Janeiro, 1969. p.2.

¹¹² Nunes, Clarice. *Escola & dependência*. op. cit. p.152.

vernização" do sistema educacional brasileiro continuou, não como efeito de demonstração como se esperava com a implantação dos GPs, e sim com a generalização do modelo através da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, nº 5.692/71.¹¹³

Os GPs deveriam constituir uma síntese das formações teórica e vocacional. A associação do ensino formal com a sondagem vocacional seria feita a partir do restabelecimento da noção de que a teoria e a prática seriam partes complementares de uma formação harmoniosa e realista. A teoria seria vinculada à prática e harmonizaria o trabalho acadêmico tradicional com o dinâmico funcional na tentativa de se eliminar preconceitos com relação a este último considerados prejudiciais ao desenvolvimento nacional. Assim, os GPs teriam como principal objetivo *"oferecer experiências de iniciação humanística, científica e prática destinados a constituir a base para estudos posteriores de preparação para a universidade ou para o ingresso imediato em carreiras ou ocupações universitárias"*.¹¹⁴

Manteriam um núcleo constituído de disciplinas tradicionais para assegurar uma cultura comum e uma oferta de opções, variáveis, para atender às aptidões e aos interesses individuais dos alunos. Pretendiam ainda, com variedade de atividades, reduzir o desperdício de talentos e vocações, diminuir os índices de evasão, contribuir para que a escola média promovesse o desen

¹¹³ Arapiraca, José de Oliveira. *A Usaid e a educação brasileira*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. p.160.

¹¹⁴ Brasil. MEC-Epem. *Fundamentação teórica do Ginásio Polivalente*. cit. p.1.

volvimento, no maior grau possível, de capacidades e interesses.

A proposta pedagógica dos GPs apresenta como aspecto inovador, em termos de currículo, a introdução das artes práticas, consideradas de grande relevância, ao lado das disciplinas de cultura geral, e em relação ao processo pedagógico, a orientação vocacional.

Prevvia-se ainda a aplicação de uma concepção totalmente renovada, que envolveria os conteúdos tradicionais ao mesmo tempo que os componentes vocacionais, integrando-os de forma orgânica e dinâmica, na tentativa de se oferecer aos alunos uma experiência educacional equilibrada. Assim, os GPs ocupar-se-iam em introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem desenvolvidas posteriormente.

Convencido dos pressupostos da ideologia do capital humano e da ascensão pela escolarização, o indivíduo se desligaria do sentido de classe social, tendendo a interiorizar uma supervalorização da educação, como se ela fosse capaz de resolver todos os problemas de promoção social.

Fundamentados nesta teoria transferiam para o indivíduo todo o ônus de sua ascensão social. Esta estaria na dependência exclusiva dele, devendo cada um assumir o seu sucesso ou o seu fracasso.

O pragmatismo da Escola Nova, que anteriormente se identificava com uma pedagogia do "aprender a fazer", passou a ser

confundido, a partir da simples sondagem de aptidões e das atividades de trabalho manual, com a pedagogia do "saber fazer". Esta última revela um sentido utilitarista e se destina a um tipo de homem necessário ao modelo econômico que se implantava. Fazia-se necessário transferir para o processo educativo toda a mística do conceito de racionalidade e eficiência do sistema econômico.

O conteúdo de todo o currículo do GP deveria ser significativo para a vida presente e futura do estudante, tornando necessário a sua constante atualização. Seriam obrigatoriamente introduzidas, como parte do currículo, as disciplinas de caráter prático-vocacional.

As duas primeiras séries teriam como objetivo uma sondagem geral das aptidões vocacionais dos alunos, devendo os mesmos passar por variadas áreas vocacionais, entre as quais as práticas de artes industriais, técnicas comerciais, técnicas agrícolas e educação para o lar, num mínimo de quatro horas semanais. Em cada uma delas o aluno permaneceria, pelo menos, um semestre letivo. O processo de sondagem se prolongaria pela 3ª série, devendo o aluno, no que se refere às práticas enumeradas, optar por uma. Na 4ª série os alunos teriam possibilidade de escolher entre as várias opções vocacionais, destinando-se, para a área de opção, um mínimo de quatro horas semanais. O processo de opção seria feito gradualmente. Na 3ª série, exclusivamente na área das práticas vocacionais, e na 4ª série, no conjunto das matérias opcionais, gerais ou práticas.

A sua especificidade em relação aos demais ginásios consistiria em vincular a educação vocacional ou pré-vocacional à educação geral além de possibilitar a análise das tendências individuais para estudos teóricos ou para atividades concretas. Estas atividades abrigariam, além de ciências experimentais, as técnicas de produção industrial, agrícola e comercial.

A polivalência do ensino proposto era definida pelo fato de o ensino vocacional ser apresentado como parte da educação geral, e a sondagem de aptidões dos alunos, nas séries iniciais, propiciar variadas oportunidades opcionais, nas duas últimas séries. Assim, as artes práticas, associadas às disciplinas tradicionais do ginásio, contribuiriam para efetivar as características polivalentes do ensino acentuando a síntese de seus aspectos geral e vocacional e ampliando as oportunidades de opção para os alunos.

O ensino das artes práticas, tomado no sentido estrito, não visaria profissionalizar. Entretanto, quando tomado em uma acepção mais ampla de ensino básico, que permite ao aluno familiarizar-se com os elementos culturais e instrumentos operacionais indispensáveis à prática profissional em geral já estaria profissionalizando. E mais ainda, o ensino das artes práticas alargaria as oportunidades de escolha de uma futura ocupação profissional mais certa e objetiva.

O ensino das artes práticas deveria colocar o aluno em contato com o mundo do trabalho; possibilitar-lhe experiência que envolvesse a manipulação e a apreciação de instrumentos, ferra-

mentas, processos, produtos; propiciar-lhe oportunidade para uma visão mais precisa do valor prático e da significação sócio-econômica da produção; informar-lhe sobre os processos básicos da indústria, da agricultura ou do comércio; contribuir para que o aluno aprenda a raciocinar em termos de coisas e fatos concretos, bem como planejar um trabalho e encontrar solução para problemas e ainda desenvolver atitudes básicas que contribuam para a educação geral do aluno e para aperfeiçoar a cultura que se está desenvolvendo.

Conforme consta dos Programas de Ensino das Artes Práticas, apresentado pelo Premem, o ensino das mesmas na 5^a e 6^a séries contribuiria para a exploração das aptidões e a descoberta de vocações específicas para o trabalho, enquanto na 7^a e 8^a séries objetivaria iniciar o aluno em técnicas elementares e possibilitar-lhe uma maior apreciação, bem como visar um maior aprofundamento dos conhecimentos em diversos aspectos específicos da prática cursada.

As artes industriais, no GP, foram definidas como "parte de educação geral, ou seja, uma educação dinâmica em constante evolução, capaz de atender às necessidades das futuras gerações".¹¹⁵ Estas teriam como objetivo "iniciar o aluno em práticas elementares relacionadas com os processos industriais e no estudo das atividades gerais da indústria, a organização de

¹¹⁵ Viana, Oswaldo. *Artes industriais no Ginásio Polivalente*. Epem, jun. 1970. p.1.

suas empresas, e a contribuição que elas podem prestar à economia e ao bem-estar das comunidades".¹¹⁶

As técnicas comerciais objetivariam "iniciar o aluno em práticas elementares relacionadas com os processos intermediários entre a produção e o consumo, seus problemas e soluções e a contribuição que elas podem prestar à economia em geral e ao bem-estar dos consumidores".¹¹⁷

Já as práticas agrícolas teriam como objetivo "iniciar o aluno em técnicas elementares, em processos agropecuários e no estudo das atividades gerais da agricultura, seus métodos, seus produtos, seus problemas e organização de suas empresas e contribuição que elas podem prestar à economia e ao bem-estar das comunidades".¹¹⁸

A educação para o lar, por sua vez, teria como objetivo:

"- contribuir para a implantação de hábitos desejáveis de trabalho e cooperação no ambiente do lar;

- auxiliar o adolescente a reconhecer e a seguir normas de conduta para a sua integração na vida familiar e comunitária;

- iniciar os alunos, em práticas que levam à compreensão e ao interesse pela vida doméstica e profissional".¹¹⁹

¹¹⁶ Brasil. MEC-Epem. Artes práticas nos Ginásios Polivalentes. Documento apresentado pela DES ao I Encontro sobre o Ginásio Polivalente no Contexto da Educação Fundamental. Brasília, jun. 1970. p.4.

¹¹⁷ Ibid. p.48.

¹¹⁸ Ibid. p.28.

¹¹⁹ Ibid. p.55.

A educação para o lar não seria prevista apenas para as alunas, mas também para os alunos, com um programa que deveria atender a suas condições e a suas funções no lar.

Objetivando a estimulação de um ambiente que favorecesse o estudo e a pesquisa, a experimentação e a inovação, os métodos de ensino deveriam ser constantemente modernizados.

Nas diversas áreas dever-se-ia utilizar do rodízio, o que possibilitaria a todos os alunos desenvolver atividades dos diversos setores, a partir de um trabalho realizado em grupo. O método de projeto seria muito utilizado, buscando assegurar a participação dos alunos em todas as suas fases.

Prevvia-se a implantação do regime semestral para as artes práticas, que aos poucos deveria ser estendido às outras disciplinas, o que possibilitaria maior flexibilidade na oferta de opções e permitiria a adoção de um sistema de melhor distribuição do tempo.

Os prédios dos GPs dispormiam, além das salas de aula e de mais dependências, de salas-ambiente que possibilitariam o desenvolvimento das artes práticas e laboratório de ciências, todos devidamente equipados. As instalações para ciências, biblioteca e práticas vocacionais foram consideradas como base para a modernização. Assim, no GP o aluno passaria da sala de aula ao laboratório e deste às oficinas, numa constante acumulação de experiências de iniciação humanística, científica, artística e prática, exercitando aptidões e desenvolvendo tendências e

vocações, ficando a profissionalização propriamente dita a cargo do ensino de 2º grau.

Tendo em vista o que se pretendia com o GP, a função de seu corpo docente foi caracterizada em termos da promoção do ajustamento do aluno no lar, na escola e profissionalmente, através de um processo de orientação que lhe possibilitasse fazer "escolhas adequadas". Portanto, competiria aos professores e orientadores sondar as aptidões dos alunos e auxiliá-los na aquisição de bases sólidas, que lhes possibilitassem uma tomada de decisão com relação à opção vocacional. Para isso, na orientação vocacional a sondagem de aptidão assumiria grande importância, tendo sido prevista a instalação do Serviço de Orientação Vocacional e, ainda, aulas semanais destinadas a esse fim.

Na proposta pedagógica dos GPs, o trabalho era considerado elemento indispensável para a construção de uma sociedade mais livre e mais justa. De outra parte, levando-se em consideração a realidade brasileira, em que a maioria dos alunos não vão além das oito primeiras séries do ensino, esperava-se que o produto do GP fosse o trabalhador facilmente treinável para o imediato ingresso na força de trabalho.

Os GPs, localizados em centros urbanos de economia predominantemente industrial, contariam com duas oficinas de artes industriais, uma oficina de técnicas comerciais e uma sala-ambiente de educação para o lar. Posteriormente, uma das oficinas de práticas industriais foi substituída por uma de práticas agrícolas. Já os GPs, implantados em regiões de economia essencial

mente agrária, teriam uma oficina de artes industriais, uma de técnicas comerciais e outra de técnicas agrícolas e, ainda, uma sala-ambiente de educação para o lar. Tal medida asseguraria a possibilidade de fluxo migratório do campo para a cidade em boas condições de inserção no trabalho industrial.

O GP deveria trabalhar integrado com a comunidade, sendo previsto o horário noturno para o desenvolvimento de atividades voltadas para este fim. Era, por seus idealizadores, considerado como núcleo vitalizador de uma sociedade democrática, através do qual seria promovida a solidariedade social e atendidas as aptidões individuais. Tais argumentos, reeditados pela burocracia educacional, cumpriram a finalidade de encobrir a autocracia gerada com o fortalecimento do regime militar e dos grupos empresariais em expansão, com as mudanças políticas de 1964. Imprimiram uma visão tecnocrática de homem e de sociedade, reforçando a reprodução da dominação política e econômica das massas.

Comentando tais medidas, Clarice Nunes diz que ao mesmo tempo que a *"supressão do conflito político era necessária para a implantação de medidas modernizadoras em todos os setores de atividades, dentro e fora do aparelho estatal, a educação escolarizada deveria contribuir para a despolitização crescente das massas e para o seu encaminhamento imediato ao mercado de trabalho"*.¹²⁰

¹²⁰ Nunes, Clarice. *Escola & dependência*. op. cit. p.161.

Em relação às demais experiências, podemos constatar, pela análise dos documentos, que a proposta de implantação dos GPs foi uma proposta global, que contou com vários desdobramentos. Tudo foi criteriosamente planejado, desde a escolha do terreno, a construção, equipamentos e habilitação de recursos humanos para os diversos cargos. Para aqueles que já eram habilitados, previa-se um curso de reciclagem na filosofia dos GPs. Além dos programas de ensino, foram elaboradas orientações com relação à estruturação e funcionamento do ginásio em seus aspectos gerais e, especificamente, para o funcionamento de todos os serviços que a escola oferecia, entre eles o Serviço de Orientação Educacional. Previa-se, ainda, que os GPs seriam assistidos por uma equipe de supervisão vinculada à SEE e especialmente treinada nos EUA.

Conforme consta das orientações, o processo educativo deveria ser desenvolvido de forma integrada, contando para isto com a participação de todos os que trabalhavam na escola, bem como da comunidade. Entretanto, contraditoriamente, o trabalho foi previsto compartimentalizado, considerando-se a existência de diversos serviços, o que era justificado pela racionalidade técnica.

Conforme comenta Clarice Nunes, os GPs procuravam apresentar a imagem de uma escola não-discriminatória, na qual a preparação técnica e ideológica ocorresse ditada pelo interesse de sua clientela, superando a dicotomia entre trabalho intelectual e manual ao introduzir as práticas de trabalho em seu currículo

10. "Entretanto, tal inovação sofisticava o processo de seleção interno e dissimulava, não sō a arbitrariedade da divisão da mão-de-obra, antes mesmo de seu ingresso no mercado de trabalho, como também a transmissão de ideologias legitimadoras de ordem e paz social."¹²¹

Afirma ainda a autora que os GPs não constituíram cópias das escolas polivalentes americanas, sendo "um produto híbrido entre a organização e a estruturação de alguns cursos vocacionais em escolas norte-americanas e o nosso tradicional ginásio secundário". Os GPs teriam herdado os "problemas" do primeiro e as "deficiências" do segundo. Os "problemas" são por ela justificados a partir da análise de Venn Grant que aponta, entre outros aspectos, que nos EUA se verifica acentuada defasagem entre os cursos vocacionais das escolas secundárias e o trabalho que se produz na indústria. As deficiências dizem respeito, entre outros aspectos, ao "verbalismo e à alienação do mundo do trabalho".¹²²

Em sua opinião, há um vazio teórico no documento que se propõe fundamentar os GPs, que foi preenchido pelos meios e pelas técnicas. Segundo ela, por falta de uma proposta pedagógica consistente, os educadores liberais "reeditaram velhos argumentos e endossaram a postura tecnocrática em nome da necessidade da racionalidade, funcionalidade e modernização do ginásio

¹²¹ Id. ibid. p.170.

¹²² Id. ibid. p.171.

*secundário. Assim, a ideologia liberal tornou-se um instrumento facilitador da aceitação de um novo tipo de ginásio que atendia aos interesses da dominação externa e interna."*¹²³

A Epem contribuiu para o desenvolvimento da técnica de planejamento de construções escolares que atendessem aos objetivos e ao currículo dos novos ginásios. De outra parte, os educadores ligados à implantação dos GPs elaboraram a proposta pedagógica dos mesmos, dando realce aos aspectos psicológicos da aprendizagem em detrimento dos aspectos sociais, esvaziando o sentido da cultura geral no currículo, valorizando as artes práticas e as reduzindo a instrumentalidades — utilização de instrumentos, informações, montagens e reparações.

Estava implicitamente contido no processo educativo dos GPs, tanto com relação a currículo, aos métodos de ensino, à função dos docentes e à orientação profissional, o papel do ginásio de conduzir seus alunos a "escolhas adequadas", para desempenhar a função que lhe competiria numa sociedade sem conflitos — sociedade ideal do ponto de vista tecnocrático.

Para José Silvêrio Horta, "a negação da dimensão política da educação significa, em última análise, sua colocação a serviço da ordem política existente. A procura da maior eficiência do sistema de ensino, por parte dos tecnocratas, visa, em última instância, sua adequação às estruturas sócio-políticas e o fortalecimento dos grupos políticos dominantes."¹²⁴

¹²³ Id. *ibid.* p.164-5.

¹²⁴ Horta, José Silvêrio Baia. Planejamento educacional. In: Mendes, Durmeval Trigueiro, coord. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. p.229.

Para Clarice Nunes, a postura dos educadores que implanta ram os GPs reduzia a nível exclusivamente individual a autono mia e a compreensão do trabalho no processo pedagógico. Além de estimular a alienação e a passividade do aluno, contribuía para divulgar a crença na eficácia das soluções técnicas. En tretanto, não era questionada a origem humana da técnica e as circunstâncias objetivas, específicas de uma sociedade capita lista periférica, enquanto realidade histórica.¹²⁵

Os GPs implantados no final da década de 60 trouxeram em seu bojo, além das orientações técnicas estabelecidas pelo Premem, sob a orientação da Epem, outras resultantes da experiência dos GOTS. Para Otaíza Romanelli, a cooperação financeira e a assis tência técnica prestadas pela Usaid, resultantes de uma série de acordos com o MEC, antecipavam projetos de reformas que vi sariam reorientar a política educacional em consonância com o modelo de desenvolvimento estabelecido.

De acordo com a autora, os textos dos acordos firmados, por si sós, não se constituíam em planos explícitos de reorien tação do ensino, mas envolviam uma ação baseada na doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas vinculados aos projetos. Os referidos órgãos e pessoas eram responsabilizados por conduzir a implantação das reformas previstas, com base no princípio de reação em cadeia e dentro de um esquema de contínua influência,

¹²⁵ Nunes, Clarice. *Escola & dependência*. op. cit. p.165.

concretizado através de programas como o Premem, que provo
caria o aparecimento sucessivo de outros.¹²⁶

Nesse período, o estado de São Paulo também desenvolveu uma experiência semelhante à dos GPs, com a implantação dos Gin
ásios Pluricurriculares.

4.3 Os Ginásios Pluricurriculares de São Paulo

Ao mesmo tempo que a Epem definia as diretrizes dos GPs, o estado de São Paulo constituía uma comissão que se encarregaria de formular as bases teóricas e práticas dos Ginásios Plu
ricurriculares. Criados pelo Ato nº 41, de 30 de janeiro de 1967, em 1968 já contavam com 60 unidades instaladas, perfazendo em 1969 um total de 90 ginásios, que funcionavam como cen
tros-piloto. De acordo com seus idealizadores, todos os demais ginásios da rede estadual deveriam transformar-se em Ginásios Plu
ricurriculares.¹²⁷ A sua implantação foi por eles justifi
cada por exigências ligadas à justiça social, superação das es
colas técnicas, ao progresso econômico e, mesmo, por falta de recursos.

Segundo Clarice Nunes, os Ginásios Pluricurriculares ti
nham as mesmas finalidades dos GOTS e dos GPs, assemelhando-se

¹²⁶ Romanelli, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. op. cit. p.209-16.

¹²⁷ Os fundamentos dos Ginásios Únicos e Pluricurriculares se encontram estabelecidos na Resolução nº 7-CEE, de 23.12.63, São Paulo, e nas Leis
estaduais nºs 10.038/68 e 10.125/68, que também previam a generaliza
ção da experiência.

a estes ainda no que se refere aos aspectos básicos de sua estrutura e funcionamento.¹²⁸

Os GOTS, os GPs e os Ginásios Pluricurriculares,¹²⁹ criados em decorrência de interesses políticos e exigências econômicas do capitalismo que pressionavam no sentido da modernização do sistema educacional, anteciparam a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Este estudo, em que procuramos relatar as tentativas de se introduzir a Educação para o Trabalho no primeiro ciclo do ensino secundário, levou-nos a algumas constatações.

Observa-se que nas diversas propostas estudadas a questão da Educação para o Trabalho aparece com especificidades diversas.

As experiências lideradas por Anísio Teixeira — Escola Técnica Secundária, Centro Educacional Primário e Educação Complementar — eram impregnadas tanto pelos ideais escolanistas como pelos liberais, preocupando-se em assegurar o pleno desenvolvimento do indivíduo e igualdade de oportunidades. Especificamente com relação à educação complementar, a nosso ver, constituiu a alternativa possível, encontrada por Anísio Teixeira,

¹²⁸ Nunes, Clarice. *Escola & dependência*. op. cit. p.150.

¹²⁹ Sobre os Ginásios Pluricurriculares, ver Souza, Paulo Natanael Pereira de. *O ginásio único pluricurricular em São Paulo*. São Paulo, Nacional, 1970.

tanto para introduzir a preparação para o trabalho com vistas ao desenvolvimento de maior capacidade de trabalho e integração social, como para a ampliação da escolaridade.

A proposta dos Ginásios da Comunidade e dos Ginásios Vocacionais diferiam das demais experiências em alguns aspectos. Aqueles pelo fato de reverter à comunidade a responsabilidade do processo educativo e, especialmente, por pretender, com a introdução da iniciação profissional, desenvolver a reflexão e a criatividade; estes já visavam possibilitar ao aluno maior participação no processo de transformação social.

Outras propostas foram elaboradas com o fim de dar sentido utilitarista e prático ao ensino de primeiro ciclo, como os Ginásios Modernos, os GOTs e os GPs. A proposta dos Ginásios Modernos objetivava iniciar o aluno em práticas específicas de trabalho. A proposta dos GOTs previa a interação entre atividade manual e atividade mental, objetivando sondagem de aptidões e iniciação vocacional, sob a liderança de orientadores educacionais; mas pelo que pudemos constatar, isto não ocorreu. Houve, de fato, o acoplamento de oficinas em antigos ginásios sem que lhes fosse assegurada a interação proposta e nem mesmo condições para o funcionamento das oficinas, por falta de verbas ou até mesmo de docentes.

Dentre todas as experiências, a dos GPs foi a mais abrangente em termos de lhe ter sido assegurada, por meio de convênio, toda a infra-estrutura, incluindo construção, equipamentos, habilitação e/ou treinamento do pessoal a ser contratado

e, principalmente, por ter contado com diretrizes para o funcionamento de todos os seus serviços. Entretanto, os objetivos que se tinha em vista quanto a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, englobando também a parte de educação geral, não foram alcançados. A sondagem e a iniciação só se verificaram a partir dos conteúdos das artes práticas, desprestigiadas em termos profissionais em nossa sociedade. Observa-se ainda que apesar de em sua proposta constar que se destinariam a alunos das diferentes classes sociais, os GPs localizaram-se em bairros periféricos, o que evidencia sua real destinação.

Quanto à introdução da Educação para o Trabalho, as classes experimentais não constituíram experiência significativa. Por outro lado, a LDB apenas previu a inclusão nos currículos de uma disciplina vocacional optativa.

A Reforma do Ensino Industrial representou um primeiro passo, em termos legais, para a introdução da Educação para o Trabalho no primeiro ciclo do ensino secundário. A obrigatoriedade de a Educação para o Trabalho constar nos currículos dos cursos de primeiro ciclo só se efetivou legalmente com a Lei nº 5.692/71. Esta lei, que contém as diretrizes básicas do ensino de 1º e 2º graus, absorveu princípios presentes nessas experiências, mais especificamente na dos GPs, como por exemplo, a introdução dos alunos ao estudo de disciplinas técnicas e de cultura geral, o planejamento conjunto do currículo e a diversidade curricular entre as escolas.

A introdução da Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau, após a promulgação da Lei 5.692/71, constituirá o objeto de nosso estudo em sua segunda parte, quando tentaremos constatar também até que ponto os princípios nela contidos realmente se efetivaram.

PARTE II

INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 1º GRAU NO BRASIL

"Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte é preciso partir da situação atual."

(Marx & Engels, 1978, p.224)

Na parte I apresentamos as diversas tentativas de se introduzir a Educação para o Trabalho no primeiro ciclo co ensino secundário, verificadas no Brasil a níveis municipal, estadual e federal a partir de 1932. Ao relatarmos as diversas experiências, nos ativemos mais àquelas das quais participou o estado de Minas Gerais.

Nesta parte, constituída de dois capítulos, enfocaremos a Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau após a promugação da Lei nº 5.692/71. No capítulo 5 analisaremos o assunto com base na legislação federal, bem como nas orientações emanadas dos órgãos federais. No capítulo 6 focalizaremos o caso específico do estado de Minas Gerais, que em consequência da implantação da reforma do ensino incluiu a Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau.

CAPÍTULO 5

A LEI Nº 5.692/71 E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 1º GRAU

Neste capítulo abordaremos a introdução da Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau com base na Lei nº 5.692/71, a legislação dela decorrente e orientações oficiais. Nos diversos itens que o constituem apresentaremos comentários tanto daqueles que a endossam como dos que a criticam.

5.1 – Os objetivos e estrutura do ensino de 1º grau

No início da década de 70, quando a economia do país se encontrava em fase de acelerada expansão, foi sancionada a Lei nº 5.692/71, que fixa as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus. Este período foi marcado pela modernização da economia brasileira, gerando a redefinição das relações capital/trabalho a partir do modelo das sociedades capitalistas desenvolvidas. Caracterizou-se ainda pela implantação de grandes empresas e conglomerados econômicos, bem como pela ampliação das hierarquias ocupacionais.

A referida lei trouxe como inovação para o ensino de 1º grau a introdução da qualificação para o trabalho ao prever em seu art. 1º, como um de seus objetivos, "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

Os objetivos do ensino, segundo o Parecer nº 339/72-CFE, aprovado em 6.4.72, seriam alcançados, no 1º e 2º graus, de formas bem peculiares a cada um. Os currículos seriam estruturados com componentes denominados matérias que se apresentariam sob a forma de atividade, áreas de estudos e disciplinas. Esta forma, segundo o referido parecer, didaticamente possibilitaria maior assimilação dos conteúdos das matérias pelos alunos. Essas matérias, que também se poderiam denominar campos de conhecimentos, fixados ou relacionados pelos Conselhos de Educação, constituiriam dois grandes grupos conforme prevê o art. 4º da Lei nº 5.692/71. O núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, constituiria a parte essencial do currículo, responsável pela unidade cultural dentro da diversidade de situações apresentadas pelo país; e a parte diversificada atenderia, de acordo com as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Seria esta a parte complementar do currículo e responsável, de acordo com o citado parecer, por garantir e possibilitar o atendimento dos níveis regional e local e dos interesses do próprio aluno, no que se refere à sua individualidade.

A Lei nº 5.692/71 estabelece em seu inciso I, § 1º do art. 4º, que as matérias que constituiriam o núcleo comum seriam definidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), enquanto o inciso II diz que as matérias da parte diversificada seriam relacionadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) para os respectivos sistemas de ensino. Já o inciso III prevê que o

estabelecimento de ensino poderia incluir estudos não relacionados no inciso II, desde que aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação, numa tentativa de assegurar a preconizada diversificação do currículo.

O currículo pleno, de acordo com o § 1º do art. 5º, teria uma parte de educação geral e outra de formação especial, que, segundo o Parecer nº 45/72-CFE, aprovado em 14.1.72, traduzem os dois aspectos da educação: "*humanismo*" e "*tecnologia*". A letra a do referido parágrafo prevê que a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais.

Os aspectos de *educação geral*, predominantes no 1º grau, de acordo com o Parecer nº 339/72-CFE, tenderiam, por sua natureza, a levar a mais estudos, o que definiria o primeiro atributo da nova escolarização — a continuidade. No 1º grau, a educação geral teria por vocação a generalidade, que levaria o educando a se apossar de "*um acervo comum de idéias fundamentais*".¹³⁰

Já a parte de *formação especial* do currículo responde principalmente pelo aspecto de terminalidade de estudos, que no 1º grau só ocorreria em casos especiais. As matérias que a compõem são integrantes da parte diversificada do currículo, que ainda poderia conter matérias voltadas para a educação geral, também chamadas conteúdos de enriquecimento.

A parte diversificada, no ensino de 1º grau, poderia ser dividida em dois grupos. Para os que cursariam o 2º grau, a di

¹³⁰ Segundo o Parecer nº 339/72-CFE, esta seria uma expressão de Hitchins.

versificação na 7^a e 8^a séries constituir-se-ia de disciplinas que se destinariam a reforçar os conhecimentos obtidos nos seis anos anteriores e a elucidar o aluno de modo a despertar sua vocação e informá-lo sobre as diferentes e possíveis profissões. Já para aqueles que tivessem necessidade de terminar o curso na 8^a série do 1º grau, deveria ser ministrado um início de formação profissional.

Pelo que pudemos observar, os documentos legais que se destinam a explicitar o texto da Lei nº 5.692/71, com relação à parte de formação especial no ensino de 1º grau, limitam-se, quase exclusivamente, a repeti-lo, bem como a legislação dela decorrente.

Arnaldo Niskier considera a introdução da formação especial no ensino de 1º grau uma evolução dos programas dos GOTS, implantados pelo MEC em 1966. Para ele, representa um passo à frente o fato de a Lei nº 5.692/71 prever que o aluno, ao concluir o 1º grau aos 14 anos, sairia com orientação quanto às suas aptidões e até com alguma iniciação para o trabalho.

Afirma ainda que as críticas feitas aos GOTS de estarem substituindo, com certa superficialidade, as escolas técnicas, ministrando tinturas de formação profissional ou de iniciação às artes industriais, que não conduziam a uma profissão, estariam sendo corrigidas, uma vez que os GOTS poderiam significar o grande laboratório de experimentação da nova lei e, especificamente, de sua terminalidade. E mais, que os GPs teriam sido os grandes propagadores da reforma por se adaptarem mais rapi

damente às novas características da educação brasileira.¹³¹

Tanto Valnir Chagas como José de Vasconcellos justificam a introdução da formação especial como uma necessidade do mundo atual e ainda do próprio aluno, possuidor de um impulso criador que, especialmente nessa idade, exige uma aplicabilidade imediata daquilo que aprende. Seria o saber e o fazer, mente e mãos, teoria e prática, uma complementando a outra.¹³²

Segundo interpreta Jorge Nagle, a formação especial estaria orientada para a terminalidade, apresentando uma direção profissionalizante, eixo em torno do qual deveriam convergir as categorias curriculares em que se transformariam as matérias do currículo da escola de 1º grau.¹³³ A sua opinião é de que qualquer tentativa de aproximar a educação geral da formação especial, pela simples justaposição, levaria ao fracasso por posuírem estatutos diferentes. A integração não se processa apenas pelo fato de constar no currículo matéria de uma e de outra parte. Aponta como tentativas frustradas a introdução das matérias gerais na escola técnico-profissional, ou de matérias profissionais na escola secundária, e ainda, a criação de "outros modelos" para a escola média como os Ginásios Polivalentes, Ginásios Orientados para o Trabalho ou Ginásios Pluricurriculares.

¹³¹ Niskier, Arnaldo. *A nova escola*. Rio de Janeiro, Bruguera, 1971. p.36, 45, 52 e 54.

¹³² Chagas, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus. Ontem, hoje e depois?* Rio de Janeiro, Saraiva, 1982. p.186; Pe. Vasconcellos, José Vieira. *Ensi*no do 1º grau: a prioridade fundamental. In: *Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal/Fundação Universidade de Brasília, 1979. t.3, p.204.

¹³³ Nagle, Jorge. *A reforma e o ensino*. São Paulo, Edart, 1973. p.53.

Para ele, do ponto de vista do conhecimento, a educação geral e a formação especial seriam mundos distanciados e diferentes, possuindo estatutos próprios, com características até certo ponto irreconciliáveis. Seriam duas mentalidades, dois sistemas de reflexão, que por não poderem ser superpostos ou interligados, de modo direto ou imediato, necessitariam de um outro universo como mediador entre ambos. Neste caso, parece não existir outro mediador além do mundo tecnológico. Assim, a integração entre educação geral e formação especial seria feita por uma etapa de interconexão, representada pela formação tecnológica. Na escola de 1º e 2º graus, a tecnologia como forma de reflexão e de conhecimento é uma das características mais marcantes da civilização contemporânea. Teria por função ser o elo de ligação entre o geral e o especial (ou entre o acadêmico e o profissional, o teórico e o prático, a ciência e a técnica).

No plano do conhecimento e da ação, pode-se observar que a tecnologia está situada entre a ciência e a técnica. No caso da educação escolar, entre as matérias de educação geral e as de formação especial, o que a faz aparecer como uma grande fonte para o desenvolvimento do pensamento criador, um dos objetivos gerais da Lei nº 5.692/71. A tecnologia, por um lado, é produzida pelas ciências-fontes e se apresenta como matéria de síntese, enquanto, por outro, não constitui simples modo de fazer as coisas — técnica. Apesar de gravitar em torno da ciência, cria o seu próprio conhecimento.¹³⁴

¹³⁴ Nagle, Jorge. A reforma da escola de 1º e 2º graus: soluções e problemas. In: *Educação Brasileira; questões da atualidade*. São Paulo, Edart, 1975. p.14-5.

De acordo com Bárbara Freitag, a Lei nº 5.692/71, além de tentar corrigir as inadequações do anterior sistema de ensino médio em relação à realidade, sobretudo econômica, é uma consequência necessária da reformulação do ensino superior que objetiva ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino.¹³⁵

Como diz Jorge Nagle, a integração entre educação e trabalho não aconteceria apenas pelo fato de constar do currículo escolar. Além do mais, segundo Pistrak o trabalho visto como base da educação não poderia aparecer desvinculado do social, como também deveria estar ligado à produção do real, a uma atividade concreta, útil.¹³⁶

A formação tecnológica seria a mediadora entre educação geral e formação especial, devendo esta, entretanto, não se limitar à transmissão de técnicas. Necessário se faz que o trabalho desenvolvido na escola seja um trabalho que possibilitará ao aluno a interpretação e a compreensão da realidade, constituindo-se em elemento ativo e atuante, capaz de alterar as relações que se dão no interior da sociedade capitalista. Limitando-se ao ensino de uma técnica, atenderia à função não manifesta da educação, "reprodução/qualificação da força de trabalho".

¹³⁵ Freitag, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Moraes, 1980. p.93-4.

¹³⁶ Pistrak. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

Outro aspecto a ser levantado é que o silêncio de seus planejadores pode constituir uma evidência de que no seu não-funcionamento estaria o seu funcionamento, o que é chamado por Gaudêncio Frigotto de "*a produtividade da escola improdutiva*". Para ele, a produtividade da escola "*para a manutenção das relações sociais de produção se materializa (...) na sua improdutividade, isto é, na sua abstratividade e em seu caráter anacrônico. (...) Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida*".¹³⁷

Apesar de a proposta de educação para o trabalho contida na Lei nº 5.692/71 e na legislação dela decorrente partir de críticas quanto ao caráter discriminador da educação que é oferecida à população, apresenta argumentos para a estruturação de um programa educativo talvez ainda mais discriminador, na medida em que as orientações visam a estruturação de um ensino voltado para o trabalho entendido como uma ocupação e desenvolvido em detrimento da parte de educação geral.

¹³⁷ Frigotto, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. p.173 e 224.

5.2 - Qualificação para o trabalho

A qualificação para o trabalho "compreende o processo de preparar o jovem para as ações convenientes ao trabalho produtivo, seja ele de criatividade, de multiplicação de idéias e projetos, de análise e controle, de administração e supervisão ou de execução manual e mecânica, tudo de acordo com as potencialidades e diferenças individuais dos educandos".¹³⁸

Essa qualificação para o trabalho seria feita através das matérias da parte de formação especial. Conforme previsto na alínea a, § 2º, art. 5º da Lei nº 5.692/71, teria o objetivo de "sondagem de aptidões" e "iniciação para o trabalho" para o ensino de 1º grau, e de "habilitação profissional", no ensino de 2º grau.

Ao se ampliar a formação geral, conforme comenta o Parecer nº 339/72-CFE, estariam os legisladores preocupados, principalmente, em familiarizar o aluno com o mundo do trabalho.

Assim, a Lei nº 5.692/71 teria aberto perspectivas novas ao fixar a qualificação para o trabalho como importante elemento na formação do aluno, ao possibilitar currículos diversificados, objetivando atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às características individuais do aluno, e ao fixar, como objetivos da formação especial no ensino

¹³⁸ Ver Parecer nº 339/72-CFE, citando documento sobre habilitação profissional elaborado pelos técnicos da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig).

de 1º grau, a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho. Ao estabelecer a iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau, validou a experiência da escola voltada para o trabalho, reconhecendo que ela constituiria importante etapa da integração entre a educação geral e a formação especial.¹³⁹

Conforme nos diz o Parecer nº 339/72-CFE, a formação profissional se relaciona mais diretamente com os conceitos de aprendizagem e habilitação e deveria ter como pressuposto uma aptidão revelada pelo aluno, não condizendo com o tipo de educando existente na escola de 1º grau. Justifica dizendo que *"seria prematuro cogitar de especialização profissional onde, a rigor, ainda não existem aptidões plenamente caracterizadas a cultivar."*¹⁴⁰

Mais especificamente, a qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau seria traduzida pela iniciação para o trabalho, compreendendo uma pré-qualificação, sem destinação específica. Visaria o desenvolvimento de habilidades que permitissem aos alunos que tivessem concluído o 1º grau certa flexibilidade de escolha da ocupação profissional, de acordo com a aptidão individual e as ofertas do mercado de trabalho.¹⁴¹

¹³⁹ Brasil. MEC-DEF. *Educação para o trabalho no ensino de 1º grau*. Brasília, 1976. p.12.

¹⁴⁰ Parecer nº 339/72-CFE, citando relatório do grupo de trabalho encarregado dos primeiros estudos do anteprojeto da reforma do ensino.

¹⁴¹ Brasil. MEC-DEF. *A escola de 1º grau e o currículo - formação especial*. Brasília, 1972. p.23.

No ensino de 1º grau, a qualificação para o trabalho se apresenta com a conotação de sondagem de aptidões, totalmente direcionada para o aluno, e de iniciação para o trabalho, que, assim como a habilitação profissional, deveria basear-se nas aptidões dos alunos, e, de acordo com a alínea b, § 2º, art. 5º da Lei nº 5.692/71, ainda levaria em conta as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Para isto, a formação especial deveria traduzir a importância de conscientizar o aluno da necessidade de preparar-se para o trabalho, justificado como fator de vida útil e socialmente integrado; e, ainda, atender às necessidades sócio-econômicas, que estariam a exigir a participação dos jovens nas atividades produtoras.¹⁴²

Ao comentar os objetivos da formação especial, Valnir Chagas diz que apenas a profissionalização teria currículo prefixado em mínimos com possibilidades de serem ampliados nos projetos escolares; não o teriam as atividades de sondagem e iniciação, que seriam tipicamente ocasionais, nem poderia tê-lo o aprofundamento, uma vez que variaria de aluno para aluno.¹⁴³

Segundo Cora Rachid,¹⁴⁴ através da parte de formação especial, o aluno conheceria as oportunidades do mundo do trabalho.

¹⁴² Brasil. MEC-DEF. *A escola de 1º grau e o currículo — formação especial*. op. cit. p.41.

¹⁴³ Chagas, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus. Ontem, hoje e depois?* op. cit. p.186.

¹⁴⁴ Rachid, Cora Bastos de Freitas. *A qualificação profissional: um estudo de competência*. São Paulo, MEC/Cenafor, 1979. p.45.

lho e como ele se organiza e se desenvolve; adquiriria hábitos de ordem, juízo, raciocínio, convivência, e, ao mesmo tempo, teria oportunidade de conhecer-se para melhor identificar as formas de trabalho compatíveis com suas aptidões e preferências. Ao deixar a escola para ingressar no sistema de produção ou de prestação de serviços, o conhecimento até então adquirido deveria nortear o seu encaminhamento a cursos de qualificação profissional ou diretamente ao trabalho.

Conforme interpreta Jorge Nagle,¹⁴⁵ "a qualificação para o trabalho propõe a dimensão profissionalizante na escola de 1º grau, transformando esta numa instituição que integra os estudos gerais com os especiais. É justamente essa integração entre o 'acadêmico' e o 'prático', ao nível dos objetivos, que transformou a antiga destinação da escola primária e ginásio".

Lauro de Oliveira Lima critica a pretensão de se profissionalizar na escola ao afirmar que "educação para o trabalho faz-se dentro do sistema de produção, da mesma forma como se aprende a nadar na piscina (mas, para isto, o regime político tem que ser outro)".¹⁴⁶

Com relação à preparação profissional na escola média, Otaíza Romanelli¹⁴⁷ diz ser inevitável a defasagem entre a escola e o crescimento econômico gerado pelo ritmo acelerado do pro

¹⁴⁵ Nagle, Jorge. *A reforma e o ensino*. op. cit. p.45.

¹⁴⁶ Lima, Lauro de Oliveira. CPI — Câmara dos Deputados — Comentários à "justificativa" da Comissão — Ensino de 1º e 2º graus (1º de outubro de 1981). *Boletim de Documentação e Informação Técnica*, São Paulo, Senac, (519):7-10, maio 1982.

¹⁴⁷ Romanelli, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. op. cit. p.114.

gresso tecnológico e industrial. Ela julga imprudente pensar que a escola deveria treinar pessoal para trabalhar na indústria, uma vez que as instituições educacionais não teriam condições de equipar-se convenientemente, bem como de mantê-lo atualizado tendo em vista as constantes mudanças tecnológicas. Portanto, na indústria é que o ciclo de educação profissional deveria concluir-se, competindo à escola oferecer ao aluno as estruturas básicas do pensamento científico, da manipulação prática das técnicas e as informações essenciais ao treinamento específico. Para isto a escola deveria estar sempre atualizada, podendo assegurar ao aluno essa base necessária a um posterior treinamento específico no próprio local de trabalho, o que garantiria uma formação mais viável, eficaz, e menos defasada.

Essa transformação por que passa a escola justifica-se pela necessidade de a mesma adaptar-se ao modelo de desenvolvimento econômico então implantado. Tomando-se como base a Teoria do Desenvolvimento, de caráter quantitativista e modernizador, de onde as diretrizes da Teoria do Capital Humano se originam, justifica-se a inclusão da educação para o trabalho no ensino de 1º grau, o que significaria constituir preocupação da escola a preparação da mão-de-obra.

Assim enfocada, a educação se constitui em fonte de potenciação do trabalho e, conseqüentemente, em investimento social ou individual. Um acréscimo de educação no treinamento do indivíduo pode pressupor, com base nessa teoria, um aumento na produtividade do aluno. Nesta perspectiva, cada ano marginal

de escolaridade que fosse acrescentado corresponderia a um aumento na margem de potenciação do processo de trabalho. Entre tanto, o processo de trabalho, cada vez mais esvaziado do seu conteúdo e cada vez mais subdividido, dispensa essa potenciação, ocorrendo justamente o oposto.

Para a grande massa das ocupações, se fosse o caso, haveria necessidade de conter a potenciação. Neste caso, podem-se apontar duas questões: não é, necessariamente, mais escolaridade que gera potenciação para determinado trabalho; por outro lado, o processo de trabalho cada vez mais subdividido e desqualificado pode levar, mesmo que haja pleno emprego, a um nivelamento por baixo. Pressupõe-se que as contratações são feitas com base na qualificação específica do trabalhador. Portanto, qualquer decrêscimo de escolaridade marginal viria atender não aos interesses da classe trabalhadora, e sim aos da burguesia, que tem a escola como a instância onde se dá a reprodução de sua ideologia, bem como a agência formadora de sua mão-de-obra mais qualificada e mais barata.¹⁴⁸

Segundo Neidson Rodrigues,¹⁴⁹ "o aumento da produtividade e da eficiência, bem como a introdução e desenvolvimento de formas mais modernas de produção, inovação tecnológica, etc., concorrem efetivamente para a diminuição da relação qualificação - força de trabalho - expansão do mercado de trabalho."

¹⁴⁸ Ver Frigotto, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. op. cit.; Rossi, Wagner. *Capitalismo e educação*. São Paulo, Moraes, 1980; Braverman, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980; Arroyo, Miguel Gonzales. *Educação para novas relações de trabalho*. Belo Horizonte, UFMG/FAE, s.d. mimeogr.; Kuenzer, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrika*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

¹⁴⁹ Rodrigues, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. p.149-50.

A escola é atribuída a função de qualificar e expandir a tecnologia; dessa forma, ela contribui para a relativa redução do mercado de trabalho. Isto ocorre porque quanto mais a escola qualifica e prepara mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, menos o mercado de trabalho requer mão-de-obra especializada e qualificada. Esta reprodução gera uma evidente contradição entre a função da escola e sua execução, que ele assim expressa: *"Quanto mais eficiente for a escola no exercício de sua função, menos se torna necessária, e mais concorre para a expansão das tensões produzidas pelo desemprego de mão-de-obra especializada e pelo nível de concorrência que se estabelece entre trabalhadores especializados."* Desse modo acaba por evidenciar exigências que têm como objetivo mascarar o desemprego e a hierarquização profissional nas atividades produtivas como a divisão social e técnica do trabalho.

Apesar de ser atribuída à escola, pela Lei nº 5.692/71, função eminentemente técnica, ela também desempenha uma função social e política. O fato de a qualificação para o trabalho não estar articulada com a realidade pode consistir numa forma de articulação. *"A funcionalidade da escola ocorreu pela sua não-funcionalidade."*¹⁵⁰ Concreta e historicamente, na forma de organização da produção capitalista, não cabe à escola a função de qualificar. A reforma procurou tornar a escola funcional à reprodução das relações sociais de produção.

¹⁵⁰ Frigotto, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. op. cit.

Assim, a preparação para o trabalho, para o exercício de uma profissão é uma atividade que a escola assume em decorrência de sua função, enquanto local que se encarrega de preparar o aluno para uma participação ativa na vida social.

Com a Lei nº 5.692/71, a medida que se introduziu nos currículos escolares a parte de formação especial, em detrimento da parte de educação geral, a escola passou a oferecer um currículo mais empobrecido em seus aspectos básicos. Tivemos como resultado um ensino ampliado em quantidade e restrito em qualidade, atendendo-se, assim, às necessidades do capital, que requer um mínimo de ensino para a maioria e o máximo para a minoria.

Ao assumir o desenvolvimento da formação especial, conforme o proposto na lei, a escola de 1º grau, a nosso ver, não estaria acabando com a dicotomia entre trabalho intelectual/trabalho manual, mente/mãos, teoria/prática; pelo contrário estaria acentuando e reforçando a divisão de classes, uma vez que a educação para o trabalho, prevista a partir dos três setores da economia, estabelece o desenvolvimento de conteúdos com pouco ou sem qualquer prestígio em nossa sociedade.

Entretanto, essa dimensão profissionalizante da escola de 1º grau, que propõe a integração entre estudos gerais e especiais, não se verificou na realidade. Isto pode ser atribuído à fragilidade de que a escola é revestida e a incapacitou para o desenvolvimento de um programa em que se deu mais ênfase aos meios do que aos fins. Houve uma preocupação excessiva com o aspecto processual e tecnicista, dando-se ênfase aos me-

todos e às técnicas em detrimento do conteúdo, de grande valor educativo, da questão do trabalho.

5.3 - A sondagem de aptidões

A sondagem de aptidões é "uma atividade conjunta dos serviços de orientação e dos professores, que se fará por certo nas áreas de atividades oferecidas pelo estabelecimento, mediante utilização de métodos adequados."¹⁵¹ A participação da família e da comunidade, neste processo, foi acrescentada pelo art. 10 da Lei nº 5.692/71.

O termo aptidão "refere-se às habilidades e tendências que os alunos demonstram em seu trabalho diário na escola. Desta maneira, sondagem de aptidões implica um processo de identificação dos pontos fortes e fracos mostrados pelos alunos. Tais pontos fortes e fracos são revelados através do rendimento global do aluno dentro do currículo oferecido pela escola, tanto em aspectos cognitivos como afetivos e psicomotores".¹⁵²

O conceito de aptidão contido na Lei nº 5.692/71 se fundamenta na ideologia liberal e, a partir da articulação dos conceitos de mérito e de responsabilidade individual, tenta justificar as desigualdades sociais bem como as desigualdades escolares que as reproduzem. Considerando a sociedade e a escola democráticas, a razão das desigualdades sociais estaria na dede

¹⁵¹ Parecer nº 339/72-CFE, cit.

¹⁵² Brasil. MEC-DEF. Educação para o trabalho no ensino de 1º grau. op. cit. p.19.

sigualdade entre os indivíduos. Por este prisma, o sucesso de uns é atribuído ao fato de serem mais aptos, se esforçarem mais, enquanto outros são menos aptos, se esforçam menos, não tendo o mesmo mérito, devendo assim assumir a responsabilidade de seu fracasso. Esta visão liberal do mérito e do dom parte do presuposto de ser a natureza humana algo definitivamente dado e não algo historicamente condicionado. Tenta encobrir exatamente o fato de que os problemas, as dificuldades na aprendizagem, a evasão escolar são problemas sociais e não individuais, pessoais. Eles se manifestam através dos indivíduos que traduzem, que expressam uma realidade coletiva e mais ampla. O evadido é um grupo social ou uma fração de classe e não um caso particularizado. O fato de dizerem que o aluno não tem aptidão consiste numa maneira de legitimar a não-produção das condições para que a aprendizagem realmente se efetive.

O aparecimento da sondagem de aptidões e da iniciação para o trabalho, na lei, é interpretado por Eurides Brito e Anna Bernardes como processos necessários ao encaminhamento do aluno para uma habilitação profissional, de acordo com as possibilidades de auto-realização dos mesmos no desempenho profissional.¹⁵³

Para Valnir Chagas,¹⁵⁴ a aptidão é um amadurecimento inerente à escolarização de 1º e 2º graus. Este amadurecimento se

¹⁵³ Silva, Eurides Brito da & Silveira, Anna Bernardes da. *A escola de 1º grau*. Rio de Janeiro, Block, 1973. p.101.

¹⁵⁴ Chagas, Valnir. *O Ensino de 1º e 2º graus. Ontem, hoje e depois?* op. cit. p.187.

ria o atributo que levaria a "*mais educação*", que emergiria de todo ensino, independente de sua continuidade ou não.

Jã Jorge Nagle interpreta a sondagem de aptidões como um procedimento que consiste em verificar as capacidades potenciais dos educandos para realização de diferentes tipos de atividades.¹⁵⁵

Lauro de Oliveira Lima, no entanto, diz que a reforma trabalha com o conceito prē-histórico de "*vocação*", uma vez que o homem é um animal polivalente que ao longo de sua evolução muda o seu comportamento "*profissional*". Assim, a escolha profissional seria um jogo entre prē-condições e mercado de trabalho.¹⁵⁶

Conforme nos apresenta o Parecer nº 339/72-CFE, a sondagem de aptidões, tomada em sentido amplo, é um objetivo que deveria estar presente em todos os atos escolares programados para a realização do processo educativo. Ainda se justifica pelo fato de que "*se o currículo é todo um conjunto de experiências de vida proposto pela escola, em cada uma dessas experiências deve haver a preocupação, entre outras, de sondar aptidões*".

Segundo o parecer anteriormente referido, o destaque dado à parte de formação especial na Lei nº 5.692/71 deve-se ao

¹⁵⁵ Nagle, Jorge. *A reforma e o ensino*. op. cit. p.53.

¹⁵⁶ Lima, Lauro de Oliveira. CPI — Câmara dos Deputados — Comentários à "Justificativa" da Comissão — Ensino de 1º e 2º graus (1º de outubro de 1981). cit. p.9.

fato de possibilitar, por sua natureza, uma melhor observação do educando no que se refere à revelação de seus interesses e à exploração de suas habilidades, constituindo-se em instrumento de desenvolvimento de aptidões e descoberta de vocações.

Por outro lado, uma grande preocupação da lei seria familiarizar o aluno com o mundo do trabalho, no qual deveria ser iniciado no 1º grau, até mesmo quando se desenvolvesse a parte de educação geral.

Como explicita o Parecer nº 853/71-CFE, pretende-se "*harmonizar o uso da mente e das mãos, abrindo sempre o caminho para mais estudos e preparando o aluno para a vida, para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania*".

Esta concepção expressa no parecer é uma concepção abstrata e a-histórica, pressupondo uma sociedade harmônica, mas ela é aplicada em uma sociedade cheia de antagonismos e gera, em vez da preconizada harmonia entre mente e mãos, uma radicalização da divisão do trabalho, a exacerbação da divisão trabalho manual/trabalho intelectual.

De acordo com o Parecer nº 339/72-CFE, as matérias da parte de formação especial, ministradas preferencialmente sob a forma de atividades, possibilitariam essa harmonia entre as mãos e a mente, a inteligência e a ação, além de colocar o aluno em contato com experiências relacionadas com os setores primário, secundário e terciário da economia, e ainda com os problemas da educação para o lar. Além disso, permitiriam aos professores

res avaliar melhor os alunos nos aspectos relativos a interesses, habilidades, capacidade, criatividade e outros aspectos de fundamental importância para o processo educativo.

Assim, o que se pretendia era tentar descobrir as mais espontâneas demonstrações de interesses, explorar as habilidades da criança e do pré-adolescente, desde as menos específicas até as mais acentuadas, que afloram progressivamente na adolescência.¹⁵⁷ Nesta tarefa o aluno seria o centro do processo e, de acordo com as mais recentes teorias psicológicas, que têm influenciado a prática pedagógica e aconselhado desenvolver a capacidade de auto-observação e auto-avaliação, isto favoreceria uma escolha profissional adequada, oportuna e responsável.¹⁵⁸

Como diz o Parecer nº 339/72-CFE, não sendo a sondagem de aptidões exclusiva das matérias da parte de formação especial, deveria emergir de todas as matérias do currículo, indistintamente. Quanto ao seu início, não haveria um momento determinado, sendo benéfico o seu aparecimento a qualquer altura do curso; entretanto, quanto mais cedo ela marcasse presença entre as preocupações escolares, maiores benefícios proporcionaria ao aluno.

Segundo observação de Jacques Rossignol,¹⁵⁹ *"trata-se de explorar a curiosidade espontânea do aluno, para conseguir não*

¹⁵⁷ Brasil. MEC-DEF. *Educação para o trabalho no ensino de 1º grau*. op. cit. p.17.

¹⁵⁸ Ibid. p.17.

¹⁵⁹ Rossignol, Jacques E.C. *A tecnologia na educação de 1º grau*. Rio de Janeiro, Ipea/Iplan/CNRH, 1971. p.20.

uma aquisição de conhecimentos, mas uma formação de atitudes". Ele prossegue afirmando que a criança, no contato com o objeto técnico e as atividades do fazer, teria oportunidade de desenvolver a faculdade de observação, a capacidade de raciocínio, a curiosidade, desfrutar a necessidade de cultura científica, ser levada a exprimir-se, a comunicar idéias sob as mais diversas formas de expressão oral, escrita, matemática e gráfica.

Recomenda o Parecer nº 339/72-CFE que, independentemente da série em que a classe ou grupo de alunos viessem a ter aulas que levariam à iniciação para o trabalho, as atividades que possibilitariam a sondagem de aptidões deveriam anteceder-las, uma vez que não se justificaria iniciar o aluno naquilo que ele não conhece.

O envolvimento dos professores, orientadores, da família e da própria comunidade no processo de sondagem, num esforço conjunto, teria, entre outros motivos, o fato de que a orientação sucessiva à sondagem poderia ser exercida em seu aspecto educativo, intrínseco e com base na realidade sócio-econômica traduzida pelos recursos da comunidade e possibilidades da família. Dessa forma, a orientação das aptidões estaria diretamente relacionada com a realidade sócio-econômica. Essa orientação se relacionaria com a comunidade tanto no que se refere às suas disponibilidades financeiras e técnicas, como no que diz respeito às ofertas do mercado de trabalho.

A Lei nº 5.692/71, em seu art. 10, estabelece a instituição obrigatória da orientação educacional, incluindo aconselha

mento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

A concepção de vocação veiculada nada mais é que um revestimento dourado da pílula. As pessoas trabalham porque precisam sobreviver. Mesmo aquelas que dizem estar em busca de sua realização pessoal, no fundo estão tentando preencher as lacunas deixadas pela inflação no orçamento familiar. Para alguns jovens, a realização muitas vezes dissimula a procura da independência financeira que os livre do controle paterno. Sondar a vocação é, muitas vezes, indicar para que a pessoa não serve: quem tem pouca acuidade visual não pode desempenhar várias ocupações, quem tem dificuldade de atenção não pode desempenhar outras. Além disso, as restrições vocacionais não são apenas técnicas ou psicológicas, mas também sociais: quem pertence à classe operária não pode desempenhar uma série de ocupações, mas tem acesso a outras.

A sondagem de aptidões, além de ser prevista como o resultado de um esforço conjunto de professores, família e membros da comunidade, deveria utilizar-se de técnicas aproprias. Conforme está explícito no Parecer nº 339/72-CFE, trata-se de tarefa delicada e cheia de riscos, não sendo aconselhável deixá-la entregue unilateralmente a determinada pessoa, ou a um órgão qualquer.

Para Luiz Antonio Cunha,¹⁶⁰ a sondagem de aptidões, como vem sendo pensada no Brasil, não poderia ser útil para sondar

¹⁶⁰ Cunha, Luiz Antonio & Gões, Moacir de. *O golpe na educação*. op. cit. p.63-4.

aptidões a nível de 2º grau. Primeiramente, porque as atividades chamadas profissionalizantes no 1º grau, quando acontecem se rem desenvolvidas, são artesanais. Como exemplo, são citadas as atividades em artes industriais, todas artesanais. No entanto, são da grande indústria monopolista as artes industriais ensinadas na escola de 2º grau. Atividade alguma de artes industriais, desenvolvida na escola de 1º grau, poderia ser previsão de escolha vocacional a nível de 2º grau, por incompatibilidade em termos sociais, econômicos e históricos. Constitui atividade artesanal o trabalho desenvolvido nas oficinas de 1º grau, e o artesanato já está superado há algum tempo, pelo menos nos setores mais importantes da economia, restando apenas algumas atividades residuais cuja tendência é terminar à medida que a monopolização for sendo desenvolvida. Cada vez mais as oficinas de automóveis se especializam na troca de peças, e os consertos e as regulagens se tornam eletrônicos. Para o autor citado, sondar a vocação de técnicos com atividades artesanais constitui o grande equívoco pedagógico de pessoas que desconhecem o processo de trabalho na prática. Por outro lado, ele não vê como a educação para o lar pode antecipar algum ensino técnico a nível de 2º grau; e ainda mais, as recentes discussões sobre a questão e a posição da mulher na sociedade contemporânea são totalmente estranhas a esse tipo de educação no 1º grau.

Em nossa sociedade, as aptidões valorizadas são as características da classe dominante. No entanto, introduziu-se na escola de 1º grau a sondagem de aptidões justamente em conteúdos ligados aos três setores econômicos que estão diretamente re

lacionadas com as aptidões já rotuladas como características das classes subalternas. Os jovens das famílias burguesas, e mesmo da classe média, não aspiram a ser marceneiros, eletricitas, empregados domésticos, etc. Mesmo alguns filhos de operários, influenciados pelos próprios pais, que não desejam para seus descendentes a vida que têm, vêem na escola um meio de ascensão social.

Desta forma, a sondagem, prevista de maneira restrita, foi colocada em prática de forma mais restrita ainda. Esta limitação ocorreu em consequência das próprias circunstâncias. A escola que não tem condições de oferecer nem mesmo uma boa educação geral são atribuídas as tarefas de sondar aptidões e iniciar para o trabalho.

Por outro lado, a propalada intenção de eliminar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da introdução da educação para o trabalho no ensino de 1º grau, a nosso ver, acabou por reforçá-la. A própria sondagem de aptidões só na lei é que foi prevista de maneira ampla, a partir de todos os conteúdos. Entretanto, quando da regulamentação pelo CEE, e mesmo nos documentos oficiais que orientaram sua implantação, tanto ela como a iniciação para o trabalho são apresentadas de modo tendencioso. Quando eram feitas, ocorriam a partir de conteúdos relacionados com as profissões de pouco prestígio em nossa sociedade e a partir de número muito restrito de conteúdos de cada prática oferecida. Por outro lado, pelo que se sabe, nos currículos das escolas particulares, que

atendem aos alunos provenientes das camadas mais favorecidas da sociedade, constava a parte de formação especial, mas a mesma não era desenvolvida. Apesar de se preconizar uma escola iguala litária, a discriminação existe e de forma gritante. Necessá rio se faz que sejam analisados os mecanismos utilizados pela classe dominante para manter seus privilégios. O próprio cor po docente da escola se encarrega de reproduzir e reforçar a ideologia da classe dominante, esvaziando, através da utiliza ção de artifícios diversos, o conteúdo transmitido pela escola aos alunos das camadas populares.

Pelo exposto, é evidente que nos documentos oficiais mui to se esperava da escola com relação à sondagem de aptidões. No entanto, as constatações a que chegamos com o estudo reali zado não correspondem às expectativas, conforme mostraremos nos itens 6.2 e 6.3.

5.4 - *A iniciação para o trabalho*

Com base nos resultados da sondagem de aptidões dever-se-ia orientar o aluno em suas opções, inclusive na iniciação para o trabalho.

Essa iniciação, segundo o glossário anexo ao Parecer nº 45/72-CFE, deveria ser entendida como um conjunto de "atividades desenvolvidas pelos educandos no ensino de 1º grau, na escola e na comunidade, com o fim de orientá-los no sentido de conhe cerem os diversos campos de trabalho existentes na localidade, na região e no País, os diversos sistemas de produção e presta

ção de serviços, a aplicação de materiais e instrumentos e a prática inicial na execução de tarefas que envolvam os aspectos de criatividade, utilidade, organização, experimentação de técnicas básicas e avaliação da qualidade".

Comentando o trecho transcrito, o Parecer nº 339/72-CFE diz ser a iniciação para o trabalho um processo que se destinaria a orientar, e não propriamente a ensinar. Através dele o aluno vivenciaria experiências, enfrentaria situações-problema, aprenderia a escolher meios e a dar soluções sem, no entanto, ser um profissional qualificado. Seu objetivo seria o desenvolvimento da "noção do gosto e da estima pelo trabalho, elementos indispensáveis à formação geral e à orientação profissional ulterior".¹⁶¹

O Parecer nº 339/72-CFE, baseando-se em estudo de João Batista Salles da Silva, atribui à iniciação para o trabalho os seguintes objetivos:

a) interesse pelas profissões — consistiria em desenvolver no aluno interesse pelos assuntos relacionados com o mercado de trabalho dos setores econômicos, processos de produção, ocupações e outros aspectos relativos à função desempenhada pelo homem no desenvolvimento econômico do País;

¹⁶¹ Parecer nº 339/72-CFE. Citando: Recomendação nº 57, da Conferência Internacional do Trabalho.

b) apreciação ou crítica — visaria desenvolver no aluno a capacidade de apreciar, selecionar, criticar e julgar os pro dutos que adquire ou os serviços que lhe são prestados como con sumidor ou cliente;

c) desejo de cooperação — implicaria desenvolver nele o espírito de trabalho em grupo, de colaboração, bem como o recoⁿhecimento da importância da função e da responsabilidade de cada membro da equipe para se alcançar êxito;

d) interesse pelo trabalho útil — consistiria em desen^volver no aluno o sentimento de orgulho pelo trabalho útil e bem feito e a preocupação de empregar os momentos de lazer em atividades sadias;

e) espírito de ordem e método de trabalho — teria em vis^{ta} formar no aluno o hábito de planejar o trabalho e de reali^zá-lo de acordo com o planejado;

f) hábitos sensoriais-motores e conhecimentos técnicos — consistiria em preparar aluno para a adequada utilização de equipamentos simples ou execução de serviços e lhe proporcionaria conhecimentos técnicos referentes a materiais e processos de trabalho utilizados nas tarefas a serem efetuadas na escola e durante a futura vida profissional;

g) orientação profissional — visaria possibilitar ao alu^{no} oportunidade de realizar diferentes atividades que lhe per^{mit}iriam evidenciar aptidões, vocação e interesses para melhor escolher sua profissão;

h) desenvolvimento físico e mental — seria possibilitado ao aluno através da execução de trabalhos que permitiriam a ação muscular, a coordenação visual e motora, a utilização dos órgãos do sentido, o controle neuromuscular e a atividade do cérebro. O aluno também seria levado a compreender que atividades manuais e mentais constituem um todo único e harmônico, e a desprezar os preconceitos existentes contra o trabalho manual;

i) matéria auxiliar — o conteúdo das artes práticas e das matérias que podem concorrer para a iniciação para o trabalho serviria para integrar as demais matérias do currículo em áreas de estudo, e possibilitaria a concretização de projetos relativos às outras matérias, ilustrando-as e vitalizando-as.

Segundo o Parecer nº 339/72-CFE, a iniciação para o trabalho objetivaria, simultaneamente à formação geral, uma preparação já utilitária, através de práticas de trabalho.

A referida iniciação viria atender ao objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, tanto no que se refere à "qualificação para o trabalho", como com relação à "auto-realização", que revelaria sua dupla função formativa e prática.¹⁶²

Edília Garcia diz que "se o preparo para o exercício de uma profissão é elemento de auto-realização e, pois, necessário a todos, quer nos parecer que seria muito oportuna a colocação

¹⁶² Brasil. MEC-DEF. A escola de 1º grau e o currículo — formação especial. op. cit. p.22.

da iniciação para o trabalho e mesmo da habilitação profissional em nível de 1º grau como prioridade nos planos dos vários sistemas, por maior que seja o desafio que isso represente".¹⁶³ Tal afirmativa é por ela justificada tendo em vista que, daqueles indivíduos que chegam à escola, apenas uma reduzida parte alcança o 2º grau, e os que o atingem são geralmente aqueles que sobreviveram à seleção econômica, que é ostensiva e clara na seletividade do sistema de ensino. De outra parte, ainda está longe de ser realmente universalizado o ensino de 1º grau, muito mais ainda antecipação da terminalidade.

Com relação à predominância das finalidades educativa e prático-instrumental, observa-se tendência a ver nessa iniciação para o trabalho "muito mais ou quase exclusivamente instrumento de educação pura, formação de atitudes, de juízo, aquisição de hábitos, acentuação de interesses, desenvolvimento de faculdades, e até de ampliação de conhecimento intelectual". Desta forma, "visar-se-ia ao aproveitamento máximo das virtualidades formativas do trabalho".¹⁶⁴ Este comentário nos revela claramente estar a preocupação centrada na dimensão técnica, tendo em vista o desenvolvimento da ética do trabalho e não do conteúdo em si.

Apesar de a iniciação para o trabalho traduzir o objetivo de "qualificação para o trabalho", em momento algum, confor

¹⁶³ Garcia, Edília Coelho. Educação e trabalho: o humanismo do nosso tempo. In: *Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal/Fundação Universidade de Brasília, 1979. t.3, p.165.

¹⁶⁴ Brasil. MEC-DEF. *A escola de 1º grau e o currículo - formação especial*. op. cit. p.21.

me explicita o Parecer nº 339/72-CFE, significaria um esforço de "qualificação profissional" no ensino do 1º grau. Compreenderia apenas uma pré-qualificação, que possibilitaria ao aluno que terminasse o 1º grau e começasse a trabalhar flexibilidade de escolha da ocupação profissional, de acordo com a aptidão individual e as ofertas do mercado de trabalho.

Ainda com base nos princípios psicológicos que não aconselham a formação profissional na primeira adolescência, a iniciação para o trabalho não deveria constituir-se em profissionalização específica, apesar de atender às necessidades geradas pelo grau de desenvolvimento sócio-econômico de cada região.¹⁶⁵

Apesar de se dizer que no ensino de 1º grau predomina o sentido de continuidade, o próprio Relatório do Grupo de Trabalho¹⁶⁶ admite uma certa terminalidade quando diz: "Somente, portanto, ao fim do 1º grau, fixamos alguma 'terminalidade', na escolarização ora construída, já que aí deve situar-se ainda por muitos anos o fim dos estudos verdadeiramente comuns ao homem brasileiro."

Essa "alguma terminalidade" seria interpretada como uma necessidade desse ensino assegurar aos seus concluintes domínio de instrumentalidades práticas para atividade profissional, uma vez que a maioria deles ingressa imediatamente na força de trabalho.¹⁶⁷

¹⁶⁵ Brasil. MEC-DEF. Educação para o trabalho no ensino de 1º grau op. cit. p.18.

¹⁶⁶ Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto-lei nº 66.600, de 20 de maio de 1970, e encarregado da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.

¹⁶⁷ Brasil. MEC-DEF. A escola de 1º grau e o currículo — formação especial. op. cit. p.23.

Conforme nos apresenta o Parecer nº 339/72-CFE, "os estudos da parte especial do currículo devem visar principalmente ao desenvolvimento das aptidões para o futuro exercício de uma profissão, da capacidade de discernir e concretizar aptidões, interesses e exigência ligados a uma atividade profissional, de hábitos capazes de conduzir à auto-suficiência econômica, de atitudes de valorização do trabalho como imperativo econômico e moral da existência".

Conseqüentemente, as matérias correspondentes a esses estudos teriam que se identificar com atividades dos três setores da economia: primário, secundário e terciário.

O art. 5º, § 2º, alínea b da Lei nº 5.692/71 estabelece que os componentes da parte de formação especial, quando se destinam à iniciação para o trabalho e à habilitação profissional, devem ser escolhidos em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local e regional.

Valnir Chagas diz tratar-se de realismo e poderoso recuso de motivação que deve ser desenvolvido, desde que não prejudique o atendimento às aptidões individuais nem descaracterize o sentido de educação integral, que devem ter as atividades de execução e aplicação, no currículo, na mesma proporção que os estudos gerais.¹⁶⁸

Já Eurides Brito e Anna Bernardes apontam como aparente contradição, a ser discutida pelos educadores, o fato de a edu

¹⁶⁸ Chagas, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus. Ontem, hoje e depois?* op. cit. p.200.

cação atender à política de desenvolvimento preconizada para o país, e a iniciação para o trabalho e a habilitação profissional acontecerem de acordo com o mercado de trabalho local.¹⁶⁹

Segundo Carlos Geraldo Langoni,¹⁷⁰ constitui tarefa difícil estimar a demanda futura para as diversas categorias profissionais, que se agrava pelo fato de a produção de tecnologia estar em grande parte fora de controle, por ser importada e por haver sensíveis diferenças regionais e setoriais nos preços relativos dos fatores de produção. Mesmo que as necessidades de demanda fossem identificadas, pelo fato de não haver homogeneidade nos fatores de produção, a especificação realizada pelo sistema educacional nunca seria a desejada pela firma, havendo sempre a necessidade de retreinamento. Este treinamento seria tanto mais fácil quanto menos específico fosse o produto da educação geral a cargo da escola e à medida que fosse sendo internalizada a produção de tecnologia. E, portanto, desaconselhável, segundo o autor, que a escola se preocupe em profissionalizar. Sua posição nos conduz ao seguinte questionamento: quais seriam os beneficiados com essa medida? Estariam sendo preservados os interesses daqueles que freqüentam a escola pública? Pelo que pudemos depreender da leitura, a sua posição tem em vista a preservação dos interesses do capital.

¹⁶⁹ Silva, Eurides Brito da & Silveira, Anna Bernardes da. *A escola de 19º grau*. op. cit. p.101.

¹⁷⁰ Langoni, Carlos Geraldo. *Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1973. p.221-2.

O comentário do autor citado nos leva a supor que a preparação para o trabalho, tão enfatizada como atribuição da escola no final da década de 60, até vir a se efetivar, em termos legais, levou os que a princípio apontaram-na como solução que atenderia ao modelo econômico a desacreditarem nos resultados que a mesma poderia gerar. Tal raciocínio se baseia também no fato de tal medida não ter contado com o necessário apoio financeiro para a sua implantação e desenvolvimento. Segundo esse autor, necessário se faz que a escola forneça uma base de educação geral para que seus alunos possam ser treinados rapidamente através de cursos de poucas horas como os do Senai e Senac, ou pela própria empresa, e ainda retreinados em função das necessidades da mesma ou deles próprios, tendo-se em vista a mobilidade de emprego. Afinal, a profissionalização não constitui função precípua da escola.

De acordo com Jorge Nagle,¹⁷¹ o elemento técnico como serviço, isto é, a formação especial estaria diretamente ligada ao problema do mercado de trabalho. Ele lembra ainda que, na linguagem educacional, a expressão mercado de trabalho ganhou a conotação "*messiânica*" da palavra desenvolvimento, muito empregada anteriormente. Diz tratar-se de uma outra "*Caixa de Pandora*", uma vez que se espera que ela contenha tudo de que se necessita para o futuro da educação e para a felicidade do país. Critica a utilização da mesma expressão em contextos res

¹⁷¹ Nagle, Jorge. *A reforma da escola de 1º e 2º graus: soluções e problemas*. op. cit. p.17 e 18.

tritos – como mercado de trabalho local – quando é um conceito de características macroscópicas.

Além disso, comenta o fato de as autoridades governamentais se fazerem de porta-vozes das classes produtoras, que se preocupam com a necessidade de formação de técnicos de nível médio para o desenvolvimento do país, enquanto elas próprias não estavam preocupadas, talvez por já contarem com sistema escolar próprio, como é o caso do Senai e do Senac.

O ponto nevrálgico da educação estaria na crescente desvinculação entre educação e trabalho. Esta separação gera uma contradição em termos de planejamento educacional, entre os objetivos de democratização das oportunidades de ensino e a adequação ao mercado de trabalho. Se o primeiro é atendido, não se atenderá ao segundo, uma vez que o mercado de trabalho requer um mínimo de educação para a maioria e o máximo para a minoria. Portanto, atender ao mercado de trabalho consiste em limitar o acesso à educação.¹⁷²

Como afirma o Parecer nº 339/72, no antigo ensino médio de primeiro ciclo, as artes práticas eram adicionadas, por justaposição, à parte curricular das disciplinas obrigatórias previstas pela Lei nº 4.024/61. Com a Lei nº 5.692/71, a parte especial do currículo de 1º grau deveria integrar-se aos propósitos visados pelo núcleo comum, obedecendo a uma abordagem psi

¹⁷² Salm, Cláudio L. Falência da profissionalização: e agora, o que fazer? In: *Anais da I Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo, Cortez, 1981. p.182.

cogenética, que consistiria em apresentar a realidade e os fatos de uma maneira global e assistemática para, aos poucos, irem ganhando ordenação e sistema, até se enquadrarem nos "esquemas seriados" e lógicos de aprendizagem profissional. Este parecer lembra ainda a grande importância de se tratar as matérias da parte de formação especial desenvolvidas sob a forma de atividades como integrantes tanto das matérias da parte diversificada, como das do núcleo comum, garantindo, assim, unidade de conjunto. Estabelece também que, ao se preparar o educando para uma pré-qualificação, a iniciação para o trabalho a partir das aptidões reveladas pelos alunos se desenvolveria gradualmente, num *continuum* que iria das "atividades recreativas na área do trabalho construtivo"¹⁷³ até os estágios avançados que favoreceriam o desenvolvimento das relações sociais; a aquisição de informações e experiência nos diversos setores da economia; o reconhecimento e a prática das normas de segurança do trabalho, da elaboração e execução de projetos, do uso de máquinas e ferramentas; o domínio das características dos materiais utilizados e das técnicas necessárias à organização dos serviços, enfim, todo o universo do fazer.

Sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho seriam dois processos integradores e complementares que se distinguem em dois aspectos. Um se refere ao tempo e à oportunidade em que

¹⁷³ Parecer nº 339/72-CFE, utilizando a expressão de Gordon Owen Wilber. *As artes industriais na educação geral*. Trad. Virgílio Cavalcante. Rio de Janeiro, Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento (Usaid), 1966.

deveriam acontecer — a sondagem de aptidões deveria ser um *continuum* no decorrer das oito séries, enquanto a iniciação para o trabalho situar-se-ia nas séries finais do 1º grau. O outro diz respeito à abrangência. Na sondagem de aptidões, todos os professores e especialistas deveriam participar; já a iniciação para o trabalho, envolvendo os conteúdos de formação especial, deveria prolongar-se na integração entre a escola e os recursos comunitários. Ambas supõem estrito relacionamento entre escola, família e comunidade.¹⁷⁴ No entanto, quando vamos para o mundo da fábrica ou das escolas específicas, como o Senai, que estão coladas com a fábrica, observa-se outra concepção de sondagem de aptidões. Trata-se muito mais de verificar atitudes, comportamentos e mesmo a vida pregressa do aluno do que as tendências do indivíduo para o desenvolvimento de determinadas atividades. Para a execução da grande diversidade de trabalhos manuais, o importante para a empresa é que o indivíduo seja capaz de se enquadrar no seu processo de produção. A atividade em si ele aprende na própria fábrica e ali faz a sua carreira. A seleção ocorre a partir do seu desempenho, dentro do próprio processo produtivo.

A presença da formação especial no ensino de 1º grau visaria conscientizar o aluno da necessidade de sua capacitação para o trabalho, como fator de uma vida útil e socialmente integrada e, ainda, satisfazer às pressões da realidade sócio-eco

¹⁷⁴ Brasil. MEC-DEF. *Educação para o trabalho no ensino de 1º grau*. op. cit. p.18.

nômica que estaria a exigir a precoce participação do jovem nas atividades produtoras.¹⁷⁵

Segundo Cora Rachid,¹⁷⁶ a escola de 1º grau poderia, "pre^uvida pelas circunstâncias, oferecer oportunidade de iniciação para o trabalho, constituindo-se esta de tomada de conhecimen^uto de práticas específicas de determinada área de trabalho, o que não caracteriza qualificação para um ofício ou ocupação, mas o desenvolvimento de atitudes e aptidões que poderão perm^utir fácil complementação dos conhecimentos necessários ao me^ulhor desempenho através de treinamento em serviço ou em insti^utuições específicas".

De acordo com Jorge Nagle,¹⁷⁷ "apregoa-se que se vive num 'mundo prático', na era do dinheiro, do que decorre uma profun^uda suspeição contra a educação acadêmica, contra 'a simples aprendizagem por meio de livros'. Em contrapartida, ressalta-se a importância da 'educação prática', da educação vocacional, enfim, do treinamento eficiente. Aqui se verifica mais aberta^umente a orientação ideológica da nova filosofia educacional, em que o tecnocratismo assume, na sua plenitude, o papel de mensageiro dos aspectos mais discutíveis de uma ordem social capitalista".

¹⁷⁵ Brasil. MEC-DEF. A escola de 1º grau e o currículo - formação espe^ucial. op. cit. p.41.

¹⁷⁶ Rachid, Cora Bastos de Freitas. A qualificação profissional: um estudo de competência. op. cit. p.44.

¹⁷⁷ Nagle, Jorge. A reforma da escola de 1º e 2º graus: soluções e proble^umas. op. cit. p.17.

Segundo o mesmo autor, o elemento técnico presente na norma geral de profissionalização, de acordo com a documentação oficial, desdobrar-se-ia em serviço e cultura, objetivando dar ocupação e enriquecer a experiência humana, ajustando o homem ao mundo dos nossos dias (Parecer nº 45/72-CFE). Neste ponto, talvez permaneça uma dúvida. O elemento técnico, enquanto serviço, permanece comprometido com o que existe de mais criticável e injusto na escola brasileira e que consiste na seleção de elementos culturais que se destinam à formação das classes menos favorecidas, enquanto outros continuam destinados às classes mais favorecidas. Enquanto cultura, o elemento técnico, além de se distanciar de suas bases mais imediatas — tecnologia — não conseguiria atingir o nível que o transformaria em instrumento de enriquecimento cultural. Isto gera o receio de que a parte técnica, a profissionalização volta a desempenhar o exclusivo papel de instrumento de adestramento, ou apenas de treinamento, e não de uma real educação profissional.

Segundo comenta Gaudêncio Frigotto,¹⁷⁸ as "oficinas" existentes nas escolas assinalam para o ridículo quando comparadas com estágio de desenvolvimento industrial da década de implantação da reforma. *"Enquanto na indústria e mesmo nos serviços se observa uma crescente automação do processo de trabalho e se inicia a introdução do robô no processo produtivo, a escola brinca de iniciação para o trabalho, de profissionalização, me*

¹⁷⁸ Frigotto, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. op. cit. p.172.

diante rudimentos de trabalho manual defasado no tempo – um artesanato deformado".

O mesmo autor diz que os "mecanismos de desqualificação do trabalho educativo escolar, especialmente para a classe trabalhadora, encontram sua matriz básica na própria forma de o Estado gerir a política educacional". Segundo ele, a Lei nº 5.692/71, ao contrário do que ela propagou, tem representado, embora contraditoriamente, "formas de manutenção e reprodução das relações sociais dominantes", e "a profissionalização do ensino a nível de 1º e 2º graus, tal como veiculada, representa um contra-senso histórico e uma aberração do ponto de vista técnico".¹⁷⁹

Como é sabido, a formação do trabalhador deve ocorrer dentro do sistema de produção, sendo vários os motivos que a inviabilizam na escola. Além do mais, diversas pesquisas tem evidenciado que as empresas não confiam na escola, na eficiência do sistema de ensino para a preparação de seus empregados, isto é, para a formação de valores e atitudes de acordo com suas necessidades. Portanto, é evidente que não há correspondência entre escola e mercado de trabalho.

De outra parte, com base em pesquisa realizada, Umbelina Salgado¹⁸⁰ pôde constatar que a escola não está à margem do setor empresarial. Ao analisar a relação escola/empresa siderúr

¹⁷⁹ Id. *ibid.* p.171.

¹⁸⁰ Salgado, Maria Umbelina Caiafa. Escola, trabalho e cidadania. In: *III Conferência Brasileira de Educação – Simpósios*. São Paulo, Loyola, 1984. p.116.

gica, evidenciou ser o sistema escolar fator de economia na produção capitalista. A escola, em primeira mão, seleciona os indivíduos em condição de adaptação ao trabalho em uma burocracia, ao trabalhar os limites de suas aspirações.

Gaudêncio Frigotto¹⁸¹ afirma que "efetivamente a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é historicamente problemática. A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso — ou que gostariam de ter — não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela — em quantidade e qualidade — o acesso efetivo do saber." Por outro lado, o Estado intervencionista, enquanto gestor econômico, defronta-se com uma forma de organização da produção onde temos, de um lado, a luta intercapitalista pela maximização do lucro, e de outro, a luta capital-trabalho (classe trabalhadora), que é enfrentada pelo capital pela incorporação do progresso técnico à

¹⁸¹ Frigotto, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. op. cit. p.163 e 179.

produção. Através deste mecanismo, a cada dia o capital prescinde cada vez mais do trabalho e do trabalhador qualificado.

5.4.1 – A integração horizontal e vertical

As matérias que visariam a qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau, também chamadas técnicas ou instrumentais, de acordo com o Parecer nº 339/72-CFE, prestar-se-iam ao desenvolvimento das técnicas didáticas de ordenação tanto horizontal como vertical. A ordenação horizontal correlacionaria, fundiria, concentraria e integraria áreas comuns de estudos às diversas disciplinas, através de seus aspectos afins. Já a vertical visaria organizar a aprendizagem de tal modo que a introdução de noções novas fosse feita a partir de um fato anteriormente conhecido, isto é, "um esquema já existente".¹⁸² Essa ordenação deveria basear-se nos vínculos reais, nas relações existentes entre os fatos e os estudos, atendendo ao que se pretenderia no ensino de 1º grau – estruturação das matérias em áreas de estudos e atividades.

Em relação aos objetivos destinados à efetivação da educação para o trabalho, em todas as séries do 1º grau, por sua amplitude, abrangência e complexidade depreende-se que a obtenção dos mesmos far-se-ia gradativamente, da 1ª à 8ª série, através do relacionamento das várias matérias em cada série e da sequência ao longo das oito séries. A ordenação horizontal é

¹⁸² Segundo o Parecer nº 339/72-CFE, esta seria uma idéia de Jean Piaget.

traduzida pelo relacionamento e a ordenação vertical pela se q u ê n c i a. Ficaria, assim, atendido, de acordo com o Parecer nº 853/71-CFE, aprovado em 12 de novembro de 1971, um dos princípios básicos de montagem de um currículo — sua ordenação. Estaria também sendo atendido o Parecer nº 339/72-CFE, que, ao se referir à sondagem de aptidões, diz que a mesma deveria constituir preocupação permanente da ação educativa, para a qual todas as partes do currículo deverão voltar-se. Já com relação à iniciação para o trabalho, ela seria desenvolvida tanto na parte de educação geral como na de formação especial.¹⁸³

Com relação à integração, Valnir Chagas esclarece que a vertical consistiria na seqüência lógica de atividades, áreas de estudo e disciplinas, no intuito de que determinados temas ou ações preparassem para os seguintes, facilitando a sua aprendizagem. Já a horizontal consistiria no relacionamento objetivando conexões, evitando paralelismo, aplainando contradições aparentes ou reais e, desta maneira, inspirando coerência aos estudos desenvolvidos em cada série ou em cada momento do curso.¹⁸⁴

Para Lauro de Oliveira Lima,¹⁸⁵ a integração horizontal resultou em confusa síncrese de coisas incompatíveis e na descaracterização dos estudos gerais e da formação científica. Já a vertical simplesmente não ocorreu, uma vez que as quatro primeiras séries são uma variação semântica do antigo curso primário, atualmente des

183 Brasil. MEC-DEF. *Educação para o trabalho no ensino de 1º grau.* op. cit. p.37.

184 Chagas, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus. Ontem, hoje e depois?* op. cit. p.202.

185 Lima, Lauro de Oliveira. CPI — Câmara dos Deputados — Comentários à "Justificativa" da Comissão — Ensino de 1º e 2º graus (1º de outubro de 1981). cit. p.8.

caracterizado em consequência da avalanche burocratizadora que sobre ele caiu na tentativa de integração. Essas integrações de fato, sô existiram no discurso. A integração horizontal limitou-se a colocar dentro do reduzido tempo escolar estudos gerais e profissionalização, enquanto a integração vertical resultou na destruição da antiga escola primária que, a duras penas, vinha se encarregando da escolarização das crianças das classes baixas.

A nosso ver, a integração não ocorre em consequência da própria estrutura e organização das nossas escolas, onde o processo educativo é enfocado de forma compartimentalizada. A prôpria formação do professor e do especialista de educação, a partir de uma visão compartimentada do processo educativo, no qual cada um possui um cargo específico, com tarefas específicas, constitui uma das causas. Com tais medidas, quiseram transferir para a escola toda a racionalidade e eficiência conseguida na fábrica, esquecendo-se que a educação é um processo global, contínuo, dinâmico e histórico, sendo imprescindível que seu desenvolvimento ocorra de forma integrada, contando com a participação de todos que trabalham na escola.

5.4.2 — Estratégia de operacionalização¹⁸⁶

Propõe-se, para o ensino de 1º grau, o desenvolvimento de uma educação para o trabalho "que seja reflexo do

¹⁸⁶ Este subitem consiste em um resumo do item 3 — Educação para o trabalho no currículo de 1º grau — do documento *Educação para o trabalho no ensino de 1º grau*. op. cit. p.28-46.

currículo como um todo orgânico, através da integração da educação geral e da formação especial, com vistas à preparação para a independência econômica, satisfação individual e social, e uma apreciação pela dignidade do trabalho".

A expressão *educação para o trabalho* refere-se às condições que a escola deve proporcionar ao aluno, objetivando a formação de uma consciência do trabalho como fator de realização do homem e compreensão do mundo sócio-econômico e cultural com o qual ele se relaciona, através da educação geral e da formação especial. Desta forma, educação para o trabalho seria algo que integraria o currículo pleno em todas as suas formas de desenvolvimento, pretendendo instrumentalizar o educando para o exercício de atividades econômicas, integração na comunidade e satisfação individual, enfatizando o trabalho e a valorização de sua dignidade.

De acordo com esta abordagem de educação para o trabalho, e com base nos pressupostos já estabelecidos, diz-se que no ensino de 1º grau a sondagem de aptidões "compreende a identificação e registro das manifestações espontâneas, gostos, interesses, traços de personalidade, pontos fortes e fracos do aluno face às experiências proporcionadas pela escola, comunidade e outras agências sociais, visando a seu posterior aconselhamento quanto às atividades de trabalho compatíveis com suas próprias aptidões e interesses. Tem duplo aspecto: de um lado, as observações e registros feitos pelo professor; por outro, a conscientização do aluno sobre si mesmo".

Entretanto, a iniciação para o trabalho "permite ao aluno a compreensão dos conhecimentos sobre o mundo do trabalho, a utilização de materiais e instrumentos, a execução de tarefas criativas e úteis que envolvam aspectos de organização, experimentação e avaliação de sua qualidade, e o desenvolvimento de atitudes de valorização do trabalho, considerado de modo geral e em relação a si mesmo".

O objetivo geral da educação para o trabalho seria "criar condições para que o aluno, através da sondagem de aptidões e da iniciação para o trabalho, se informe sobre o seu cabedal de potencialidades e vivencie e experimente atividades práticas relacionadas ao mundo do trabalho, no lar, na escola e na comunidade".

Vários exemplos de objetivos específicos foram listados; dentre eles destacaremos alguns, a título de amostra do que se pretende com a educação para o trabalho mais explicitamente.

Com referência à sondagem de aptidões, espera-se que o aluno, ao concluir o 1º grau, seja capaz de "reconhecer qualidades pessoais, como iniciativa, lealdade, dedicação, responsabilidade, honestidade, paciência, imaginação, força de vontade, autodomínio, vontade de colaborar, liderança, etc."

Ressalta-se, ainda, o desenvolvimento de habilidades de auto-avaliação, como técnica indispensável, em todas as atividades do aluno.

A educação para o trabalho, no que diz respeito à iniciação para o trabalho, deveria possibilitar ao aluno condições para "desenvolver *h*ábitos e atitudes de valorização do trabalho, tais como: respeito pelo trabalho em todos os seus níveis; gosto pelo trabalho; espírito de cooperação; ordem, limpeza e método de trabalho; segurança no trabalho; outros;" bem como "desenvolver autoconceito positivo".

Na educação para o trabalho a metodologia a ser desenvolvida, por meio da sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, constaria de procedimentos didático-pedagógicos.

Seria a proposta curricular existente em cada estado considerada como instrumento fundamental na determinação do campo de ação, abrangência e objetivos.

Da análise dos objetivos da proposta, seriam selecionados, reelaborados ou mesmo elaborados novos objetivos e conteúdos destinados à efetivação da educação para o trabalho, em todas as séries do ensino de 1º grau.

Os métodos e técnicas mais apropriados e eficientes seriam definidos a partir dessa proposta, tendo-se em vista que os vários princípios de aprendizagem estariam envolvidos nas inúmeras situações em que os professores atuam no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (processo esse entendido como um conjunto de fatores presentes e dinâmicos de uma atividade que se destinaria a orientar e auxiliar o educando a se desenvolver). Entretanto, observa-se que a compreensão, signi

ficação e importância desses princípios, bem como sua utilização adequada, possibilitariam à educação para o trabalho estruturar-se e organizar-se convenientemente, e ainda definir os métodos e técnicas mais apropriados ao seu desenvolvimento.

A amplitude, abrangência e complexidade dos objetivos requerem que os mesmos sejam desenvolvidos de forma gradativa, ao longo das oito séries, através do relacionamento das várias matérias na série — ordenação horizontal — e da sequência ao longo das oito séries — ordenação vertical.

O documento *Educação para o trabalho no ensino de 1º grau* procura demonstrar, com objetivos extraídos de propostas curriculares da 1ª à 8ª série, que os mesmos teriam sido planejados de modo a garantir o relacionamento e a sequência.

A partir de objetivos gerais a serem alcançados ao final das oito séries, seriam elaborados outros visando assegurar a integração tanto das matérias desenvolvidas na série como a continuidade através do aprofundamento gradativo dos objetivos ao longo das séries.

Com relação aos procedimentos didático-pedagógicos, além das sugestões apresentadas não excluem a possibilidade de eliminação ou inclusão de algum, lembrando ainda que as alternativas deveriam ser utilizadas em conjunto e até mesmo enriquecidas, de modo a garantir a consecução dos objetivos propostos.

A educação para o trabalho poderia ser feita, nas oito séries do ensino de 1º grau, visando atingir os objetivos pro

postos, através de: unidade de ensino segundo as classificações profissionais; estudo do meio; contatos com profissionais; coleta e organização de informações; manipulação de instrumentos e experiências; estudo das ocupações e profissões, seleciona das segundo áreas e níveis de interesse.

Para qualquer alternativa escolhida poder-se-ia utilizar de procedimentos didático-pedagógicos como entrevistas e observações; envolver intensamente a comunidade; decidir em conjunto a forma de sua realização; planejar em conjunto os objetivos e as atividades da educação geral e formação especial, garantindo a integração curricular horizontal e vertical; elaborar ou adquirir materiais de ensino referentes ao mundo do trabalho; colher e catalogar bibliografia para o professor e o aluno sobre assuntos relativos à educação para o trabalho; utilizar meios concretos e práticos na aprendizagem.

Segundo Eurides Brito e Anna Bernardes,¹⁸⁷ "os objetivos da iniciação para o trabalho utilizam três verbos de ação: conhecer, aplicar e praticar. (...) Que é conhecer? Para nós, tem a conotação de tomar ciência de sua existência e de como funcionam; partindo dos campos de trabalho mais próximos - a localidade - até os mais remotos - o País. Tem o sentido de contactar. (...) Os alunos devem ainda aplicar materiais e instrumentos. (...) E finalmente os alunos devem praticar executando tarefas, isto é, fazendo. Mas este fazer tarefa deve ser condu

¹⁸⁷ Silva, Eurides Brito da & Silveira, Anna Bernardes da. A escola de 1º grau. op. cit. p.80.

zido de tal modo que se permita ao aluno pensar e descobrir uma maneira própria, pessoal de conduzir a ação."

Entretanto, de acordo com o estudo realizado por Zaia Brandão,¹⁸⁸ a educação como formadora de mão-de-obra é vista, principalmente, como um recurso para a produção, à qual se atribui um "preço". De outra parte, este recurso não atende às necessidades evidenciadas pela empresa, que prefere um operário com apenas algumas noções gerais; com baixo nível de aspiração; que se identifique com as metas e os objetivos da mesma; que seja eficiente, responsável e zeloso; que bem compreenda suas áreas de autonomia e dependência, trabalhando sempre dentro das normas de segurança, e que tenha características de personalidade favoráveis ao trabalho. De outra parte, no treinamento realizado pela própria empresa, além de ocorrer em situação real, vinculada diretamente ao trabalho, são oferecidos ao treinando apenas os conhecimentos teóricos indispensáveis ao desempenho da tarefa específica.

De acordo com o documento *Educação para o trabalho no ensino de 1º grau*, a avaliação deveria ser globalizante, integrando componentes de educação geral e formação especial em um único conceito sobre o desenvolvimento do aluno.

Nesta perspectiva, a avaliação significa mais do que verificar a capacidade do aluno para desempenhar bem determinada tarefa, devendo envolver o sentido de que o mesmo se aproxima

¹⁸⁸ Brandão, Zaia. O ensino de 2º grau e a profissionalização. In: Garcia, Walter E., org. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill, 1978. p.108-19.

do perfil esperado para a série. Esse perfil deveria ser pensado em função das características sócio-econômicas e culturais de cada região e, portanto, continuamente reformulado.

A sondagem de aptidões, objetivando identificar pontos fortes e fracos do desempenho do aluno e seus interesses, seria feita durante todo o ano escolar e em todas as séries do 1º grau; entretanto, não visaria dar conceito e nunca seria objeto de recuperação. O mesmo deveria ocorrer com as atividades específicas de iniciação para o trabalho.

A iniciação para o trabalho, quando desenvolvida em horários específicos, deveria observar um mínimo de frequência e desempenho relativo às experiências sistemáticas proporcionadas pela escola. No entanto, a frequência e o desempenho seriam computados no conceito único sobre o desenvolvimento do aluno em relação ao perfil global.

Professores de diferentes matérias deveriam utilizar técnicas de coleta e registro das manifestações espontâneas dos alunos, frequência e desempenho de tarefas, manuseio de ferramentas e instrumentos, que seriam apontados em fichas, gráficos, quadros e relatórios. Este material constituiria subsídios para conselho de classe e tomadas de decisões no que se refere a escolhas vocacionais.

O Parecer nº 339/72-CFE prevê que a atuação do educando, na parte de formação especial, seria mais lúcida e recreativa e se destinaria mais a dar-lhe alguma vivência e certa famíliaridade com o mundo do trabalho e da produção da riqueza. A ava

liação seria feita com base no previsto no art. 8º da Resolu
ção nº 8/71-CFE, que levaria a processos próprios de verifica
ção, diferenciados dos utilizados para os estudos predominante
mente intelectuais. Recomenda-se programar o ensino, especial
mente nas atividades, em períodos flexíveis para facilitar o
acompanhamento contínuo dos progressos do aluno, e desenvolvê-lo
de modo que as verificações sejam feitas no decorrer desse acompan
hamento.

Conforme comenta Jorge Nagle,¹⁸⁹ o conceito de trabalho,
de tanto alcance educacional, seria transformado numa questão
insatisfatória e improdutiva tanto em termos de desenvolvimento
da personalidade do educando como em termos significativos
para a vida. Isto através do detalhamento das tarefas, escolha
de objetivos cada vez mais restritos e, conseqüentemente, seleção
de conteúdos, de metodologia e de critérios de avaliação
do rendimento escolar, ajustados a tais objetivos restritos.
Tal transformação ocorre quando o trabalho se traduz numa limita
da concepção de "educação" especialmente voltada para a aquisi
ção de um ofício ou ocupação.

5.4.3 - Quando introduzir e carga horária

O Parecer nº 339/72-CFE estabelece que, no ensino
de 1º grau, as atividades que conduziram à sondagem de aptide
des deveriam anteceder à introdução das matérias da parte espe
cial que possibilitariam a iniciação para o trabalho.

¹⁸⁹ Nagle, Jorge. *A reforma da escola de 1º e 2º graus: soluções e problemas*. op. cit. p.17.

Pelo que se pode inferir da leitura do constante no art. 59, § 1º, alínea a da Lei nº 5.692/71, a parte de formação especial objetivando a iniciação para o trabalho deveria ser introduzida nos currículos a partir da 5ª série, considerada a primeira das chamadas séries finais. A mesma lei estabelece ainda que a parte de formação especial, quando se tratar de iniciação para o trabalho, seria fixada de acordo com as indicações oferecidas por levantamentos renovados do mercado de trabalho local e regional.

Dalilla Sperb e Mary Penrod¹⁹⁰ dizem que a educação para o trabalho deveria ser iniciada assim que a criança ingressase na escola, o que se justificaria pelo fato de evitar-se que parte da população jovem continuasse enfrentando as necessidades da vida com revolta.

Segundo Valnir Chagas,¹⁹¹ seria aconselhável a introdução da iniciação para o trabalho como sondagem de aptidões prāticas quando o aluno já se encontrasse avançado no período das operações concretas, o que corresponderia justamente às séries finais do 1º grau.

Para Lauro de Oliveira Lima,¹⁹² se considerarmos o tempo de permanência do aluno na escola, uma vez que a grande maioria não vai além da 1ª série, a introdução da educação para o tra

¹⁹⁰ Sperb, Dalilla C. & Penrod, Mary Janet. *Educação para o trabalho*. Porto Alegre, Globo, 1979. p.10.

¹⁹¹ Chagas, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus. Ontem, hoje e depois?* op. cit. p.198.

¹⁹² Lima, Lauro de Oliveira. CPI — Câmara dos Deputados — Comentários à "Justificativa" da Comissão — Ensino de 1º e 2º graus (1º de outubro de 1981). cit. p.8.

balho deveria ser feita já na 1ª série. Além do mais, do ponto de vista psicológico, é dos 7 aos 11/12 anos que se desenvolvem, nas crianças, as operações concretas, sendo, portanto, este o período propício à "profissionalização". Para ele, este foi o primeiro recuo e o mais infeliz, do ponto de vista científico, adotado pelos Conselhos.

Com relação à carga horária destinada à educação para o trabalho, o Parecer nº 339/72-CFE diz que independentemente do que se tem em vista – sondar aptidões ou iniciar para o trabalho – não há uma regra geral, e lembra as palavras do Parecer nº 853/71-CFE: "*São a vivência da realidade escolar, alicerçada pelo necessário bom senso, ditará a melhor solução em cada situação concreta.*"

A Lei nº 5.692/71, em seu art. 5º, § 1º, alínea a estabelece que "*no ensino de 1º grau a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais*".

Conforme prevê o Parecer nº 339/72-CFE, cabe aos responsáveis decidir, em cada caso, a "*dosagem ótima*", com base no bom senso e levando em conta o plano e as possibilidades do estabelecimento.

5.4.4 – Antecipação da terminalidade

As matérias da parte de formação especial poderiam ser introduzidas no currículo, em série anterior à 5ª, de acordo com o estabelecido no art. 76 da Lei nº 5.692/71, que prevê

a antecipação da iniciação para o trabalho e da qualificação profissional em duas situações:

"a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade de escolar em cada sistema, quando inferior à 8^a;

b) para adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos."

Na primeira situação, a antecipação seria forçada pela dificuldade econômica do sistema em assegurar o ensino de 1º grau gratuito, ao longo das oito séries. Assim, enquanto perdurar a situação, para alunos que por falta de recursos próprios, se virem forçados a interromper, ou mesmo concluir os estudos regulares antes de terminado o 1º grau, deveria ser antecipada a iniciação para o trabalho para a série realmente alcançada, preparando-os para o seu destino imediato — o trabalho.¹⁹³

Comentando o item a, o Relatório do Grupo de Trabalho de Reforma afirma: "Para o tipo de aluno dos meios pobres, amadurecido precocemente pelas dificuldades da vida, a iniciação antecipada numa atividade produtiva será mal menor, decerto, que um acrêscimo de estudos gerais cuja função se perderá e cuja utilidade ele não poderá perceber."

¹⁹³ Brasil. MEC-DEF. A escola de 1º grau e o currículo — formação especial. op. cit. p.37.

Esse comentário nos mostra que na concepção da lei está implícita a aceitação de uma escola dualista — uma destinada aos filhos da classe operária e outra que se propõe atender aos alunos provenientes da classe burguesa. Ao longo dos anos a burguesia tem exercido significativa influência nas propostas educacionais apresentadas, que se fundamentam num conceito ideológico de trabalho elaborado com base numa perspectiva moralizante e utilitarista. No Brasil vem desde o início do século com a implantação dos Liceus de Artes e Ofícios, que se fundamentam numa ideologia que teve sua origem na revolução industrial.

Em 1802, Destutt de Tracy,¹⁹⁴ com base em idéias naturalistas e organicistas, procurava explicitar como era concebida a relação educação e trabalho no capitalismo, conforme expressa: em *"toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria a classe erudita."*

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do

¹⁹⁴ Destrutt, M. Comte de Tracy. *Eléments d'ideologie*. Paris, Coutcier, Imprimeur-Librairie, 1917. v.1. Apud: Frigotto, Gaudêncio. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. Rio de Janeiro, s.d. mimeogr. p.4.

trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...)

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

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

Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si."

Gaudêncio Frigotto, ao comentar o texto transcrito, diz que essa concepção da relação trabalho e educação é hoje colocada de forma ardilosa e sutil ao apresentar-se como direito dentro de uma igualdade abstrata. É o trabalho entendido como uma atividade que gera riqueza para todos os homens indiscriminadamente e não como única fonte de produção de valor, que nas relações capitalistas de produção possibilita a expropriação e a mais-valia. Este raciocínio gera a ilusão da possibilidade

de ascensão social através da realização de um trabalho árduo e disciplinado, podendo os trabalhadores até mesmo se tornarem patrões.

Ainda com relação ao item a, a Resolução nº 8/71-CEF, em seu art. 9º, prevê a possibilidade de a parte de educação geral do currículo de 1º grau equilibrar-se com a formação especial nas séries iniciais, em termos de carga horária, e ser inferior daí em diante.

A segunda situação diz respeito diretamente ao aluno, levando em consideração suas condições individuais, inclinações e idade.

Na situação prevista no item a, a participação em atividades práticas estaria aberta a todos os alunos, conforme preconiza o Parecer nº 339/72-CFE, enquanto no caso do item b a participação limitar-se-ia aos portadores das condições enumeradas, e para isto utilizar-se-ia o previsto no § 2º do art. 8º da Lei nº 5.692/71. O referido artigo prevê, em qualquer grau, a organização de classes reunindo alunos de diferentes séries e equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades.

Na visão de Valnir Chagas,¹⁹⁵ o previsto no item a, apesar de ser muito freqüente nos grandes centros e quase regra

¹⁹⁵ Chagas, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus. Ontem, hoje e depois?* op. cit. p.200.

geral nas pequenas comunidades, tenderia, com o passar dos anos, a se reduzir. Já com relação ao previsto no item b diz que não ocorreria o mesmo, uma vez que haveria sempre jovens de inteligência prática, nem superdotados nem subdotados, rápidos na execução, porém lentos em estudos formalmente gerais e que, muitas vezes, quando estes partem de sua experiência ou nela se apóiam, torna-se mais fácil o domínio dos conceitos. Independe, portanto, que tais jovens possuam ou não recursos ou capacidade para prosseguir os estudos. A preocupação consistiria em adequar o currículo ao seu tipo de aprendizagem e às suas características de personalidade.

Conforme comenta Cora Rachid,¹⁹⁶ ainda por vários anos a terminalidade real, para grande número de jovens, ocorrerá no momento que se desligar da escola, e sem haver recebido qualquer informação sobre o mundo do trabalho.

Segundo Lauro de Oliveira Lima,¹⁹⁷ a primeira terminalidade deveria acontecer no primeiro ano de escolaridade, uma vez que os trabalhadores, que constituem metade da população brasileira, necessitam apenas desta, e que grande maioria dos alunos se evade da escola após o primeiro ano. Para ele, a terminalidade e a continuidade são existem no papel, e quando acontece funcionar é em desacordo com a realidade brasileira. O autor é ainda favorável a que se insista em profissionalizar nas

¹⁹⁶ Rachid, Cora Bastos de Freitas. *A qualificação profissional: um estudo de competência*. op. cit. p.45.

¹⁹⁷ Lima, Lauro de Oliveira. CPI — Câmara dos Deputados — Comentários à "*Justificativa*" da Comissão — Ensino de 1º e 2º graus (1º de outubro de 1981). cit. p.8.

quatro primeiras sêries, no intuito de se atingir uma realiza
ção material a curto prazo. Justifica dizendo ser propício o
período de crescimento correspondente, e que grande maioria dos
alunos não conclui a 4^a sêrie.

Para Bárbara Freitag,¹⁹⁸ o objetivo de qualificar para o
trabalho estaria preenchendo a função de reprodução das clas
ses sociais. A profissionalização com terminalidade implicaria
que os alunos tanto pudessem como devessem ingressar, imediata
mente, no mercado de trabalho ao deixar a escola.

Otaíza Romanelli¹⁹⁹ aponta como incoerente a questão da
antecipação da terminalidade com relação à obrigatoriedade do
ensino dos 7 aos 14 anos (art. 20), no seguinte aspecto: "*A ini*
ciação para o trabalho, ainda que não tenha o objetivo de qua
lificar profissionalmente, demanda aplicação de recursos para
equipamento e formação de professores, recursos esses mais vul
tosos do que os empregados em escolas não-profissionais. A an
tecipação da iniciação para o trabalho é permitida quando o sis
tema não tiver recursos para prolongar a escolaridade, mas, se
essa antecipação supõe um acréscimo de recursos para a sua im
plantação, como conciliar as duas coisas?"

Associando a estes comentários a questão da implantação
gradativa da reforma (art. 72), pode-se considerar a maior evi

¹⁹⁸ Freitag, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. op. cit. p.95.

¹⁹⁹ Romanelli, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. op.
cit. p.251.

dência de que seus planejadores, de antemão, admitiam a impossibilidade de colocá-la em prática.

Otaíza Romanelli²⁰⁰ aponta ainda, com referência à antecipação da terminalidade, que a lei possibilita a antecipação da iniciação para o trabalho desde que as "*condições individuais, inclinação e idade dos alunos*" o exijam, com o que concorda. No entanto, ela questiona o fato de a lei não prever, com a necessária clareza, como poderia a antecipação da terminalidade acontecer realmente. Considera remota a possibilidade de criação dos centros integrados e das classes de atividades comuns para alunos de vários níveis, devido à questão financeira. Por outro lado, as mesmas parecem ter sido previstas, mais especificamente, para o ensino de línguas estrangeiras e atividades de educação artística, não condizendo com a preconizada "*iniciação para o trabalho*". A tudo isto pode, ainda, se aliar a dificuldade funcional de se atender às diferenças individuais nos setores e zonas mais pobres.

Aos comentários feitos — com muita propriedade — por Otaíza Romanelli, sobre a questão da antecipação da terminalidade, acrescentaríamos que além de não ser previsto com clareza pela lei como a mesma deveria acontecer, também não houve outras orientações por parte dos diversos órgãos do MEC, ou mesmo das Secretarias de Estado da Educação. Além do mais, não foram dadas aos estabelecimentos de ensino, de maneira geral, condições para que se efetivasse realmente a implantação da lei,

²⁰⁰ Id. *ibid.* p.251.

quanto mais para se antecipar a terminalidade, o que, conforme aponta a autora, seria muito mais oneroso.

Com relação à questão da flexibilidade e antecipação da terminalidade, Demerval Saviani²⁰¹ comenta que aquela foi tão grande que a lei poderia até mesmo não ser implantada. Utilizando-se dessa mesma flexibilidade, estabeleceu-se a diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal ou ideal. Por terminalidade real entende-se que quem tem pouco continua tendo menos ainda. Prevê-se, portanto, que todo o conteúdo de 1º grau seja ministrado em oito anos — terminalidade legal; mas nos locais onde não houver condição de se ter escola de oito anos, que se organize esse conteúdo para ser ministrado no número de anos escolares que for possível oferecer — terminalidade real. Essa terminalidade real é chamada por Demerval Saviani de "*aligeiramento do ensino destinado às camadas populares*". Assim, poderá ser aligeirado até o nada, se desfazendo totalmente, passando a uma mera formalidade.

A esse aspecto da terminalidade legal e real prevista na lei, levantado por Demerval Saviani, podemos mesmo chamar de "*jogo do faz-de-conta*". A nosso ver, a terminalidade real estaria apenas legitimando a sonegação aos alunos das camadas populares do acesso ao ensino a que eles têm direito, bem como uma falsa democratização do ensino.

²⁰¹ Saviani, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983. p.58.

5.4.5 - A formação do professor

Segundo o Parecer nº 339/72-CFE, para o ensino das matérias que compõem a parte de formação especial seriam necessários professores que apresentassem as características de polivalência e versatilidade. No entanto, as áreas de estudos ligadas à parte de formação especial do currículo eram carentes de professores habilitados, uma vez que, até então, só existiam cursos de licenciatura em economia doméstica e enfermagem. Pouco foi feito pelos centros de treinamento do tipo do Centro de Treinamento de Professores de Ginásios Orientados para o Trabalho (CTPGOT), posteriormente denominado Centro de Treinamento de Professores de Artes Práticas (Cetap) e pelo Centro de Treinamento de Professores dos Ginásios Pluricurriculares (CTPGIP), mantidos pela antiga Diretoria do Ensino Secundário do MEC.

Necessário se fazia, de acordo com o referido parecer, instituir, junto às Faculdades de Educação, cursos de curta duração inspirados no Parecer nº 74/70-CFE, aprovado em 30 de janeiro de 1970, que se destinariam não a formar especialistas em comércio, artes industriais, técnicas agrícolas e economia doméstica, mas a preparar professores que desenvolveriam essas técnicas como práticas educativas, a nível de 1º grau, capazes de sondar aptidões e iniciar para o trabalho.

As diferentes e complexas tarefas de qualificação para o trabalho, nas suas modalidades de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, requerem professores habilitados.

A formação desses professores deveria ser orientada de acordo com os objetivos que se tem em vista no ensino de 1º grau,

envolvendo experiências que lhes propiciassem uma visão ampla do ensino de 1º grau, dando-lhes condições de situar as técnicas, como recursos ou instrumentos de autodesenvolvimento do educando, e possibilitando-lhes estágio em escolas que lhes permitissem vivência em ambientes semelhantes àqueles em que iriam lecionar.²⁰²

Até que se formassem os professores necessários para as diversas matérias da parte de formação especial, as escolas valer-se-iam dos professores disponíveis e com alguma prática nessas áreas — é o que prevê o art. 77 da Lei nº 5.692/71. Isto, conforme diz o Parecer nº 339/72-CFE, atendida a regra de ouro estabelecida pelo Parecer nº 371/63-Câmara de Ensino Primário e Médio-CEPM, a saber: alguém "que tenha qualidades humanas ao lado da competência profissional".

Valnir Chagas²⁰³ diz que o professor da parte de formação especial "irá atuar em domínio prático; mas terá que usar o fazer como um ingrediente indispensável de qualquer educação que se pretenda 'integral'. Esta é a primeira condição de seu preparo: um imperativo dinâmico de unidade somente possível na realização metodológica. Outra condição prende-se à variedade de que, a partir de certos esquemas fundamentais, se deve encontrar para atender à múltipla e crescente diversidade que o mundo do trabalho vai revestindo".

²⁰² Brasil. MEC-DEF. Educação para o trabalho no ensino de 1º grau. op. cit. p.17.

²⁰³ Chagas, Valnir. O ensino de 1º e 2º graus. Ontem, hoje e depois? op. cit. p.329.

5.4.6 - As condições físicas

Outra grande dificuldade com que se defrontaria a escola, ao trabalhar com a parte de formação especial, seria a carência de dependências e equipamentos apropriados.

Como admite o próprio Parecer nº 339/72-CFE, as salas-ambiente, a maquinaria, o ferramental, o material didático seriam realidades específicas de poucas escolas, que poderiam aparecer como ideais e de difícil realização pela maioria delas, especificamente as mantidas pelo Poder Público.

Ainda segundo o referido parecer, a educação para o trabalho poderia ser ministrada mesmo na escola mais desprovida de recursos. As técnicas agrícolas poderiam ser ensinadas até em escolas que não possuíssem terra cultivável, apresentando como exemplo a floricultura de vasos e a criação de pequenos animais domésticos. Por outro lado, diz possuir a comunidade recursos com os quais poderia a escola contar, e responsabiliza os educadores por não se abrirem para o mundo exterior, limitando-se à utilização dos instrumentos didáticos existentes na escola.

Já Eurides Brito²⁰⁴ diz que só seria possível ter ensino de 1º grau se, além de salas de aula e recursos humanos qualificados que se incumbiriam do acompanhamento do educando, a escola pudesse contar com os equipamentos indispensáveis para que o aluno tivesse contato com o instrumental que lhe possibilitasse

²⁰⁴ Silva, Eurides Brito da. Implantação do ensino de 1º e 2º graus. RBEP, Rio de Janeiro, 56(123):25-37, jul./set. 1971.

o desenvolvimento de atividades exploratórias de tendências e aptidões vocacionais. Entretanto, as oficinas de artes práticas teriam pouco ou nenhum sentido se aos alunos não fosse dada a orientação e o acompanhamento necessários à sondagem de aptidões e à iniciação para o trabalho.

Objetivando sanar estas dificuldades, a Lei nº 5.692/71, em seu art. 3º, prevê a reunião de pequenos estabelecimentos de ensino entre si, ou com outras instituições sociais, e ainda a organização de centros interescolares que, segundo os legisladores, estariam ao alcance, se não de todos, pelo menos de boa parte dos estabelecimentos.

Terezinha Saraiva²⁰⁵ sugere a intercomplementaridade entre o sistema formal e não-formal como o Pimmo, Senai, Senac, DNMO, LBA através de convênios. Segundo ela, os estados não teriam condições de oferecer, a todos, as oito séries do 1º grau, por insuficiência de recursos financeiros e humanos. Assim, menores ainda seriam suas condições de ministrar a iniciação profissional no próprio estabelecimento, por ser muito mais onerosa e por não contar com pessoal qualificado.

Jã Bárbara Freitag²⁰⁶ diz que "*nem toda escola teria de ser 'profissionalizante', mas sim o ensino médio como tal*". Esta constitui uma inovação introduzida com a Lei nº 5.692/71 —

²⁰⁵ Saraiva, Maria Terezinha Tourinho. A implantação da nova lei. RBEP, Rio de Janeiro, 57(125):70-7, 1972.

²⁰⁶ Freitag, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. op. cit. p.96-7.

o ensino integrado. A flexibilidade, conseqüência da escola integrada, é conseguida às custas do aluno que, para cumprir o currículo, tem de percorrer, muitas vezes, grandes distâncias, e que ainda é agravado pela inconveniência do horário.

O ensino integrado permite ainda, além da utilização dos recursos materiais e humanos disponíveis, sem acréscimo de ônus, a vinculação do ensino propedêutico ao profissionalizante. Com essa aparente racionalização reduzem-se os gastos para as entidades mantenedoras dos estabelecimentos de ensino, enquanto para o aluno acarreta desperdício de tempo e de dinheiro com transporte. Neste caso, os alunos que têm necessidade de começar a trabalhar cedo para ajudar a aumentar a renda familiar são impossibilitados de freqüentar um curso desse tipo, com matérias dispersas por todo o dia.

Entretanto, a nosso ver, a questão da educação para o trabalho não se resolveria apenas com a ampliação de verbas para se construir e equipar salas-ambiente. Necessário se faz que também seja revista a função social da escola de 1º grau.

Ficando-se sô na primeira dimensão, cumpre apenas aquilo que Gaudêncio Frigotto assinala ao referir-se a uma das funções da escola no capitalismo monopolista. No capitalismo monopolista, onde o Estado assume a função de gestor das crises do capital, utiliza-se o sistema escolar como local onde, além de se buscar reproduzir a ideologia burguesa, também se dá um tipo de consumo que, mesmo sendo "improdutivo", é necessário para a

realização da mais-valia.²⁰⁷ Trata-se de uma massa de recursos que a "indústria de ensino" movimenta, nada desprezível, independentemente do que ocorra em termos de conteúdo escolar.

Numa sociedade capitalista, a concepção de educação e trabalho daí emergente tem como horizonte fundamental a lei do valor, do lucro, da acumulação do capital. Conseqüentemente, o binômio educação e trabalho como foi previsto vem ao encontro das necessidades do capital.

Entretanto, devemos nos lembrar de que a prática educativa é uma prática contraditória. À medida que reforça a divisão de classes também instrumentaliza o indivíduo, podendo constituir-se em instrumento de libertação. Conforme afirma Neidson Rodrigues,²⁰⁸ "a contradição não é um dado externo, mas interno ao próprio projeto de desenvolvimento capitalista e que, na formação de sua política educacional, o projeto é capaz de gerar a contradição na própria implementação do desenvolvimento e do plano educacional. Por isto, podemos divisar que o descompasso verificado entre a proposta educacional formulada a partir da reforma de ensino e os resultados apresentados não revela desvio de concepção ou realização. Os desvios apresentados não representam deficiências do sistema. Logo, podemos indicar que é sua força e não sua fraqueza que produz e reproduz tais resultados contraditórios."

²⁰⁷ Frigotto, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. op. cit. p.160.

²⁰⁸ Rodrigues, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. op. cit. p.163.

A implantação dessa lei que reflete a submissão da política educacional à política de desenvolvimento econômico, no estado de Minas Gerais, constituirá objeto de nosso estudo no capítulo que segue, no que diz respeito à introdução da educação para o trabalho no ensino de 1º grau.

CAPÍTULO 6

A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 1º GRAU EM MINAS GERAIS

Neste capítulo focalizaremos a implantação da Lei nº 5.692/71 no Estado de Minas Gerais no que diz respeito à introdução da Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau.

Ele se encontra estruturado em quatro itens. No primeiro deles enfocaremos a questão da Educação para o Trabalho na legislação estadual, bem como nas orientações emanadas dos órgãos oficiais.

No segundo item apresentaremos a implantação da reforma do ensino em Minas Gerais com base nos relatos de alguns técnicos da SEE.

Na tentativa de elucidar, com situações concretas, a implantação da Lei nº 5.692/71, apresentaremos no terceiro item, com base nos dados coletados em cinco escolas, como foi desenvolvida a Educação para o Trabalho em cada uma delas. A princípio mostraremos como se processou a seleção das escolas estudadas, procedimentos adotados e ainda como se desenvolveu a coleta dos dados que subsidiaram o nosso estudo. A seguir apresentaremos uma breve caracterização dos bairros onde essas escolas se localizam e, no caso específico do ex-GOT estadual, a caracterização da cidade de Nova Lima. Com base nos relatos

do pessoal docente, enfocaremos o desenvolvimento, em cada escola, da parte de formação especial, na tentativa de constatar se a situação anterior, por elas experimentada, exerceu alguma influência quando da implantação dos princípios contidos na lei com relação à introdução da Educação para o Trabalho. E, finalmente, teremos a opinião dos alunos sobre a experiência por eles vivenciada em formação especial no 1º grau.

O quarto item versará sobre a atual proposta da SEE para o desenvolvimento da Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau.

6.1 – Os aspectos legais e as orientações da SEE

6.1.1 – A estruturação do currículo

Os princípios contidos na Lei nº 5.692/71, no que se refere ao currículo de 1º grau, em Minas Gerais, foram regulamentados pela Resolução nº 138/72-CEE, de 1.2.72, que em cumprimento ao disposto no item II, § 1º do art. 4º da lei relaciona conteúdos para a parte diversificada do currículo e estabelece normas para a organização do mesmo no ensino de 1º grau.

Em relação ao núcleo comum e art. 7º da Lei nº 5.692/71 essa resolução apenas reproduz os dispositivos contidos no Parecer nº 853/71-CFE. No que se refere à parte diversificada, relaciona conteúdos específicos de enriquecimento da parte de educação geral. Estes seriam da escolha da unidade de ensino,

entretanto, conforme o estabelecido,²⁰⁹ o aluno poderia cursar simultaneamente no máximo dois conteúdos específicos.

Com relação à parte de formação especial, valendo-se da Resolução nº 74/70-CFE, aprovada em 30 de janeiro de 1970, que fixa em quatro especialidades a formação de professores de artes práticas, a Resolução nº 138/72-CEE fixa para o 1º grau quatro setores: práticas industriais, práticas comerciais e de serviços, práticas agrícolas e educação para o lar. Estes setores foram estruturados com os conteúdos da parte diversificada que constaram do catálogo que integra a resolução, podendo ainda ser oferecidos outros setores pela escola, desde que previamente aprovados pelo CEE.²¹⁰

O currículo pleno deveria oferecer no mínimo dois setores de formação especial, e o aluno cursaria, pelo menos, dois conteúdos específicos de setores diversos, os quais seriam escolhidos pelo estabelecimento com base no referido catálogo anexo à resolução, ou sugeridos pelo mesmo, desde que aprovados pelo CEE.²¹¹

Conforme prevê o Programa de Ensino de Formação Especial, seus objetivos no ensino de 1º grau, sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho seriam alcançados através da utilização de "*técnicas apropriadas que possibilitam a capacitação de*

²⁰⁹ Resolução nº 138/72-CEE, de 1.2.72, art. 3º, item II, parágrafo único.

²¹⁰ Resolução nº 138/72-CEE, de 1.2.72, art. 12, itens I, II, III, IV e § 1º.

²¹¹ Ibid. art. 12, § 2º e arts. 13 e 16.

potencialidades e a exploração da curiosidade do pré-adolescente, visando mais uma formação de atitudes favoráveis ao trabalho do que, propriamente, a aquisição de conhecimentos e domínio completo de técnicas."²¹² Este processo seria desenvolvido conforme se encontra previsto a nível federal, com a participação de professores, orientadores, familiares e membros da comunidade.

6.1.2 – A sondagem de aptidões

A ênfase dada à sondagem vocacional na área de formação especial reforça a importância de se oferecer os quatro setores e o maior número possível de conteúdos, a partir da 5ª série, que deveriam ser desenvolvidos conforme as orientações existentes a nível federal. Entretanto, pelo fato de a legislação estadual facultar a inclusão de apenas dois setores, a partir da 7ª série,²¹³ é lembrado que "em qualquer situação deve haver um período de sondagem e ajustamento do aluno ao setor ou setores que a escola oferece".²¹⁴

Para os estabelecimentos que ofereciam apenas dois setores a partir da 5ª série, foi sugerido que se fizesse na 5ª e na 6ª séries a sondagem de aptidões, permanecendo um ano em cada setor. Na 7ª série fariam a opção, e na 8ª a reopção, quando seriam iniciados profissionalmente. Já para aqueles estabe

²¹² Estado de Minas Gerais. SEE. Programa de ensino do 1º grau – formação especial. Belo Horizonte, Minas Gráfica, s.d. p.5.

²¹³ Resolução nº 138/72-CEE, de 1.2.72, art. 13.

²¹⁴ Estado de Minas Gerais. SEE. Programa de ensino do 1º grau – formação especial. op. cit. p.7.

lecimentos que ofereciam apenas dois setores e a partir da 7ª série, o aluno cursaria durante um semestre cada setor, quando seria feita a sondagem de aptidões; na 8ª série faria opção por um setor no qual seria iniciado. Assim, a nível estadual a sondagem de aptidões foi prevista apenas a partir dos conteúdos da parte de formação especial.

6.1.3 – A iniciação para o trabalho

A iniciação para o trabalho, de acordo com o Programa de Ensino de Formação Especial, se justificava pelo fato de possibilitar ao aluno realizar alguma experiência prática, que o instrumentalizaria para enfrentar o trabalho logo que concluísse o 1º grau, sob a alegação de que para a grande maioria dos alunos por muito tempo a conclusão do primeiro grau coincidiria com a conclusão dos estudos regulares.

O referido documento aponta como objetivos da iniciação para o trabalho os constantes no Parecer nº 339/72-CFE,²¹⁵ com exceção do que se refere ao fato de poder constituir o conteúdo das artes práticas, elemento integrador das demais matérias do currículo em áreas de estudo. De outra parte, dois outros objetivos foram acrescentados:

"- formação de hábitos de ordem, limpeza, segurança no trabalho e responsabilidade pelo material que manipula;

²¹⁵ Ver, nesta dissertação, parte II, capítulo 5, item 5.4.

– conhecimentos técnicos concernentes a matérias e a processos de trabalho utilizados nas tarefas que deverá efetuar nos laboratórios ou oficinas da escola e no decorrer de sua vida profissional futura".²¹⁶

O programa apresenta para cada setor objetivos gerais e específicos; destacaremos alguns dos objetivos gerais a título de elucidação.

Em práticas industriais, prevêem um trabalho a ser executado em sala-ambiente, a partir do desenvolvimento de projetos e com o objetivo, entre outros, de:

"– Desenvolvimento de hábitos e atitudes necessárias à participação eficiente numa civilização industrial. (...)

– Desenvolvimento de atitude de interesse pelo trabalho manual e valorização do mesmo.

– Formação de bons hábitos para resolver dificuldades relativas à aquisição, utilização e conservação de máquinas, equi

amentos, ferramentas, instrumentos e objetos industrializaados."217

O Programa de Práticas Agrícolas prevê o desenvolvimento de seu conteúdo através de projetos e com os objetivos, entre outros, de:

²¹⁶ Estado de Minas Gerais. SEE. Programa de ensino do 1º grau – formação especial. op. cit. p.7.

²¹⁷ Ibid. p.19.

"- Aplicação de conhecimentos técnicos básicos de Agricultura, Indústrias Rurais, Economia Rural, etc., mediante práticas racionalmente empregadas.

- Aplicação de técnicas aprendidas para a conservação e aproveitamento de recursos naturais.

- Identificação dos problemas que afetam mais de perto a agropecuária de sua região."²¹⁸

Em práticas comerciais e de serviços, entre os objetivos, destacamos:

"- Aplicação das técnicas corretas relativas às atividades comerciais. (...)

- Realização das tarefas específicas de uma Empresa.

Obs.: Os alunos deverão demonstrar durante as atividades:

- . interesse, sociabilidade, iniciativa e responsabilidade;
- . higiene e cuidado com o material;
- . receptividade para:
 - acatamento de ordens;
 - economia de tempo e energia no trabalho;
 - reformulação de conceitos para um bom relacionamento humano."²¹⁹

²¹⁸ Ibid. p.48.

²¹⁹ Ibid. p.78.

Em educação para o lar, entre os objetivos gerais, destacamos:

"- Demonstração de atitudes positivas com relação à vida familiar como produto da interação contínua de seus membros entre si e com a comunidade. (...)

- Aquisição e reformulação de hábitos sanitários, visando a preservação e a manutenção da saúde. (...)

- Utilização, de forma racional, dos recursos existentes (materiais e humanos) na administração do lar".²²⁰

Era evidente a pretensão de se formar uma boa dona de casa, e mesmo a doméstica. No entanto, a nosso ver, para se alcançar esses objetivos não há necessidade de se frequentar uma escola, e muito menos por oito anos. Por outro lado, as pessoas das classes trabalhadoras procuram a escola porque vêem nela uma possibilidade de ascensão social.

Tanto os objetivos gerais do programa como os específicos de cada setor evidenciam a preocupação com os aspectos técnicos, não sendo abordados os aspectos sociais ou políticos que caracterizam as relações de trabalho numa sociedade como a nossa.

Esses objetivos expressam com muita clareza a ênfase dada à racionalidade técnica no sentido de se assegurar, talvez,

²²⁰ Ibid. p.102.

uma maior produtividade, ficando relegados os aspectos propriamente educativos. As questões específicas implícitas em qualquer situação de trabalho em nenhum momento são lembradas.

Pelo que se pode depreender, o programa visa a aquisição de técnicas e o desenvolvimento de tarefas específicas em uma empresa, dando grande ênfase à formação do trabalhador ajustada às necessidades da mesma. Está claro a quem serve esta escola, uma vez que a questão do trabalho era desenvolvida quase sempre do ponto de vista do empregador, e nunca do empregado.

Tais objetivos retratam, enfim, a preocupação de se formar um trabalhador produtivo, cuidadoso, eficiente e ajustado aos interesses do capital.

A orientação didática não foge ao que foi sugerido a nível federal, o que se pode atribuir ao fato de que tanto a nível nacional, como estadual, para a elaboração de tais orientações lançou-se mão das pessoas que possuíam uma certa vivência nesse tipo de trabalho, por terem participado de experiências anteriores, como a do GPs. Em Minas Gerais, os Manuais de Orientação ao Programa de Formação Especial foram elaborados por um grupo de especialistas no assunto ligados à SEE, sendo na sua maioria integrantes da Equipe de Supervisão dos GPs, que haviam recebido treinamento específico para tal. Estes manuais foram elaborados tendo em vista viabilizar, orientar, facilitar a execução dos programas.

Os Manuais de Orientação constam de duas partes, sendo que numa primeira, comum a todos eles, é dada uma orientação mais geral, na qual muito se enfatizam os métodos e as técnicas de ensino. Na segunda parte do manual de cada setor são desenvolvidas sugestões que abrangem desde a montagem e organização interna da sala-ambiente até o desenvolvimento do conteúdo programático, sendo dada grande ênfase ao método de projetos e ao sistema de rodízio.

A segunda parte do manual de cada setor também se encontra subdividida, apresentando inicialmente detalhadas sugestões de como organizar o ambiente de trabalho das quais constam orientações relacionadas com a construção das salas, relação de equipamento e material de consumo, dinâmica e normas de funcionamento. A seguir são apresentadas sugestões para o desenvolvimento do trabalho, sugestões estas que constam de objetivos, conteúdos específicos, atividades, e até mesmo planos de curso e projetos para o desenvolvimento de unidades de ensino. Neles é enfatizada a necessidade de se estimular a criatividade do aluno, assim como os princípios de funcionalidade, racionalidade e de ordem no desenvolvimento das atividades, por parte do professor.

Fala-se muito nos manuais sobre a necessidade de se adequar o ensino das artes práticas às peculiaridades da escola e da comunidade. Entretanto, não houve sugestão de como assegurar que essa adequação pudesse ocorrer. Aliás, devido às reais condições de trabalho de nossas escolas, torna-se difícil con

tar com a participação dos professores, muito menos ainda da comunidade, para discutir os problemas gerais da escola e de cada matéria em particular.

Também, a nível estadual, recomendava-se que os conteúdos da parte de formação especial fossem estabelecidos em consonância com o mercado de trabalho, quando era lembrada ainda a necessidade de se ter em vista a realidade da escola, as condições da comunidade e as possibilidades do aluno,²²¹ estando, portanto, toda orientação calcada nas já existentes a nível federal.

Na orientação das atividades práticas, o grupo encarregado de elaborar o manual valeu-se das experiências que antecederam à reforma, como os cursos complementares, ginásios industriais, cursos técnicos, GOTS e, finalmente, dos GPs.

A utilização do sistema de rodízio era sugerida para o desenvolvimento do trabalho em todos os setores. A constituição do grupo ficaria na dependência do tamanho da turma, que poderia variar de 20 a 25 alunos, e o tempo de permanência no conteúdo dependeria do número dos mesmos. Dava-se também grande ênfase ao método de projeto, com exceção do Manual de Orientação ao Programa de Práticas Comerciais e de Serviços, que já continha os projetos, cabendo ao professor e aos alunos apenas executá-los.

²²¹ Resolução nº 138/72, de 1.2.72, art. 12; Estado de Minas Gerais — SEE. *Programa de ensino do 1º grau — formação especial*, op. cit. p.5; Estado de Minas Gerais. SEE, DE-I. *Manual de orientação ao Programa de Formação Especial*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1974. p.19.

Quanto ao aspecto muito enfatizado de possibilitar o desenvolvimento da criatividade do aluno, era evidente a incoerência se o projeto era apresentado pronto. Como ficava a tão propalada adequação às necessidades e possibilidades de cada escola? Julgamos importante lembrar que tais sugestões de projetos requeriam, para o seu desenvolvimento, salas, equipamentos e maquinarias especiais e, conseqüentemente, professores habilitados, capazes de desenvolvê-los. Como é do nosso conhecimento, esta não era a realidade do estado, e sim condições específicas de um reduzido número de escolas.

As escolas, que já estavam sem condições de oferecer uma boa educação geral, com a implantação da Lei nº 5.692/71, um número menor ainda teria condições para desenvolver também a formação especial, que requeria salas-ambiente, bem como profissionais habilitados para executar o trabalho de acordo com as orientações da SEE, que os apontava como indispensáveis.

Com relação à avaliação da aprendizagem, o Programa de Formação Especial valeu-se das recomendações contidas na Resolução nº 8/71-CFE de que no ensino por atividades o acompanhamento do progresso do aluno fosse contínuo; e recomendava ainda: *"Que se desenvolva de modo que as verificações se façam ao longo do acompanhamento"*. E, complementando, utilizou-se do Parecer 853/71-CFE, quando dizia que o fazer se ensina, o aluno pode aprender e avaliar no próprio fazer, em períodos mais amplos e sem provas ou exames.

Recomendava-se que o aluno fosse observado e tivesse registrado o seu progresso ou dificuldades, interesses ou desinteresses no sentido de orientá-lo quanto a prosseguir em um setor ou não, e nunca para retê-lo ou não na série.

Prevvia-se que a promoção se desse com base na apuração da assiduidade e que a avaliação do aproveitamento fosse feita com a finalidade de sondagem de aptidão e aconselhamento vocacional.²²²

Os Manuais de Orientação ao Programa apresentam sugestões de vários instrumentos a serem utilizados pelo professor para avaliar o seu aluno, como a observação, registro de fatos significativos da vida escolar, entrevistas, testes, auto-avaliação.

Lembrava ainda o manual que o processo de avaliação deveria ser contínuo, sugerindo a utilização de pastas individuais para o registro dos resultados que deveriam ser analisados. Tais registros possibilitariam ao professor dar informações sobre o aluno ao orientador educacional ou ao próprio aluno, dando-lhe ainda condições de encaminhá-lo para recuperação ou replanejar o seu trabalho.

Com relação à integração, a nível estadual deu-se mais ênfase à vertical. O próprio Programa de Ensino de Formação Especial, em cada um dos setores, traz explícita a preocupação

²²² Resolução nº 159/72-CEE, de 14.12.72, publicada no *Diário Oficial* de Minas Gerais, 25.1.73, art. 5º, parágrafo único, alínea a e b.

de se incluir informações tecnológicas e operações técnicas e que as mesmas fossem apresentadas em nível de crescente complexidade. Recomendava-se ainda que fosse dosado pelo professor, quantitativa e qualitativamente, o conteúdo básico sugerido no programa, tendo-se em vista as possibilidades dos alunos e da escola, controlando o seu aprofundamento e procurando adequá-lo à série do curso. No entanto, falava-se rapidamente da necessidade de se promover a integração horizontal, sendo dado um certo realce apenas à integração dos conteúdos das artes práticas com ciências físicas e biológicas.

Basicamente, a única alteração a nível estadual foi com referência às séries em que a formação especial deveria aparecer nos currículos de 1º grau. Enquanto pela leitura da Lei nº 5.692/71, em seu art. 5º, § 1º, alínea a, pode-se depreender que a formação especial objetivando a iniciação para o trabalho deveria ser introduzida nos currículos de 1º grau, a partir da 5ª série, a nível estadual ficou estabelecido que a formação especial seria obrigatória na 7ª e 8ª séries e facultativa na 5ª e 6ª séries.²²³

Com relação ao número de conteúdos a serem oferecidos, o Parecer nº 339/72-CFE deixou a cargo dos responsáveis decidir, com base no bom senso, a dosagem ótima. Entretanto, esse bom senso não foi utilizado a nível dos sistemas estaduais. Pelo menos em Minas Gerais, a Resolução nº 138/72 estabeleceu que

²²³ Resolução nº 138/72-CEE, de 1.2.72, art. 14.

deveriam ser oferecidos, no mínimo, dois setores e dois conteúdos de cada um. Com as Resoluções nº 216/75 e 217/76-CEE – que vieram em substituição à Resolução nº 138/72 e cuja aplicação ficou facultativa em 1976 e obrigatória a partir de 1977 – passou-se a exigir menos ainda. Nesta, os conteúdos da parte de formação especial foram relacionados por área da economia e a exigência mínima passou a ser que a escola oferecesse "conteúdos relacionados no mínimo a duas das áreas econômicas".²²⁴ Assim, as escolas, que anteriormente ofereciam quatro conteúdos, passaram a oferecer dois, e sendo um de cada área da economia, estava satisfeita a exigência legal.

Com relação à antecipação da terminalidade, os legisladores limitaram-se a repetir o que foi previsto a nível federal, não lhe sendo dada nenhuma ênfase, o que nos leva a supor que a própria SEE já estava convencida da sua inaplicabilidade à realidade do estado.

Conforme previsto no art. 17, da Resolução nº 138/72-CEE, os professores dos diversos setores deveriam ser habilitados. Posteriormente, a Resolução nº 216/75-CEE também previu, em seus arts. 19 e 20, que os professores atuariam em formação especial de acordo com sua licenciatura em artes práticas ou outras que a elas correspondessem. Esta já admitia a falta do professor habilitado, sugerindo que as aulas fossem assumidas por profis

²²⁴ Resolução nº 216/75-CEE, de 3.11.75, art. 15, parágrafo único; e Resolução nº 217/72-CEE, de 13.2.76, seção II. Os documentos do CEE e da SEE que consultamos neste capítulo do nosso trabalho utilizam o termo "área" para indicar os diferentes setores da economia.

sionais que trabalhassem na respectiva atividade econômica, através do acordo de entrosagem, desde que coordenados pelo serviço de supervisão. Entretanto, tal solução não era viável devido à exigência que já era feita anteriormente e continuava prevalecendo, de se ter completo, pelo menos, o grau de ensino em que se iria atuar, bem como comprovada experiência para se obter a autorização para lecionar.

A carência de professores habilitados para atuar em formação especial era evidente. O Centro de Treinamento de Professores de Artes Práticas (Cetap), no período de 1965-75, treinou e licenciou para o estado de Minas Gerais em práticas industriais, 391 professores; em educação para o lar, 207; em práticas agrícolas, 194; e em práticas comerciais e de serviços, 274; perfazendo um total de 1.066 professores.²²⁵

Com base em levantamento realizado pelo antigo Departamento do Ensino Médio-SEE, em junho de 1971 a rede estadual de ensino contava com 437 estabelecimentos que ofereciam ensino de primeiro ciclo. Entre eles estão os ex-GOTs da rede estadual, que eram em número de 53.²²⁶

No ano de 1972, o estado contava com 96 cursos complementares, 34 GPs e 79 GOTs.²²⁷ Em 1974, instalaram-se mais 29 GPs

²²⁵ Relatório de encerramento: número e relação dos alunos formados. Quadro de distribuição dos ex-alunos do Cetap no período de 16.8.65 a 18.12.75.

²²⁶ MEC-UFMG. *Avaliação do Programa Ginásios Orientados para o Trabalho em Minas Gerais*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, 1972. p.147.

²²⁷ Estado de Minas Gerais. SEE. *O desafio da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1972. p.83. Consta que os GOTs eram 78 no seguinte documento: MEC-UFMG. *Avaliação do Programa Ginásios Orientados para o Trabalho em Minas Gerais*. cit.

e, no período 1973-76, foram feitas 397 extensões de séries em escolas que anteriormente ofereciam curso primário ou curso complementar.²²⁸

Assim, em 1976, a rede estadual contava com 897 escolas que ofereciam as quatro últimas séries do 1º grau. Nos anos subseqüentes, novas extensões de séries foram feitas, perfazendo em 1982 um total de 1.468 escolas.

Enquanto o número de escolas que ofereciam as quatro últimas séries aumentava anualmente, o Centro de Treinamento de Professores de Artes Práticas habilitou a sua última turma em 1975 e, em fevereiro de 1978, teve suas atividades encerradas. Tal medida tornava mais difícil ainda a implantação da reforma.

Em termos legais, exigia-se, a princípio, que a escola oferecesse, no mínimo, dois conteúdos específicos de setores diversos. Posteriormente, a Resolução nº 216/75 gerou, a nível estadual, a interpretação de que para satisfazer a exigência legal seria suficiente oferecer duas áreas e apenas um conteúdo de cada uma delas. Tomando por base o mínimo, podemos estimar que seriam necessários no ano de 1976 pelo menos 1.794 professores de formação especial. De outra parte, não podemos esquecer que enquanto uma escola não possuía número suficiente de aulas para formar um cargo (18 aulas) em cada um dos setores oferecidos, outras necessitavam de um número bem maior de pro

²²⁸ SEE. DE-I. Consolidado — Extensão de séries — 1973-1982.

fessores em cada um dos setores, além de oferecer três até quatro setores, como foi constatado em algumas das escolas estudadas. Entretanto, o estado só contava com 1.066 habilitados pelo Cetap.

Tais constatações nos levam a supor que o déficit real de professores de artes práticas era bem superior. No interior do estado, mais especificamente, essa deficiência era suprida com pessoas que apresentassem condições de desenvolver alguma atividade relacionada com o setor oferecido, sendo este até mesmo o determinante daquela oferta.

Poucos eram os Centros de Treinamento existentes nos outros estados e, como o Cetap, supomos não terem suprido a necessidade de pessoal habilitado em formação especial do seu próprio estado. Por outro lado, a maioria dos estados nem mesmo teve centro de treinamento para esse fim. No Cetap foram treinados 225 professores para 22 estados e para o Distrito Federal.²²⁹

No ano de 1972, todos os antigos ginásios deveriam ajustar os currículos quanto à terminologia,²³⁰ e os alunos que ingressassem na 5ª série, naquele ano, já fariam o curso de acordo com a Lei nº 5.692/71 e legislação complementar. Com tal medida, em 1975 todos os estabelecimentos de ensino teriam as quatro últimas séries funcionando de acordo com a nova lei.

²²⁹ Relatório de encerramento: número e relação dos alunos formados. cit.

²³⁰ Resolução nº 134/71-CEE de 12.11.71, art. 6º.

Quando da implantação da lei, apenas os 63 ex-GPs, os 79 GOTS e os 96 cursos complementares possuíam salas-ambiente, de todos ou pelo menos alguns setores, e os ex-ginásios industriais, comerciais e agrícolas, cada um dentro da modalidade de ensino anteriormente oferecida. Por outro lado, todos os ex-ginásios secundários nada possuíam. Para a implantação da reforma foram selecionados 150 municípios considerados de porte médio que prioritariamente deveriam ser atendidos, o que consistia em construir as salas e fornecer-lhes algum equipamento.

Com relação às extensões de séries, como estas eram do interesse da comunidade, tentou-se que a prefeitura, em contrapartida, construísse e equipasse as salas-ambiente dos vários setores, bem como os laboratórios de Ciências Físicas e Biologicas. Conforme informações obtidas por parte de técnicos da SEE, apenas alguns casos deram certo.

Legalmente, a determinação era expressa para todos os estabelecimentos que ofereciam as quatro últimas séries do então ensino médio, salientando-se que ao se implantar a reforma dever-se-ia ter em vista as possibilidades da escola.

Também os Manuais de Orientação ao Currículo de Formação Especial deram grande ênfase à necessidade de salas-ambiente para o desenvolvimento das mesmas, o que, segundo se sabe, era privilégio de um número muito restrito de estabelecimentos. O Programa de Ensino de Formação Especial apontou como saída para os estabelecimentos que não dispusessem de recursos para cons

truir e equipar as oficinas a utilização da entrosagem e da intercomplementaridade com outras escolas, empresas, serviços e entidades diversas.

Posteriormente, foi organizada pelos especialistas dos vários setores de formação especial da SEE uma relação de equipamento mínimo necessário para se equipar cada uma das salas-ambiente dos diversos setores de formação especial.

6.2 - A implantação da reforma do ensino na visão dos técnicos da SEE

Com relação à implantação da Lei nº 5.692/71, obtivemos informações de cinco técnicos da Diretoria do Ensino de 1º Grau (DE-I) da SEE. Três deles à época da implantação da lei faziam parte da Equipe de Currículo, tendo os mesmos exercido o cargo de coordenador da mesma e um deles, posteriormente, o de assessor da Diretoria. Os outros dois técnicos faziam parte da Equipe de Supervisão, sendo que um deles, foi coordenador da referida equipe. Um trabalhava como supervisor de práticas industriais e o outro na supervisão da orientação educacional. Os demais trabalhavam em orientações de currículo sob aspectos mais gerais. Três deles foram da Equipe de Supervisão dos GPs, tendo recebido treinamento específico, e se integraram à equipe de técnicos da DE-I. Com exceção de um, que era habilitado em práticas industriais, todos os demais eram pedagogos.

Segundo os técnicos entrevistados, a implantação da Lei nº 5.692/71, em Minas Gerais, tomou por base a experiência dos

GPs. Havia uma lei a ser implantada e que havia sido assumida pela SEE. No entanto, os técnicos que constituíam a equipe da DE-I não tinham qualquer conhecimento sobre o assunto. Houve diversos treinamentos nos quais muito se discutiu os princípios contidos na lei, não no sentido de questionar a sua validade, a aplicabilidade à realidade do estado, mas sim no sentido de persuadir, de convencer as pessoas de sua validade; consequentemente, a interpretação recebida era transmitida através de encontros, seminários e cursos, muito frequentes àquela época, a técnicos das Delegacias Regionais de Ensino (DRE) e pessoal das escolas. O que era transmitido eram aspectos já consagrados, tanto que as palavras de ordem eram mobilização, sensibilização para fazer uma coisa que havia sido mandada pronta.

No que se refere à atuação da SEE na implantação da Lei nº 5.692/71, os técnicos entrevistados consideram que aquele órgão assumira as determinações do CEE, sem questionar as suas possibilidades de implantar a reforma do ensino, bem como a sua validade para a diversidade de situações existentes no estado.

A implantação da Lei nº 5.692/71 consistiu, para os antigos ginásios, já a partir de 1972, em que se fazer adaptações de currículo para os alunos matriculados na 5ª série. Aqueles que tentaram aplicar os princípios contidos na lei procuraram copiar os GPs. Não se buscou encontrar um modelo que se adaptasse à realidade. A lei deu abertura para se introduzir a perspectiva de trabalho no currículo da escola de 1º e 2º graus, e não se procurou criar coisas novas, encontrar saídas que melhor

satisfizessem aquela realidade, e sim fazer arranjos. Tanto por parte da escola como do próprio estado, a saída foi tentar copiar os GPs. Assim, constituía preocupação da SEE, naquela época, equipar as escolas à imagem dos GPs, tendo sido elaboradas, por técnicos da Equipe de Supervisão, enormes listas de equipamento. Acontece que a SEE não deu conta, uma vez que já era elevado o número de antigos estabelecimentos de ensino médio de primeiro ciclo, e muitas escolas tiveram as séries estendidas, passando a ministrar o ensino de 1^a à 8^a série.

Desta forma, algumas escolas foram atendidas, recebendo todo o equipamento de um setor, outras receberam apenas algum equipamento e muitas outras nada receberam, até que foi suspensa a compra dos mesmos.

À medida que os recursos do salário-educação foram se tornando escassos para atender a todas as escolas que não possuíam as condições exigidas, foram feitos cortes de determinados equipamentos nas listagens cuja compra também não se justificava por não haver professores que soubessem utilizá-los.

Da parte da SEE, foram lançados em 1972 os Programas de Ensino de Formação Especial e, mais tarde, os Manuais de Orientação aos Programas elaborados com base na experiência dos GOTS e principalmente dos GPs. O pessoal técnico da SEE não se encontrava preparado para orientar esse tipo de trabalho. Assim, os que contavam com alguma experiência eram os supervisores treinados para os GPs. Entretanto, estes haviam sido treinados para desenvolver um currículo predeterminado em situação especial,

uma vez que o convênio previa a construção, equipamento e treinamento ou habilitação de todo o seu pessoal em função de uma proposta de educação.

Segundo os técnicos, a implantação da reforma sofreu grande influência dos GPs. As orientações emanadas da SEE eram calçadas na experiência dos mesmos, entretanto, a realidade das demais escolas do estado, de maneira geral, era outra. A grande maioria das escolas não possuía as salas-ambiente, os professores habilitados eram raros e as orientações dadas eram para escolas que contassem com essas condições. Valorizavam-se os meios e as técnicas, entretanto o estado não se dispôs, de fato, a investir economicamente na implantação da reforma. Tanto assim que não foram assegurados a todos os estabelecimentos de ensino estaduais as salas-ambiente, consideradas, segundo as orientações da própria SEE, elemento indispensável ao desenvolvimento do currículo, bem como o professor habilitado. Por outro lado, o único Centro de Treinamento de Professores de Artes Práticas foi fechado. Além do mais, mesmo as escolas que contavam com esses dois requisitos tinham o trabalho prejudicado pela falta de material.

Os técnicos foram unânimes ao afirmar que a implantação da Lei nº 5.692/71 consistiu, basicamente, na exigência por parte da SEE e DRE do ajustamento das grades curriculares.

Naquela época discutia-se muito a lei em termos de generalidades. Discutiam-se "*os princípios contidos na lei e es*

tes, por sua vez, não ajudavam em nada a melhor redirecionar o trabalho da escola, o trabalho de sala de aula. Uma discussão que viesse no sentido de colocar a realidade em confronto não era aceita. Sô se ouvia falar ou falava-se da lei como algo pronto e acabado". Ao não-questionamento pode-se atribuir o fato de certos princípios não terem sido aplicados ou até mesmo entendidos, como por exemplo, a questão da "qualificação para o trabalho" e da "terminalidade a nível de 1º grau". Não se tem notícia de que esta última tenha acontecido mesmo nas escolas que possuíam certa condição.

Segundo os técnicos da SEE, esta era muito procurada por pessoal de escolas que solicitavam orientação, mas na maioria das vezes as questões eram relacionadas com aspectos formais do currículo.

Para orientar as atividades de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, os professores contaram com os Manuais de Orientação ao Programa de Formação Especial e ainda com o documento Sondagem de interesses e aptidões no currículo de 1º grau,²³¹ que apresentava técnicas para tal fim. Esse material foi distribuído pela SEE, entretanto, não houve acompanhamento sistemático visando orientar e mesmo avaliar como aconteceu a implantação da formação especial a nível de estado e como se desenvolveu.

²³¹ Por se tratar de um documento onde são apresentadas técnicas de trabalho não o utilizamos em nosso trabalho.

Do que se teve notícia ou que puderam constatar através de visitas, a nível de estado, a parte de formação especial constava dos currículos oferecendo-se sempre o mínimo exigido em termos de setores e conteúdos como também, na maioria das escolas ela aparecia apenas na 7^a e 8^a séries e com um mínimo de aulas (duas semanais). Com relação aos setores, no geral, os que mais apareciam eram educação para o lar e práticas comerciais e de serviços; posteriormente, com a exigência de duas áreas econômicas, práticas agrícolas ficou em evidência. Práticas industriais era a que menos aparecia, o que se atribui ao fato de exigir uma sala maior, equipamento mais caro e, ainda, qualificação bastante específica do professor, enquanto para os outros setores era mais fácil se conseguir alguém que tivesse algum curso relacionado, como técnico em contabilidade, técnico agrícola, bem como os antigos professores de economia doméstica ou trabalhos manuais que passaram a lecionar educação para o lar. Também foram muito utilizadas as pessoas treinadas pelo Senai e pelo Senac. *"As escolas tentavam atender à legislação através do desenvolvimento de uma pseudoformação especial"*.

A sondagem de aptidões não acontecia nem mesmo entre os conteúdos oferecidos pela escola — que eram poucos — uma vez que esta não estava preparada para desenvolver esse tipo de atividade e, até hoje, ela ainda não está. Visavam muito a questão da disciplina, da submissão, da ordem no serviço, passava-se todo um código de normas e valores que eram importantes para a

indústria. Segundo um dos técnicos entrevistados, "isto nos leva a pensar que naquele momento o importante não era conseguir pessoas altamente competentes e sim que tivessem outras habilidades e atitudes que também são importantes para o capital".

Tanto com relação à sondagem de aptidões como à iniciação para o trabalho, as orientações emanadas da SEE eram elaboradas com base na experiência dos GPs, tendo como diretriz a legislação. Entretanto, nunca se avaliou. Não se sabe se pelo fato de o aluno desenvolver alguns projetos em determinados conteúdos adquiria condição de fazer uma opção por um dos setores ou conteúdos, uma vez que esse conteúdo ou a profissão dele decorrente não era uma profissão estudada a partir do contexto onde ela iria ser exercida, possibilitando ao aluno situá-la dentro dos limites da organização do trabalho na nossa sociedade e de cidir conscientemente a sua escolha. A informação que foi passada era uma informação estritamente técnica. A dimensão política de se exercer uma profissão bem como os determinantes econômicos, sociais e políticos de se adotar uma profissão ou outra não eram enfocados pelo professor nem pela orientação educacional. A orientação vocacional era desenvolvida como se o aluno fosse livre para fazer o curso e assumir a profissão que fosse do seu agrado, como se em toda a sociedade a situação fosse a mesma. Desta forma, era colocado na responsabilidade do aluno o fato dele assumir ou não uma profissão, servindo para legitimar uma situação em nossa sociedade livre de qualquer influência, de qualquer determinante, de qualquer condicionante social, político e econômico. Para o aluno era colocado que

se ele havia, na 5^a e 6^a séries, passado pelos conteúdos oferecidos pela escola, já estava em condições de fazer uma opção. "Era uma forma de responsabilizar o aluno por uma decisão que não é só individual [...] porque não é toda profissão que está disponível para toda pessoa".

Na opinião de alguns técnicos, a avaliação, de meio para conduzir o processo, se transformou em fim. Desta forma, acabava por reforçar a discriminação já existente, muito contribuindo para hierarquizar, classificar e discriminar os alunos. "Nesse período houve uma total inversão de valores dentro da escola. Analisando o processo pedagógico, percebe-se que estabeleceram-se metas para se alcançar determinados fins, entretanto esses fins não foram explicitados. Empreendeu-se um esforço muito grande em função dos meios sem que estivesse claro o objetivo a ser alcançado, o conteúdo a ser trabalhado."

"Havia uma legislação do CEE que exigia a implantação da lei. A SEE, por sua vez, passava a orientação para a escola e o seu pessoal se via angustiado querendo executar uma proposta que não tinha condição alguma de execução. Percebia-se aquele desassossego, porque havia muita gente séria na escola, idealista e comprometida com o que estava fazendo. Tal situação gerava uma angústia muito grande entre o corpo docente, uma vez que as orientações que recebiam eram umas e as condições de trabalho que possuíam eram outras." Assim, os técnicos tentaram encontrar saídas sugerindo, por exemplo, dentro do setor de práticas agrícolas, cultura em vaso, que era possível ser feita

em qualquer escola. Desta forma, satisfazia-se a exigência legal através de soluções que não tinham muito a ver com a proposta em si, que era altamente sofisticada.

Segundo um dos técnicos, "o processo de implantação da educação para o trabalho na escola foi totalmente irracional. Primeiramente, a lei trouxe, em caráter obrigatório, a introdução da educação para o trabalho no ensino de 1º grau, sem que tivesse havido alguma solicitação nesse sentido por parte dos pais, alunos e professores. A situação se repetia quando a SEE mandava as oficinas e a escola não tinha professor em condição de utilizá-las e nem mesmo de montá-las". Tal medida "exigia um trabalho de base muito mais filosófico do que treinamento, adestramento de pessoal para trabalhar na oficina. Um tipo de trabalho mecânico não ajudaria a formar atitude positiva com relação ao trabalho".

Na opinião de um dos técnicos, o que era desenvolvido em formação especial, na verdade, não levava a nada. A essa época, valorizavam-se muito os meios e as técnicas onde se centravam as discussões, entretanto perdia-se em conteúdo e objetivos. De repente era mais importante ter o meio para trabalhar, ficando a discussão dos objetivos relegados a segundo plano. Além do mais, muito se falava que os conteúdos oferecidos em formação especial deveriam ser de acordo com o mercado de trabalho local e regional, o que ficou apenas no papel. Mesmo que se tentasse, esse mercado de trabalho iria variar muito, o que exigiria uma constante alteração nos conteúdos oferecidos.

Segundo a opinião de um técnico, "é uma situação muito séria: eu não sei se competiria à escola assumir esta questão de preparar tecnicamente o aluno, de iniciá-lo para o trabalho. A escola talvez coubesse se preocupar com a preparação para o trabalho em termos mais amplos, no sentido de levar o aluno a perceber a organização do trabalho, quais são os seus determinantes na nossa sociedade, o que significa o trabalho na nossa sociedade. E, ainda, como as profissões estão organizadas em termos de direitos, de deveres, de espaço conseguido, de luta, de organização das diversas categorias profissionais. Quanto ao desenvolvimento da parte técnica eu tenho muita dúvida com relação à sua validade para o aluno. (...) Esta proposta, apesar estar muito calcada no aspecto técnico, ela não era neutra, tinha uma dimensão política. Estaria a indústria precisando de todo aquele pessoal ou não seria uma forma de dar uma visão de trabalho condizente com o momento, com a situação? Nem sempre a preparação técnica é o fundamental para a preservação da sociedade. Com esta proposta outras atitudes e habilidades desenvolvidas podem ter sido fundamentais para a manutenção da sociedade e que nada tem a ver com o profissional altamente competente do ponto de vista técnico. Talvez a dimensão política da proposta seja muito mais ampla do que a dimensão estritamente técnica."

Essa questão do preparo técnico pode, na visão de alguns dos entrevistados, ser relacionada com a própria formação do professor. Mesmo aqueles tecnicamente treinados por um lado,

por outro não foram preparados para adequar o ensino a uma realidade com condições diferentes daquela para a qual foram treinados. Nesse sentido, *"a proposta foi altamente eficiente, sendo os seus reflexos sentidos até hoje quando se tenta implantar um novo tipo de proposta"*.

Mesmo esses técnicos assim treinados não representavam número suficiente. Pelo contrário, era pequeno em proporção às escolas que ofereciam as quatro últimas séries do 1º grau. Houve situações em que o estado construiu e equipou salas que, por falta do professor habilitado, não funcionaram.

Alguns técnicos declararam que em visitas realizadas constataram, por diversas vezes, que o material recebido continuava encaixotado, e quando as oficinas estavam montadas a maioria dos equipamentos não era utilizada, o que se atribui ao desconhecimento por parte do professor. Um dos entrevistados chegou mesmo a afirmar que *"comprou-se muito equipamento sofisticado que não foi utilizado por motivos diversos, enquanto poderia ter sido comprado o material básico: lápis, borracha, caderno, e ter alfabetizado mais, ensinado coisas mais simples e de maior utilidade como instrumento de trabalho. O aluno que tem um melhor domínio da leitura e da escrita, bem como das operações, tem maiores condições de se comunicar, de se fazer entendido e de maior convivência no trabalho"*.

Com relação à questão da integração dos conteúdos trabalhados na série, é opinião de alguns técnicos que muito se fa

lava em planejamento integrado sem que para isso houvesse as mínimas condições, como por exemplo, o tempo para que o corpo do docente pudesse reunir para planejar. Além do mais, a própria formação do professor e mesmo do especialista levava a um desentrosamento, uma vez que ele era formado isoladamente em cada disciplina ou por habilitação profissional.

Prevía a lei a antecipação da terminalidade e, segundo os técnicos, este aspecto teria sido colocado para não ser cumprido. A antecipação da terminalidade deveria acontecer justamente naqueles locais de precária situação onde os alunos não tivessem condições de prosseguir estudos por questão de idade, condições sócio-econômicas e nível da série oferecida. Era muito freqüente a escola na zona rural sô oferecer até a 3^a série, e nesses locais não se tinha condição de desenvolver nem mesmo uma boa educação geral. As saídas apontadas para se fazer o entrosamento, a intercomplementaridade implicariam despesas com transporte e alimentação, uma vez que o tipo de clientela a que se destinaria não teria condições de arcar com tais despesas. Desta forma, para aqueles que realmente teriam necessidade de antecipar a terminalidade ela nunca teria condições de acontecer, uma vez que, de acordo com o espírito da lei, seria necessário ambiente altamente sofisticado e professores habilitados. Por outro lado, não se tem notícia de que ela tivesse acontecido mesmo naquelas escolas que possuíam as condições mínimas exigidas.

Com relação à opção a nível de 2º grau, a opinião é que não levou a nada. O oferecido em formação especial no 1º grau, na maioria das vezes, foi apenas para se cumprir uma exigência legal. De outra parte, o 2º grau basicamente manteve o que já havia: os cursos de magistério e contabilidade. A viabilidade econômica era o grande determinante da habilitação a ser oferecida. Na verdade não se sabe se o que era dado em termos de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho era suficiente para o aluno sair já com uma escolha profissional definida a nível de 2º grau. Por outro lado, existe uma dúvida se com a idade prevista para cursar a 8ª série e com as informações disponíveis o aluno, naquela época, tinha condições de fazer uma opção realmente consciente. Mesmo que a escola desenvolvesse o trabalho escolar conforme o previsto na legislação, na família eles deviam sentir os determinantes que pesam na escolha profissional que se vai fazer. Muitas vezes a pessoa é obrigada a assumir determinada profissão por contingência da situação. É muito difícil poder escolher, na maioria das vezes a "pessoa é escolhida".

A limitação, de modo geral, não se relacionava apenas com a questão do trabalho. Limitado era o currículo como um todo, voltado para a mesma direção a partir das mesmas diretrizes. Os meios quase se tornavam fins do trabalho escolar que muito perdeu em conteúdo e em objetivo do ensino. Este era direcionado pelos pressupostos do capital humano. Assim tentou-se transferir para a escola a racionalidade administrativa da empresa.

Segundo um dos técnicos, ao se analisar a situação do ensino de 1º grau "pensando em termos de Minas Gerais não se sabe se ficou alguma coisa para o aluno, não se sabe como a mensagem chegou a cada região e como foi trabalhada".

Estes resultados é o que tentamos verificar entrevistando alguns ex-alunos que vivenciaram esta experiência.

6.3 – A Educação para o Trabalho em cinco escolas estudadas

6.3.1 – O processo de desenvolvimento do estudo

Objetivando elucidar com situações reais alguns princípios introduzidos com a Lei nº 5.692/71, no que diz respeito à Educação para o Trabalho, fizemos um estudo exploratório em cinco escolas da Grande Belo Horizonte que ofereciam curso de 1º grau e apresentavam características diferenciadas. Com esse estudo pretendíamos caracterizar, em cada uma das escolas, como aconteceu a introdução da Educação para o Trabalho no ensino de 1º grau.

Consideramos para fins desse trabalho o período 1973-76, pelo fato de abranger o ano que marcou o início da implantação da reforma do ensino. No ano de 1972 poderiam permanecer em vigor os currículos adotados em 1971, que deveriam ser reajustados quanto à nomenclatura.²³² Excluídas as escolas que já se haviam organizado de acordo com essa norma, os novos currí

²³² Resolução nº 134/72-CEE, de 3.11.75, art. 6º.

culos deveriam ser adotados nas duas séries iniciais do ensino de 1º grau, sendo facultado às demais continuarem com os antigos currículos. Entretanto, através de sucessivas adaptações deveriam os mesmos ser enquadrados às novas normas curriculares, preferencialmente a partir da 5ª série.²³³

Processando-se dessa forma a implantação da Lei nº 5.692/71, no ano de 1975 todas as escolas que anteriormente ofereciam o curso secundário de primeiro ciclo já teriam o seu currículo ajustado à nova lei. Neste caso, se incluem os GOTS e os GPs.

Com relação aos cursos complementares que funcionaram em 1971, lhes foi facultado continuar funcionando desde que comprovassem boas condições para tal, ficando as séries redefinidas em 5ª e 6ª séries do 1º grau, o que exigia a adaptação do curso quanto à composição curricular.²³⁴

Como o ensino de 1º grau abrange da 1ª à 8ª série, as escolas que anteriormente ofereciam da 1ª à 4ª série do curso primário, e que se chamavam Grupos Escolares, ou ainda a 5ª e 6ª séries do curso complementar, ou apenas estas duas séries, deveriam ter suas séries estendidas ou se integrarem e terem as séries estendidas. Em qualquer das situações a extensão de séries deveria ocorrer gradativamente, até que o estabelecimento chegasse a oferecer o 1º grau completo.²³⁵ As extensões de

²³³ Resolução nº 138/72-SEE, de 1.2.72, art. 19 e § único.

²³⁴ Resolução nº 13/72-SEE, de 8.2.72, art. 1º e 2º.

²³⁵ Resolução nº 134/71-CEE, de 12.11.71, art. 20 e § 2º.

séries tiveram regulamentação específica²³⁶ e as primeiras ocorreram a partir de 1973.

A nossa decisão de fazer o estudo em cinco escolas de 1º grau deveu-se ao fato de ao realizarmos a pesquisa bibliográfica havermos constatado que Minas Gerais, além de haver participado da experiência dos cursos complementares, também participou de duas experiências no sentido de se introduzir a educação para o trabalho no 1º ciclo do grau médio – GOT e GP.

Com base nestas constatações, julgamos que seria importante para a realização do estudo tomar um ex-Ginásio Polivalente (GP), um ex-Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT), um ex-Curso Complementar e um ex-Grupo Escolar que tiveram as suas séries estendidas a partir de 1973, todos eles públicos, e ainda uma escola particular.

Todas as escolas situam-se em Belo Horizonte, com exceção do ex-GOT que se localiza em Nova Lima, um município da Grande Belo Horizonte. A sua inclusão no estudo decorreu do fato de havermos constatado não mais existir em Belo Horizonte ex-GOT da rede estadual. O único que existiu com a implantação da Lei nº 5.692/71 passou a oferecer exclusivamente curso de 2º grau.

As demais escolas foram selecionadas com base nas indicações de técnicos da SEE e na aquiescência obtida dos diversos

²³⁶ Resolução nº 154/72-SEE, publicada no *Diário Oficial* de Minas Gerais, de 18.11.72.

diretores para que se processasse o estudo. Com relação à escola particular, a partir das indicações obtidas, procuramos também nos informar, anteriormente, se de fato a parte de formação especial era desenvolvida.

Nessas escolas, entrevistamos o diretor, o orientador educacional, o supervisor pedagógico, coordenadores da área técnica e, pelo menos, um professor de cada setor da parte de formação especial que houvesse atuado no período. As entrevistas foram, na sua maior parte, gravadas e, concomitantemente, em alguns casos, fizemos anotações; outras foram apenas anotadas e ainda houve casos em que as anotações foram feitas após a conversa.

Previamente, havíamos elaborado um roteiro com base nos aspectos levantados na Lei nº 5.692/71 e legislação complementar no qual, inicialmente, nos baseávamos para levantar algumas questões. Porém, logo após as primeiras entrevistas, sentimos que as questões acabavam por direcionar a fala do entrevistado e decidimos abandoná-lo, deixando que as pessoas falassem mais livremente da experiência vivenciada. Objetivando ajudá-las a relembrar os fatos, às vezes apenas fazíamos referência a um ou outro aspecto.

Para melhor caracterizar as escolas selecionadas, coletamos alguns dados na secretaria das mesmas, como número de turnos de funcionamento, de turmas, de alunos, os currículos adotados no período estudado e anos subsequentes e alguns outros dados complementares. Ainda obtivemos dados na 1ª e 2ª Delegacia

Regional de Ensino, bem como no Centro de Documentação e Informações Estatísticas (Cedine/SEE).

No intuito de constatar até que ponto os conhecimentos adquiridos em formação especial a nível de 1º grau possibilitaram ao aluno maiores condições de opção por uma profissão a nível de 2º grau, envolvemos o 2º grau das duas escolas que ofereciam essa modalidade de ensino e ainda a única escola estadual de Belo Horizonte que oferecia exclusivamente ensino de 2º grau. A escolha dessa escola se justifica pelo fato de só oferecer curso de 2º grau, sendo sua clientela oriunda das mais diferentes escolas de Belo Horizonte, o que nos possibilitaria localizar ex-alunos de todas as escolas de 1º grau incluídas em nosso estudo.

Nos cursos de 2º grau tomamos o período de 1977-79, em continuidade ao período estudado a nível de 1º grau. Nesses cursos, onde foi possível, entrevistamos diretor, orientador educacional, coordenadores dos cursos profissionalizantes e alunos. Estes eram alunos da 3ª série e haviam cursado o 1º grau numa das cinco escolas estudadas. Nas outras duas escolas, que além do 1º grau também mantinham o curso de 2º grau, entrevistamos os alunos que estavam cursando o 2º grau profissionalizante e que haviam feito o curso de 1º grau no próprio estabelecimento ou em outro incluído no estudo.

Nas entrevistas dos elementos do corpo docente e técnico-administrativo, utilizamos a mesma metodologia já descrita quando nos informamos sob a forma como se dava a opção no período 1977-79.

Obtivemos os depoimentos escritos dos alunos, num total de 102, em situação de grupo, onde foi apresentado o objetivo do trabalho, sua importância e os tópicos que desejávamos que fossem por eles abordados a partir do seguinte roteiro:

- razões da aceitação ou não-aceitação de cada setor da parte de formação especial pelos alunos;
- a habilitação cursada no 2º grau;
- influência da formação especial cursada no 1º grau na escolha da habilitação profissional a nível de 2º grau;
- utilidade para a vida prática dos conhecimentos adquiridos nas aulas de formação especial.

Para facilitar o cômputo das respostas foi distribuída uma folha na qual cada aluno colocou o seu nome e o estabelecimento onde havia cursado o 1º grau, além de registrar suas opiniões sinteticamente. A utilização desse procedimento se deveu ao fato de dispormos de pouco tempo para realizarmos o trabalho, uma vez que já estávamos no final do ano, e ainda pela impossibilidade de realizarmos entrevistas individuais devido ao alto número de alunos, o que demandaria muito tempo.

Gostaríamos de ressaltar que não conseguimos a opinião de todos os alunos em todos os itens. Portanto, trabalharemos apenas com os dados que nos foi possível coletar dentro de cada item. É importante ressaltar ainda que a coleta de dados ocorreu em novembro de 1984.

6.3.2 – A experiência de Educação para o Trabalho nas escolas

Relataremos agora, a partir das informações obtidas, como se processou no período 1973-76, o desenvolvimento da Educação para o Trabalho em cada uma das cinco escolas estudadas. Com o nosso estudo pretendemos certificar-nos se a situação anterior por ela vivenciada exerceu alguma influência quando da implantação da reforma e até que ponto as atividades desenvolvidas em formação especial possibilitaram aos alunos condições de opção por uma habilitação profissional no 2º grau.

6.3.2.1 – O Ex-Ginásio Polivalente

Esta escola foi criada em 1971 e instalada em 1972 em prédio especialmente construído pelo Premem na periferia da cidade, no bairro Alípio de Melo, na região noroeste da capital.

Este bairro originou-se da construção de um conjunto habitacional (1.771 unidades residenciais) posteriormente à instalação da escola, sendo habitado por uma população de renda média. Entretanto, a referida escola atende também a alunos dos bairros circunvizinhos, habitados, predominantemente, por famílias de baixa renda, tendo justamente a construção do conjunto habitacional Alípio de Melo, bem como o Califórnia, gerado um processo de diversificação social, sendo em alguns pontos a população pobre substituída por população de renda média.

No período estudado, oferecia da 5ª à 8ª série do 1º grau, em dois turnos diurnos, tendo adotado o regime semestral até o ano de 1975. A mudança do regime semestral para o anual foi autorizada em 1974,²³⁷ o que deveria ocorrer gradativamente.

O prédio do ex-GP, de acordo com as especificações estabelecidas pelo Premem, tinha capacidade para atender a 800 alunos em dois turnos, sendo 10 turmas em cada turno. Entretanto, no primeiro semestre de 1973, era oferecida apenas até a 7ª série, a 10 turmas e um total de 306 alunos. No ano de 1976, sua clientela já era de 623 alunos distribuídos em 16 turmas. O baixo número de matrículas se deveu ao fato de ter sido construída a escola em local onde não havia infra-estrutura, tendo muitas vezes durante o período das chuvas de interromper as aulas por falta de acesso à mesma.

Previam-se 40 semanas letivas anuais e o dia letivo tinha a duração média de seis horas, sendo o módulo aula de 30 minutos. Para as atividades das disciplinas não-seriadas (língua estrangeira e educação física) o aluno voltava em horário extraturno.

Essa escola, que possuía excelentes condições para o desenvolvimento do currículo da parte de formação especial, contava com as quatro salas-ambiente devidamente equipadas e com o apoio do Serviço de Coordenação Pedagógica e do Serviço de Orientação Educacional.

²³⁷ SEE-DE-I. Ofício Circular nº 54/74.

A referida escola, bem como as demais ex-polivalentes, gozaram de uma situação privilegiada. Contavam com um prédio construído e equipado para tal, todo o seu corpo docente e técnico-administrativo habilitado e reciclado na filosofia dos GPs, tendo sido seus funcionários contratados pela CLT com uma remuneração bem superior à remuneração dos demais professores do estado, que por ter permanecido congelada, acabou por se tornar inferior. O enquadramento dos professores e especialistas de educação foi regulamentado por Resoluções-SEE,²³⁸ passando os mesmos a serem regidos pelo Estatuto do Magistério.

A princípio dispunham também de uma verba especial para a manutenção da escola, principalmente das artes práticas. Com o passar dos anos, a escola foi perdendo aquelas características especiais, passando a funcionar nos moldes das demais escolas estaduais.

No período 1973-75 ela funcionou de acordo com a estrutura prevista para os GPs, sendo a carga horária anual de formação especial, por série, de 120 horas, na 5^a, 6^a e 8^a séries, enquanto na 7^a série era de 240 horas. Em 1976, a escola teve o seu currículo ajustado à Lei nº 5.692/71 e já com base nas diretrizes estabelecidas pela Resoluções nº 216/75 e 217/76-CEE. De acordo com o currículo implantado em 1976, o módulo aula seria de 50 minutos. O ano letivo teria 36 semanas e em formação especial previa-se semanalmente três aulas na 5^a e 6^a séries,

²³⁸ Resolução nº 464-D-SEE, de 20.8.74, publicada no *Diário Oficial* de Minas Gerais, de 7.9.74; Resolução nº 1.686-SEE, de 1.12.75; Resolução nº 1.977-SEE, de 17.3.76.

perfazendo um total de 108 aulas anuais e 90 horas. Na 7^a e na 8^a séries seriam quatro aulas semanais, totalizando 144 aulas anuais que correspondem a 120 horas.²³⁹

Comparando o número de horas de trabalho em formação especial, proporcionando, anualmente, aos alunos através do desenvolvimento do currículo proposto para os GPs e o implantado em 1976, verifica-se que na 5^a e 6^a séries houve um decréscimo de 30 horas anuais, na 7^a série de 120 horas, enquanto na 8^a série foram mantidas as 120 horas. A partir de 1979, a escola passou a oferecer três aulas de formação especial em todas as séries.

Ofereciam-se conteúdos das três áreas econômicas e os quatro setores, quais sejam: práticas industriais, práticas comerciais e de serviços, práticas agrícolas e educação para o lar.

No período estudado, de acordo com os depoimentos das pessoas entrevistadas, a sondagem de aptidões era feita na 5^a e 6^a séries. Esta sondagem consistia em os alunos terem atividades em todos os setores oferecidos, durante um semestre. Procurava-se, neste período, proporcionar aos alunos as informações preliminares sobre cada conteúdo, visando possibilitar-lhes os conhecimentos necessários para que pudessem optar por um dos setores, ao final da 6^a série.

As turmas para as aulas de formação especial eram constituídas de 20 alunos e, na maioria das vezes, trabalha-se em gru

²³⁹ Ver anexo IV, tabela 1.

po, sendo muito utilizado o sistema de rodízio. Semanalmente e ao longo do ano, havia sessões coletivas de orientação educacional e ainda atendia-se, individualmente, aos alunos que sentiam necessidade e procuravam o Serviço de Orientação Educacional (SOE).

Entretanto, até 1974, pelo fato de terem recebido alunos transferidos de outras escolas para a 6^a e 7^a séries, houve necessidade de se fazer adaptações de currículo com relação à parte de formação especial.

Segundo os relatos, desenvolvia-se um trabalho conjunto, integrado, o que foi prejudicado com o enquadramento do corpo docente. A partir de então, não tiveram mais horário para dedicar ao planejamento, passando o mesmo a ser feito de forma isolada.

Ainda afirmaram que, quando da opção na 7^a e 8^a séries, os setores mais preferidos eram práticas industriais e práticas comerciais e de serviços, vindo a seguir educação para o lar e, em último lugar, práticas agrícolas. Atribui-se a preferência por práticas industriais à ênfase dada, na época, a esse setor, no estado, e por práticas comerciais, pelas possibilidades de se conseguir um emprego. Na 8^a série, eles podiam confirmar a opção anterior ou fazer uma nova.

Todo o trabalho de sondagem de aptidões era coordenado pelo orientador educacional, que contava com a participação de alguns professores.

Segundo os entrevistados, a princípio a opção "era muito bem feita. Elaboravam-se textos, fazia-se uma revisão com os alunos dos principais objetivos da matéria e ainda eram levados profissionais ligados aos três setores para fazer palestras, dar entrevistas". Na opinião dos mesmos, depois desse trabalho que envolvia professores, Serviço de Coordenação Pedagógica (SCP) e SOE, o aluno podia fazer uma opção consciente.

Ao final da 6^a série, após fazer com os alunos um retrospecto sobre o que tinham visto nos quatro setores, os mesmos apresentavam duas opções. Procurava-se atendê-los na primeira opção. Aqueles alunos que precisavam de maiores esclarecimentos, por necessitarem ingressar na força de trabalho, prócuravam o SOE para entrevista individual.

Na opinião do orientador educacional, o trabalho desenvolvido dava base para se fazer uma opção. Entretanto, podia-se observar a influência dos pais, a empatia com o professor e, ainda, a necessidade de começar a trabalhar. Segundo ele, a maioria dos alunos se sentia "satisfeitos com a sondagem naqueles conteúdos porque não conheciam nada além disso". Entretanto, alguns deles tinham aptidão para teatro, pintura, o que os levava a reclamar da impossibilidade de se optar também por estes conteúdos.

Vários fatores contribuíram para que o trabalho não fosse mais realizado dessa forma; entre eles, o desestímulo do professor gerado pelos baixos salários e, após o enquadramento no

Regime Estatutário, a exigência de maior número de aulas semanais e a extinção do período destinado ao planejamento.

A iniciação para o trabalho acontecia na 7^a e 8^a sêries e consistia num maior aprofundamento no setor escolhido. Entre tanto, este aprofundamento às vezes ocorria em um ou alguns dos conteúdos oferecidos; além do mais, segundo informações obtidas, era questionada pelos pais dos alunos que, por conhecerem as oficinas, queriam que seus filhos saíssem profissionais.

E opinião dos professores que as aulas de formação especial possibilitavam quebra de tensão, uma vez que os alunos ficavam muito à vontade. Por outro lado, também os professores tinham ampla liberdade para desenvolver o seu trabalho, não havendo interferência da direção.

Ao selecionarem os conteúdos a serem oferecidos em cada setor não se preocupavam com o mercado de trabalho, procuravam atender aos interesses dos alunos. Um professor de práticas agrícolas comentou que se fossem levar em conta o mercado de trabalho em Belo Horizonte, sô poderiam oferecer dois conteúdos, uma vez que sô há possibilidade de emprego para jardineiro e hortelão. Com relação à antecipação da terminalidade, também procurava-se atender aos interesses dos alunos. Com aqueles que revelavam maior aptidão e interesse por determinado conteúdo, procurava-se aprofundar um pouco mais e, segundo o orientador educacional, saíam quase profissionais, principalmente em práticas industriais.

Os professores procuravam desenvolver a iniciação nos moldes em que foram orientados quando da realização do curso de treinamento. É evidente, em todos eles, a preocupação em se transmitir uma técnica com vistas à formação de bons hábitos de trabalho, dentro de uma visão utilitarista e prática. O aspecto educativo do trabalho, isto é, a possibilidade de através dele desenvolver a criticidade, a observação e a criatividade, não constituía preocupação. Como relatou um professor, *"essa visão da educação como uma ação política, nem nós mesmos a tínhamos"*.

O professor de práticas industriais vê a opção muito relacionada com a condição financeira do aluno. Tinha como objetivo dar uma visão geral de algumas profissões da área prática mais como higiene mental, não se preocupando em possibilitar ao aluno o exercício de uma profissão.

Do ponto de vista desse professor, a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho eram feitas apenas em profissões geralmente exercidas por pessoas das camadas populares da sociedade. Exemplificando, tínhamos a de carpinteiro, eletricista, mecânico, tipógrafo e ceramista, comentando ser esta a de maior prestígio social por desenvolver o aspecto artístico. Vários de seus alunos gostariam de fazer opção por conteúdos que nem mesmo são previstos, sendo esta, portanto, muito limitada.

Como não tinham condições de saber se o aluno iria proseguir os estudos ou não, procuravam aprofundar mais com aqueles alunos que revelevam uma certa habilidade. Na sua opinião,

saber a técnica só não resolve, requer uma certa habilidade. Havia casos de alunos que deveriam começar logo a trabalhar e não se interessavam por um maior aprofundamento. É ainda de opinião que a escola deveria encarregar-se de profissionalizar, no sentido de possibilitar ao aluno um meio de ganhar a vida, sem no entanto desviá-lo do vestibular. Em práticas comerciais e de serviços não se preocupava em dar um cunho terminal por não ser este o objetivo, entretanto, considerava-se que os conhecimentos adquiridos possibilitavam aos alunos maiores condições de concorrer a um emprego no comércio. Aos alunos que se saíssem melhor era possibilitado fazer o curso de datilografia em lugar de trabalhar em escritório. No início, houve casos dos alunos fazerem estágios em escritório.

Dos conteúdos trabalhados, divisão de pessoal era o de maior interesse dos alunos, o que se atribui ao fato de atender às suas necessidades imediatas, como trabalhador. *"É um trabalho que os alunos gostam e que julgam importante, porque assim estão sendo conscientizados."*

Na visão do professor de educação para o lar, *"não se pode conceber o homem como uma pessoa que não trabalha, que não valoriza o trabalho e como uma pessoa que não tem a oportunidade de ter uma iniciação profissional. Eu não posso conceber educação, a não ser como um todo. Por isso, acho que a educação para o trabalho deve continuar. Talvez fosse necessário reformular, mas não apenas a parte de formação especial, mas também a parte de educação geral ser repensada, reavaliada"*.

A educação para o lar sempre encontra resistência, principalmente por parte dos alunos, o que atribuí ser reflexo da sociedade machista, o que requer muita habilidade do professor, caso contrário, este aspecto pode acabar por ser acentuado.

A falta de sala-ambiente e de material gerou o desvirtuamento dos objetivos, não sō da educação para o lar, como também das outras artes práticas. Passou-se a dar a parte teōrica e partir para o que se chama de artesanato, que não ē o objetivo específico da ārea.

Em práticas agrícolas, o que se pretendia era a formação de uma mentalidade agrícola, uma vez que consideram que o mais importante não ē saber fazer, mas conhecer a importāncia daquilo que se faz. Tēm com o trabalho desenvolvido o objetivo de "dar ao aluno a oportunidade de se ver como gente que pode construir alguma coisa, formando sobretudo o ser humano". Apresentam como justificativa que "a partir do momento que o aluno era capaz de plantar, cultivar um vegetal, estaria construindo uma vida e trabalhando para o seu próprio bem".

Comenta um professor: "A escola estā andando muito longe da realidade da comunidade. Eu acho que a escola deveria ser adequada, atualizada. A nossa escola estā vivendo um momento de total desarticulação, principalmente na parte de formação especial. Hoje (...) vocē forma um indivíduo que na realidade não tem nada a ver com a vida prática". Assim, procuravam enfocar muito a poluição ambiental e outros aspectos que, segundo ele, eram de aplicação imediata.

Em práticas agrícolas a aula prática era sempre precedida de uma aula teórica. No grupo, todos trabalhavam juntos; no caso de hortaliças, cada grupinho escolhia o que queria plantar. *"O que era produzido para nós era subproduto, o produto era a aprendizagem."*

Consideram que a redução da carga horária de formação especial foi muito prejudicial para as artes práticas. No caso específico das práticas agrícolas, não dispondo de tempo suficiente para desenvolver as atividades práticas, o aluno era apenas orientado para que as desenvolvesse em sua casa. Durante um certo tempo, no início, havia uma espécie de monitoria. O monitor dava assistência ao plantio da horta familiar. Em práticas agrícolas consideravam a maior evidência de que fora alcançado o objetivo quando, ao fazer uma sementeira, o aluno pedia uma muda para levar para casa.

É opinião geral que, a princípio, podiam contar com o material necessário; além da escola dispor de verba para tal fim, ainda contavam com a contribuição dos pais dos alunos. Com a implantação da reforma, a verba se tornou escassa, o que levou cada um, em seu setor, a eliminar a utilização de determinados materiais, como também substituí-los ou ainda utilizar o que a escola dispunha.

Valorizava-se muito a auto-avaliação, que era utilizada com muita frequência. Em toda unidade avaliava-se o conteúdo estudado, o trabalho prático realizado, a participação do aluno e a atuação do professor.

Com a 7^a e 8^a séries, o SOE desenvolvia um trabalho de informação profissional que consistia em selecionar nos jornais de Belo Horizonte os anúncios de emprego. Discutia-se sobre as profissões e tentava-se verificar em quais profissões havia maior oferta de emprego. Entretanto, constatavam que para os empregos em que havia maior oferta de vagas não havia o curso a nível de 2º grau.

Com relação à parte de formação especial servir de base ao aluno, para optar por uma profissão, alguns são de opinião que dava base, enquanto outros não vêem continuidade a nível de 2º grau dos conteúdos trabalhados no 1º grau.

6.3.2.2 — O Ex-Curso Complementar

Esta escola de 1º grau que era Curso Complementar funciona, desde a sua instalação — 1965, na sede de um Centro Educativo que se localiza no bairro Alto dos Pinheiros. Este bairro fica a oeste de Belo Horizonte, sendo a sua população basicamente constituída por operários industriais e trabalhadores nos serviços de produção. O nível de renda familiar médio de sua população, em 1981, era de 5,1 salários mínimos mensais.

Funciona em prédio adaptado que apresenta razoáveis condições para tal, e à época da implantação da lei, já possuía as salas-ambiente de práticas industriais, práticas comerciais e de serviços e educação para o lar.

No Curso Complementar o ano letivo era de 200 dias e funcionava em horário integral, sendo um dos turnos destinado às

artes aplicadas quando o aluno tinha, diariamente, quatro horas de aula, sendo cada duas horas de uma técnica diferente e 30 minutos de recreio. Para as aulas de artes aplicadas, as turmas eram constituídas de 15 a 20 alunos.²⁴⁰

O currículo era organizado com disciplinas teóricas, disciplinas práticas e com duas opções, no mínimo, das artes aplicadas. O aluno podia, semestralmente, optar por duas técnicas das artes aplicadas.²⁴¹

No ano de 1970 instalou-se no mesmo prédio uma Escola Combinada que oferecia o antigo curso primário.

Em 1972, em decorrência da implantação da Lei nº 5.692/71, a 5ª e 6ª séries do Curso Complementar foram redefinidas em 5ª e 6ª séries do 1º grau, devendo as mesmas serem adaptadas quanto à composição curricular, às normas do CEE.²⁴² Os alunos da 5ª e 6ª séries, no ano anterior, uma vez aprovados, poderiam se matricular na 6ª e 7ª séries do 1º grau, respectivamente, feitas as necessárias adaptações.²⁴³ Em 1973 foi autorizado o funcionamento da 7ª e 8ª séries neste estabelecimento.²⁴⁴

²⁴⁰ Resolução nº 51/70-SEE, de 13.11.70, publicada no *Diário Oficial* de Minas Gerais, de 14.11.70, arts. 1º e 2º, item III; e Portaria nº 8/70-SEE, de 13.2.70, publicada no *Diário Oficial* de Minas Gerais, de 18.2.70, item 2.10.

²⁴¹ Resolução nº 45/66-CEE, de 16.6.66, publicada no *Diário Oficial* de Minas Gerais, de 16.7.66, art. 4º, § 1º, e art. 6º, item III.

²⁴² Resolução nº 13/72-CEE, de 12.11.71, publicada no *Diário Oficial* de Minas Gerais, de 9.2.72, art. 2º.

²⁴³ Resolução nº 134/71-CEE, de 12.11.71, publicada no *Diário Oficial* de Minas Gerais, de 20.11.71, art. 2º, § 2º.

²⁴⁴ Resolução nº 253/73-SEE, de 24.7.73, publicada no *Diário Oficial* de Minas Gerais, de 28.7.73.

De acordo com o Decreto estadual nº 15.900, de 18 de de zembro de 1973, foram as duas unidades de ensino integradas, pas sando a constituir uma escola de 1º grau de 1ª à 8ª série, que no período estudado 1973-76 funcionava em dois turnos diurnos.

No ano de 1973, oferecia da 1ª à 7ª série do 1º grau a 796 alunos, num total de 24 turmas, e em 1976, o número de alu nos havia se elevado para 1.777 distribuídos em 49 turmas.

Em 1973, o seu currículo já se encontrava adaptado à Lei nº 5.692/71 e legislação complementar, oferecendo quatro aulas semanais de formação especial da 5ª à 8ª séries. Analisando os currículos dos anos subseqüentes, verificamos que nos anos de 1978 e 1979 não se ofereceu formação especial na 5ª série, e a partir de 1980, o número de aulas semanais da 6ª série foi redu zido a três e no ano de 1982, ficaram reduzidas a duas aulas semanais nas três últimas séries.²⁴⁵ Número este pouco signifi cativo em comparação ao período que funcionou como Curso Com plementar, quando se tinha todo um horário dedicado às chama das artes aplicadas, isto é, quatro horas de aula por dia.

Esta escola contava, no período estudado, com o orienta dor educacional e oferecia práticas industriais, práticas comer ciais e de serviços e educação para o lar.

Nesta escola, a sondagem de aptidões consistia em os alu nos passarem na 5ª e 6ª séries pelos setores oferecidos, — em cada série ficavam um semestre em práticas industriais — quando

²⁴⁵ Ver anexo IV, tabela 2.

lhes eram dadas as noções preliminares. Na 7ª série faziam a opção por um dos setores, tendo ainda a possibilidade de confirmá-la na 8ª série ou fazer nova opção.

Segundo os relatos, era pedido aos alunos para apresentarem a sua opção. Na impossibilidade de atender a todos, procurava-se fazer com os não-atendidos uma auto-avaliação do seu desempenho, levando-os a ver que podiam sair bem em outro setor e a fazer uma nova opção. No caso de persistir a falta de opção por determinado setor, o orientador educacional se encarregava de conversar com os alunos, chegando mesmo a persuadí-los a aceitar outro setor, medida essa justificada pela necessidade de ocupar todos os professores. Nessa opção, pesava muito mais o trabalho desenvolvido pelos professores nos anos anteriores do que o conteúdo em si. Esta tarefa ficava, quase que exclusivamente, a cargo do orientador educacional, que contava com a participação de alguns professores. Quando da opção, a maior preferência era por práticas industriais.

Com relação aos conteúdos oferecidos, o determinante era o material que se conseguia. Em práticas industriais, apesar de possuírem o equipamento, o que predominava era madeira e cerâmica. Em educação para o lar desenvolvia-se, na maioria das vezes, o conteúdo saúde e nutrição – culinária. Esta se tornava possível pelo fato de os alunos se encarregarem de levar os ingredientes. Em práticas comerciais e de serviços, as atividades de escritório eram sempre oferecidas por ser o material necessário o mais acessível. Assim, ao selecionarem os conteú

dos a serem oferecidos, levava-se em conta as possibilidades da escola e tentava-se, dentro delas, atender aos interesses dos alunos. Enfim, a formação especial era desenvolvida com precariedade de material.

O trabalho era desenvolvido em grupo, utilizando-se do sistema de rodízio.

Quando da sondagem de aptidões em práticas industriais desenvolviam-se alguns conteúdos na 5ª série deixando os demais para serem trabalhados na 6ª série. Em práticas comerciais e de serviços davam-se algumas noções básicas, enquanto em educação para o lar desenvolviam-se em cada série conteúdos diferentes, não se preocupando em dar uma visão geral do setor.

Nesse período, em práticas industriais era dado ao aluno o direito de escolher por qual conteúdo iria iniciar, por outro lado; ele se comprometia a passar por todos, quando eram ensinadas as técnicas básicas.

Na iniciação para o trabalho, o que se pretendia era "*desenvolver uma habilidade manual e formar o aluno, preparando-o para a vida*". Nesse período em práticas industriais, o aluno já trabalhava com maquinaria e confecção.

Primeiramente os alunos eram orientados sob os aspectos teóricos e a seguir passavam a executá-los sob a supervisão do professor. Procurava-se possibilitar-lhes opção por um conteúdo de que houvessem gostado mais, outras vezes, desenvolvia-se com todos um mesmo trabalho indicado pela maioria.

Nas aulas se preocupavam em orientar como evitar acidentes, cuidar da maquinaria e ferramental, quando também eram discutidos os direitos e os deveres do trabalhador.

Trabalhava-se muito com madeira, entretanto podia-se observar que o fato de saberem de antemão que os trabalhos iriam para exposição e seriam vendidos tornava um desestímulo.

Em práticas comerciais e de serviços, mesmo utilizando-se do rodízio, não era possível passar por todos os conteúdos em um ano. No entanto, o rodízio não era rígido. Deixava-se livremente e procurava-se atender aos interesses dos alunos, permitindo que eles mudassem de seção ou permanecessem por mais tempo em uma mesma seção, ou até mesmo propondo a mudança caso se observasse que algum aluno não ia bem.

Era freqüente o aluno querer permanecer em práticas comerciais e de serviços na 8ª série, o que se atribui ao fato de haver maiores perspectivas de trabalho posteriormente. Nesta série, o aluno era encaminhado para as seções pelas quais ainda não havia passado, uma vez que, em um ano, dá para passar apenas por quatro delas. Entretanto, outros voltavam justamente porque gostavam de determinada seção e queriam aprofundar mais, sendo atendido o seu interesse.

Havia integração com outras disciplinas, como por exemplo comunicação e expressão, geografia, matemática, nos tendo sido apresentado um trabalho de turismo que havia sido desenvolvido integrado com geografia e matemática quando do estudo das regiões brasileiras.

As aulas práticas eram precedidas de aulas teóricas e, ao final do ano, havia uma prova prática que constava de um relato sobre a seção de que o aluno mais gostara, justificando a escolha e relatando o que aprendeu. Essa era uma forma de assegurar que todos tivessem pelo menos uma noção do trabalho de todas as seções.

Em educação para o lar, segundo o professor, não era feita a sondagem propriamente. Em cada série desenvolviam-se conteúdos diferentes que, às vezes, eram até mesmo repetidos.

Trabalhava-se bem com a turma subdividida em dois grupos de 10 e os conteúdos eram oferecidos, tendo-se em vista as possibilidades da escola. Assim, em nutrição desenvolvia-se a parte teórica e a parte prática era apenas demonstrada pelo professor.

Na verdade, o que mais se trabalhava era culinária, entretanto, não se preocupavam em ensinar doces finos, e sim o trivial. Assim, a cada dia, utilizando-se os ingredientes levados pelos alunos, fazia-se algo diferente que era repartido entre eles próprios. Também ensinou-se corte e costura.

Segundo o professor, o curso ministrado nunca lhe satisfazia, desenvolvia-se o que era possível, tendo em vista as condições oferecidas pela escola, o que julgava não ser de utilidade para o aluno. Nunca foi possível desenvolver o curso nos moldes aprendidos, por circunstâncias diversas, podendo-se destacar a falta de equipamento e material. Entretanto, na sua

opinião os alunos, de maneira geral, gostavam e as alunas se saíam melhor.

Nesta escola, tanto os professores de práticas industriais, como o de práticas comerciais e de serviços consideram muito importante as aulas de formação especial que, por serem informais, possibilitavam uma maior aproximação do aluno e, conseqüentemente um maior conhecimento sobre ele, o que oportunizava uma colaboração mais eficiente na sua formação.

A antecipação da terminalidade não constituía preocupação e era mesmo impossível por ser considerado insuficiente o número de aulas. Por outro lado, havia no Centro Social que funcionava no mesmo local diversos cursos profissionalizantes que eram freqüentados pela maioria dos alunos da 8ª série, o que acabava gerando até um certo desinteresse pelas atividades de práticas industriais.

Na opinião do orientador educacional, a formação especial é importante, entretanto, não era desenvolvida, apontando como soluções, da parte da SEE, assumir o fornecimento do material necessário e fazer uma seleção mais rigorosa do professor, com melhor salário. Da parte do professor, que "*tenham mais consciência profissional para fazer um trabalho melhor*".

6.3.2.3 - O Ex-Grupo Escolar

Esta escola, que era um Grupo Escolar, oferecia apenas o antigo ensino primário (1ª à 4ª série), tendo sido instalada em

1927 em uma casa adaptada, sendo mais tarde transferida para um prédio construído para esse fim. Localiza-se no bairro Nova Suíça que tem como principal eixo de articulação da região, a Avenida Amazonas. A esta avenida é atribuído o fato de haver impulsionado a ocupação dos bairros da região, segundo um padrão de ocupação mais elevado e mais denso. É um bairro bem atendido por infra-estrutura e serviços urbanos, sendo a sua população predominantemente da classe média. Pode-se destacar como uma de suas importantes características a *"heterogeneidade do assentamento residencial, mesmo nas áreas de renda média, com ocupação consolidada e relativamente estável"*. A fragmentação da região gerou, no bairro, formação de centro de atendimento local.²⁴⁶

A partir de 1973, esta escola teve as suas séries gradativamente estendidas,²⁴⁷ e em 1976 ela já oferecia da 1ª à 8ª série do 1º grau.

É importante ressaltar que a referida escola se localizava nas proximidades do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet), o que leva muitos de seus alunos aspirarem fazer o curso de 2º grau neste estabelecimento.

Com a implantação das oito séries do 1º grau, suas instalações foram-se tornando insuficientes. No final da década de

²⁴⁶ Plambel — Planejamento da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A estrutura urbana da RMBH — diagnóstico e programático. Vol. II, Belo Horizonte, 1986, p.40.

²⁴⁷ Resolução nº 252/73-SEE, de 24.7.73; e Resolução nº 1.203/75-SEE, de 29.1.75.

70, o estabelecimento teve as suas instalações ampliadas, bem como construídas as salas de práticas industriais e educação para o lar.

Esta escola, no período de 1973-76, funcionou em dois turnos diurnos e um noturno. Em 1973, oferecia de 1^a à 5^a série atendendo a um total de 1.276 alunos distribuídos em 36 turmas, e a partir de 1976, o 1º grau completo, contando neste ano com 40 turmas e 1.502 alunos.

Nessa escola, a formação especial sô foi trabalhada a partir de 1975, pelo fato de no currículo adotado nos anos de 1973 e 1974 constar formação especial na 7^a e 8^a séries. No ano de 1975, de acordo com o currículo da escola, apenas os alunos da 7^a série tiveram quatro aulas semanais de formação especial sendo oferecidos, dois setores: práticas comerciais e de serviços e educação para o lar. No ano de 1976, a escola passou a oferecer três setores: práticas agrícolas, práticas industriais e educação para o lar, com duas aulas semanais na 5^a e 6^a séries e quatro na 7^a e 8^a. Analisando os currículos dos anos seguintes, constatamos também que práticas agrícolas acabou sendo eliminada do currículo e o número de aulas semanais em 1979 foi reduzido para duas em todas as séries e, a partir de 1982, sô foi mantida a formação especial na 7^a e 8^a séries e com as mesmas duas aulas,²⁴⁸ o que, segundo a direção, foi uma decisão do Colegiado para que pudessem aumentar o número de aulas de comunicação e expressão e matemática.

²⁴⁸ Ver anexo IV, tabela 3.

Em 1975, a formação especial sô foi desenvolvida na 7ª sêrie e em condições bastante precárias, uma vez que aquele era o 1º ano em que ela estava sendo trabalhada. No ano de 1976, os alunos da 5ª e 6ª séries tiveram práticas agrícolas e os da 7ª e 8ª práticas industriais e educação para o lar em sistema de rodízio.

Nesta escola, no período estudado não se preocuparam em sondar aptidões, conseqüentemente não houve opção. Tentou-se deixar que os alunos escolhessem o setor que desejavam cursar, entretanto, poucos escolhiam educação para o lar. Havia uma certa rejeição dos meninos por este setor, bem como de seus pais, o que os levou a decidir que todos passariam pelos dois setores oferecidos a cada ano, ficando a cargo da administração determinar por qual setor os grupos de alunos passariam em cada semestre. Ao se oferecer um setor, bem como ao selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos, levava-se em conta o interesse dos alunos, as possibilidades da escola e, ainda, a existência de professor para assumir as aulas. Chegaram a deixar de oferecer determinados setores, apesar de muito bem aceitos pelos alunos, como foi o caso de práticas agrícolas, por não se conseguir o professor.

Nesta escola a Direção considera impossível delimitar a área de atuação da escola, como também atender ao mercado de trabalho, uma vez que há uma mobilidade muito grande, e, além do mais, a escola oferece os setores e os conteúdos possíveis, tendo em vista as suas condições.

Segundo os relatos, os planejamentos eram bem feitos, as dificuldades apareciam quando da sua execução. Os primeiros equipamentos foram adquiridos pela escola, depois conseguiram alguns na SEE e, posteriormente, com a extinção de uma escola que ficava na região, absorveram os seus alunos e receberam o seu equipamento.

A manutenção era feita com a verba recebida da SEE, que era pequena, e com o dinheiro conseguido através de campanhas.

O orientador educacional era favorável a que fosse dada a formação especial aos alunos que não iriam prosseguir os estudos, mas com bons professores e também para aqueles alunos com dificuldade de aprendizagem uma vez que, ajuda resolver problemas de psicomotricidade.

Segundo os relatos, a formação especial não era bem aceita por parte dos professores de educação geral.

Nesta escola não nos foi possível localizar o professor de práticas comerciais e de serviço que atuou em 1975.

Segundo o professor de práticas industriais, "não se pensava em termos de sondagem. A gente tinha aqueles alunos na 7^a e 8^a série com vontade de trabalhar e começava mesmo a trabalhar". Mesmo mais tarde, quando foi implantada na 5^a e 6^a séries, não faziam sondagem e sim uma graduação de dificuldades. Dava-se artes gráficas na 5^a série, na 6^a, artes gráficas e madeira, sendo este trabalho mais manual; deixava-se o trabalho com as máquinas para a 7^a e 8^a séries.

Do seu ponto de vista, para haver sondagem seria necessário ter as quatro áreas funcionando, para dar ao aluno condições de opção. Considera que houve, no decorrer dos anos, uma sondagem informal. Para os alunos que se saíam bem, davam-se técnicas mais avançadas, enquanto aqueles que tinham mais dificuldades se encarregavam de tarefas mais simples. Dessa forma, cada um desenvolvia, um trabalho livre e de acordo com suas possibilidades.

Iniciou-se o trabalho com madeira porque, na época, havia muita carteira estragada e a escola forneceu quatro serrotes e quatro martelos, sendo o trabalho desenvolvido no pátio. Como deu bom resultado, a direção se empenhou em conseguir uma sala onde foram instalados os primeiros equipamentos adquiridos com verbas conseguidas através de promoções realizadas pela própria escola. Da SEE receberam alguns equipamentos no final de 1983. Posteriormente introduziram artes gráficas e, mais tarde, por solicitação dos alunos, foi introduzida eletricidade, não havendo, entretanto, preocupação com o mercado de trabalho.

Fazia-se um trabalho integrado com educação para o lar e preocupava-se muito com o aspecto humano, procurando estar atentos à integração do grupo de trabalho.

O citado professor achava muito importante a formação especial, independente até de preocupação com futura profissão, com uma ocupação profissional, considerando uma vivência muito boa para o aluno a educação pelo trabalho a partir da 5ª série

por possibilitar-lhe "aprender fazendo". Considera até mesmo uma terapia, uma reedução e, segundo disse, houve alunos "considerados problemas que sobressaíram em práticas industriais, tornando-se monitores. Ainda pude constatar que os mesmos tiveram um melhor desenvolvimento também nas matérias da parte de educação geral".

Em educação para o lar, não dispondo de sala-ambiente, developava-se a parte teórica de nutrição, saúde, vestuário e habitação e só desta é que ofereciam a parte prática. Esta consistia em cada um fazer a planta de sua casa, estudar a disposição dos móveis e depois partiam para enfeitar o ambiente, trabalhando com objetos de adornos. Acabavam caindo no artesanato. Nas duas séries as unidades eram as mesmas, variando apenas em nível de intensidade.

Em 1979, quando tiveram a sala de educação para o lar é que foi possível montar o ambiente de saúde e nutrição. Sempre contou-se com a ajuda do próprio aluno que trazia o material necessário. Em nutrição o professor procurava "proporcionar ao aluno um início de profissionalização". Para isso, oferecia um curso de culinária, quando ensinava a fazer pratos finos, tortas, doces, os quais ele poderia fazer para ganhar algum dinheiro, o que era muito frisado em suas aulas. Nunca ensinou pratos comuns porque, na sua opinião, "o trivial, o aluno tem oportunidade de aprender na escola da vida. Eu sempre pensei no trabalho como uma necessidade de sobrevivência. Em tudo que faziam eram orientados quanto à aplicação, à utilidade (...)

para melhorar o orçamento familiar". Segundo o professor, por intuição procurava-se dar o sentido de terminalidade. Disse-nos ainda que abordava algumas noções básicas das leis trabalhistas e para isso teve que estudar, porque ele próprio não era informado.

Ele é de opinião que existe preconceito pelas atividades domésticas, porém acha muito importante a educação para o lar, que poderia ser uma disciplina facultativa mas nunca extinta.

Em práticas agrícolas foram desenvolvidas com as turmas de 5ª e 6ª séries atividades de jardinagem, cultura em vaso e horticultura, objetivando o desenvolvimento de uma ação pedagógica através de uma atividade prática. Através de conversas informais, o professor procurava transmitir alguns conhecimentos técnicos e desenvolviam-se algumas práticas simples. A comunidade ajudava fornecendo mudas e sementes.

Pretendia-se que os conhecimentos aprendidos na escola fossem levados para as casas, para os bairros, onde pudessem ser aplicados.

É opinião do professor que há resistência, por parte do adulto, às técnicas agrícolas, e por isso ele acha importante que o trabalho seja iniciado desde as primeiras séries, dando-se oportunidade à criança de vivenciar experiências que lhe despartassem desde cedo, o gosto pelas atividades neste setor.

Eram inúmeras as dificuldades. Dispunham de uma área, mas havia problemas com relação à água. Mesmo assim, ele conseguia que as crianças se interessassem, tendo cultivado horta, feito jardim e ainda plantado inúmeros vasos que foram distribuídos por toda a escola. Este aspecto da escola enfeitada foi abordado por todas as pessoas entrevistadas.

No que se refere às pessoas encarregadas da parte de formação especial, com as atividades desenvolvidas visava-se a dimensão educativa do trabalho. Entretanto, esta parte do currículo não era valorizada por alguns componentes do corpo docente, tanto assim que os ensaios para as comemorações cívico-sociais eram programados para os horários a ela destinados.

Todos são de opinião que o trabalho por eles desenvolvido não dá base para opção por uma habilitação a nível de 2º grau, pelo fato de o mesmo ter sido desenvolvido de acordo com as possibilidades que se tinha, e não nos moldes previstos.

6.3.2.4 — A escola particular

Esse estabelecimento se localiza no Bairro Padre Eustáquio, que fica na região noroeste da cidade de Belo Horizonte.

Este bairro conserva traços de sua formação inicial como área operária, marcada pela presença de imigrantes e de grande número de indústrias urbanas. E, de modo geral, bem servido por infra-estrutura e equipamentos urbanos, apresentando-se co

mo sua mais interessante característica a grande mobilidade de sua população. Esta se constitui, predominantemente, de segmentos da classe média tradicional, integrada por pequenos proprietários e servidores públicos. Observa-se ainda, neste bairro, a existência de significativo número de atividades terciárias e de transformação.

A escola particular em questão é mantida por uma entidade religiosa e o seu funcionamento teve início em 1963, quando oferecia o primeiro ciclo do então ensino médio, curso de admissão e 3º e 4º ano do curso primário. Em 1965, já oferecia todas as séries do curso primário e, a partir de 1967, também o segundo ciclo do então ensino médio.

Em decorrência do convênio assinado entre esse estabelecimento de ensino e a Diretoria de Ensino Secundário (DES), em 13.06.67, a referida escola passou a oferecer o curso ginásial orientado para o trabalho a partir de 1968.

O estabelecimento funciona em prédio de excelente estrutura física, possuindo uma ampla e bem equipada sala de artes industriais, tendo sido parte do maquinário e equipamento adquirida com verba recebida da DES e outra parte doada pelo governo holandês, pelo fato de os religiosos que administram o colégio serem de origem holandesa. No entanto, o estabelecimento não possuía sala-ambiente de técnicas comerciais.

No período anterior à implantação da reforma, a carga horária semanal das artes práticas era de quatro aulas de 50 mi

nutos por sêrie. As turmas eram subdivididas, ficando a cada semestre a metade em artes industriais e a outra parte em práticas comerciais.

No período estudado, a escola funcionou em dois turnos diurnos e um noturno, oferecendo os cursos 1º e 2º graus. No ano de 1973, a matrícula do 1º grau foi de 1.450 alunos, distribuídos em 32 turmas, enquanto de 2º grau havia oito turmas com 317 alunos. Em 1976 já havia 36 turmas e 1.771 alunos de 1º grau e 15 turmas e 774 alunos do 2º grau.

Esta escola, que também foi um ex-GOT, no período 1973 a 1975, desenvolveu o mesmo currículo proposto para 1971, oferecendo quatro aulas semanais de formação especial e dois setores, trabalhando com turmas de 20 a 25 alunos. Em todas as séries, os alunos passavam pelos dois setores ficando um semestre em cada.

No ano de 1976, a escola teve o seu currículo reformulado já com base nas diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 216/75 e 217/76-CEE, passando a oferecer apenas duas aulas semanais de formação especial na 7ª e 8ª séries.²⁴⁹ Continuou prevalecendo o sistema de rodízio pelos setores já utilizado desde o período anterior à implantação da Lei nº 5.692/71, entretanto, com o número de aulas de formação especial reduzido a um quarto do que era ministrado anteriormente nas quatro sê

²⁴⁹ Ver anexo IV, tabela 4.

ries do GOT. Segundo informações obtidas, tal redução se deu por três motivos. Por questão de equilíbrio — havia necessidade de maior número de aulas de educação geral, a escola havia crescido muito, não sendo possível atender a todos os alunos do 1º grau com quatro aulas semanais, e ainda por já não acharem significativo oferecer formação especial nas quatro séries do 1º grau.

Segundo os relatos, nesta escola tentou-se implantar os princípios contidos na Lei nº 5.692/71, entretanto, muitas foram as dificuldades. De maneira geral, são de opinião que o aluno de 1º grau não tem maturidade para fazer uma opção. Procuravam fazer um bom trabalho, objetivando que o aluno aprendesse a trabalhar com responsabilidade e desenvolvesse a sua criatividade.

Em práticas industriais, o trabalho era feito em grupo e utilizava-se o sistema de rodízio. Em cada conteúdo, o aluno era livre para decidir o que queria fazer, assumindo o compromisso de executá-lo. Entretanto, salienta o coordenador da área técnica que *"trabalhavam sem pensar em exposição. O aprofundamento era maior ou menor, dependendo de cada um. O objetivo não era o produto que o aluno fazia. O importante era o valor educativo do trabalho, o processo pelo qual o aluno passava"*. Houve casos raros de alunos que gostavam muito de um determinado conteúdo e que não se saíam bem nos demais; neste caso, o professor permitia que ele ficasse por mais tempo no conteúdo de sua preferência. Na oficina, as tarefas foram sempre divididas.

Na opinião do coordenador da área técnica, é imprescindível a educação para o trabalho quando o aluno tem a oportunidade de aprender a trabalhar com responsabilidade, não importando o número de aulas semanais. Por outro lado, ainda é de opinião que as atividades desenvolvidas no 1º grau eram muito elementares e o número de aulas insuficientes para se pensar em profissionalizar.

Em práticas industriais, desenvolvia-se o trabalho em grupos e em sistema de rodízio. Na 8ª série, após o rodízio, o aluno podia voltar a um determinado conteúdo que tivesse gostado mais, a critério do professor.

O trabalho era desenvolvido numa graduação de dificuldades utilizando-se na 7ª série ferramentas manuais, enquanto na 8ª série trabalhavam com o maquinário, desenvolvendo atividades mais livres. Nas primeiras aulas, o professor sempre procurou informar os alunos sobre os aspectos básicos e gerais do setor. A partir daí, as aulas eram práticas, mas sempre precedidas de uma parte teórica.

Não constituía preocupação ensinar técnicas nem descobrir artistas, e sim desenvolver a formação de bons hábitos profissionais.

Na oficina, todos os alunos tinham, a cada dia, uma responsabilidade. Existiam grupos de tarefas e cada grupo possuía um coordenador, o mestre. Assim, eram as tarefas distribuídas por grupos e por aluno que, inclusive, se encarregavam da limpeza.

peza da sala. Os alunos, em rodízio, passavam por todos os grupos e por todas as tarefas. A cada dia, um era o mestre. Ao final de cada aula, os alunos prestavam conta ao mestre e este ao professor. "O lema era deixar a oficina melhor do que receberam".

Para o professor, o importante era o valor educativo do trabalho, não se preocupando com o produto final e sim com o processo de desenvolvimento do mesmo, estando sempre atento, procurando aproveitar as oportunidades surgidas em classe para se discutir algum aspecto considerado de valor educativo que, às vezes, tomava até toda a aula. Julgava muito importante que o aluno fosse conscientizado, que "a pessoa siga a profissão para a qual tenha aptidão, mas que saiba o que ela vai encontrar pela frente".

Não havia uma programação com relação à integração com os outros conteúdos. Costumava ocorrer ocasionalmente, em comunicação e expressão, matemática e ciências físicas e biológicas; por ocasião da Feira da Cultura, por força da necessidade, os professores trabalhavam em conjunto.

O coordenador dispunha de todo o material necessário para desenvolver o trabalho, entretanto, ele ressaltou que sempre procurou aproveitar as carteiras, mesmo os outros móveis estragados para os trabalhos em madeira, nunca tendo de comprar. Segundo ele, "partiam do nada".

Ao avaliar, levava em conta o esforço empreendido pelo aluno para desenvolver o trabalho, sua perseverança e sua atitude em relação aos colegas. Havia os que tinham facilidade e não imprimiam nenhum esforço para realizar o trabalho.

Já as aulas de práticas comerciais e de serviços eram ministradas na própria sala de aula.

Na 7^a série abordavam-se as noções mais gerais do Departamento de Pessoal, enquanto na 8^a desenvolvia-se o mesmo conteúdo, mas de forma mais aprofundada.

Nesta série também eram enfocados os direitos e os deveres do trabalhador, bem como outros aspectos considerados do interesse de qualquer profissional, independente da profissão que viesse a abraçar.

Procurava-se, a partir do livro adotado, tornar as aulas bem práticas. Tomava-se por base o livro adotado tentando relacionar seu conteúdo com a realidade, para que o assunto se tornasse mais significativo para o aluno. A parte teórica era desenvolvida através de seminários.

Ao final do semestre dava-se uma prova teórica, nela enfatizando-se os aspectos aplicáveis à vida prática com o objetivo de verificar o que o aluno havia aprendido, sem a preocupação de dar uma nota.

Nesta escola, é opinião de várias pessoas ser impossível atender ao mercado de trabalho preconizado na lei, que seria

delimitado para uma área restrita. Não acreditam nessa possibilidade, o que os leva a não se preocuparem com esse aspecto. Com relação à questão da integração, são de opinião que é muito difícil o que fez com que ela ficasse só no papel.

É opinião geral que o aluno do curso de 1º grau é muito imaturo para ser iniciado em uma profissão conforme prevê a Lei nº 5.692/71, como também para optar por uma habilitação profissional quando no 2º grau. Por outro lado, o trabalho desenvolvido em formação especial no 1º grau não dá base para isto, não sendo também objetivo da escola.

6.3.2.5 — O Ex-Ginásio Orientado para o Trabalho

O ex-GOT se localiza no município de Nova Lima, que se situa no Quadrilátero Ferrífero, a sudeste da área metropolitana. Essa área tem como principal característica o seu solo rico em minerais. A extração do ouro deu origem e mantém a cidade de Nova Lima.

Possui relevo acidentado, com altas declividades, excetuando-se a região de Bela Fama, onde há um trecho de contínua declividade.

A Mata do Jambeiro e a Serra do Curral formam uma barreira que separa este município de Belo Horizonte.

No final do século XIX foi instalada a Cia. Saint John D'El Rey Mining com o objetivo de explorar o ouro, passando Nova Lima a se constituir no principal núcleo regional, tendo a sua

importância aumentada com o desenvolvimento do seu centro terciário. Entretanto, a área permaneceu dependente de uma única atividade econômica — a extração do ouro, que era efetivada por uma única empresa, também proprietária de quase toda a terra do município.

Na década de 60, as jazidas de minério de ferro de propriedade da Mineração Morro Velho foram vendidas à Mineração Brasileiras Reunidas (MBR), empresa ligada à multinacional The Hanna Company, passando a dividir com esta a propriedade das terras.

A fragmentação e a articulação difícil de sua estrutura urbana são resultantes tanto da sua topografia acidentada, como da segregação social imposta pelos ingleses, quando da construção dos núcleos residenciais para os empregados da Mineração Morro Velho.

O controle da expansão e da estruturação urbana, desde o início da cidade, tem sido exercido pela Mineração Morro Velho, proprietária das terras e detentora do Manifesto da Mina.

É importante ressaltar que se situa nesse município a captação Bela Fama do sistema Rio das Velhas, principal sistema de abastecimento de água de Belo Horizonte.

O crescimento populacional de Nova Lima sofre sérias restrições geradas pela concentração fundiária e do emprego na Mineração Morro Velho, pela necessidade de preservação da bacia de contribuição de Bela Fama e ainda por seu relevo acidentado.

Sua estrutura social é constituída por significativa parcela de trabalhadores da Mina de Morro Velho, segmentos da classe mé dia tradicional, integradas por pessoas ligadas aos serviços de consumo e por pequenos proprietários.

O estabelecimento de ensino em estudo foi criado em 1963, quando então oferecia apenas o primeiro ciclo do ensino secundário. Desde 1965 funcionava em prédio especialmente construído no Bairro dos Cristais, e em 1966 passou a oferecer também o segundo ciclo do então ensino médio.

A nível estadual, os GOTs estaduais foram regulamentados pela Portaria nº 21/67-SEE de 13.3.67, e Portaria nº 2/70-SEE de 23.2.70, ficando estabelecido que na 1ª e 2ª séries deveria ser oferecido artes industriais ou técnicas agrícolas, e na 3ª e 4ª séries, técnicas comerciais ou educação para o lar, sendo quatro o número de aulas semanais, com duração de 50 minutos.

Quando da instalação do GOT de Nova Lima, em 1967, resultado do convênio com a Diretoria do Ensino Secundário (DES) e a SEE, oferecia-se artes industriais e, posteriormente, foram introduzidas as técnicas comerciais e, mais tarde, a educação para o lar.

Com relação ao número de turnos de funcionamento da escola, houve uma variação no período estudado. Em 1973 funcionou em dois turnos diurnos e um noturno, e nos anos 1974-76 funcionou com três turnos diurnos. Contava com as salas-ambiente de práticas industriais, práticas comerciais e de serviços de educação para o lar.

Ao final da década de 70, o estabelecimento teve as suas instalações ampliadas, voltando a funcionar em dois turnos diurnos.

O ex-GOT oferecia da 5^a à 8^a série do 1º grau e o curso de 2º grau. A sua matrícula, em 1973, era de 807 alunos, distribuídos em 22 turmas no 1º grau e 142 alunos e quatro turmas no 2º grau. Em 1976, a sua matrícula atingia, no 1º grau, 925 alunos em 25 turmas, e no 2º grau, 234 alunos e seis turmas.

No período estudado não eram oferecidas as habilitações profissionais, o que foi justificado por falta de condições, o que só foi viável a partir de 1980, com a assinatura de um convênio com a Universidade do Trabalho (Utramig), que se encarregava da parte profissionalizante.

No ex-GOT a implantação da Lei nº 5.692/71 gerou, já a partir de 1973, a redução da carga horária de formação especial.²⁵⁰

Nesta escola, no período estudado, eles não contavam com o orientador educacional e o supervisor pedagógico. Os alunos tinham formação especial nas quatro séries, sendo que na 5^a e 6^a séries dava-se práticas industriais e educação para o lar, e na 7^a e 8^a séries práticas industriais e práticas comerciais e de serviços. Em todas as séries as turmas de educação geral eram divididas, passando todos os alunos por todos os setores

²⁵⁰ Ver anexo IV, tabela 5.

oferecidos. A subdivisão das turmas, bem como a determinação do setor a ser trabalhado no semestre, eram feitas pela administração. Não havia preocupação de sondar a aptidão, visando uma posterior opção. Esta sô acontecia dentro do próprio setor.

Em todos os setores havia a preocupação de iniciar o aluno e lhe eram dadas condições para sobreviver com o seu próprio trabalho.

Havia algumas tentativas de integração, na medida do possível e ditadas pela necessidade. Por exemplo, nas aulas de comunicação e expressão era montado o jornal, e nas aulas de práticas industriais fazia-se a sua impressão. Às vezes ainda se integrava com matemática, geografia e ciências físicas e biológicas. Já educação para o lar e práticas comerciais e de serviços, às vezes se integravam com comunicação e expressão. Com este setor ocorria quando era trabalhada a parte de redação comercial.

A administração se incumbia de providenciar o material necessário ao desenvolvimento do trabalho, e para isto contava com a colaboração dos pais dos alunos.

Segundo os relatos, em práticas industriais, na 5^a e 6^a séries, os alunos passavam por todos os conteúdos, desenvolvendo projetos do professor. Já na 7^a e 8^a séries o trabalho era mais livre, podendo o aluno, nesse período, optar por um conteúdo que tivesse gostado mais para um maior aprofundamento. Ti

nham como objetivo, através do ensino da técnica, o desenvolvimento de habilidades manuais visando possibilitar ao aluno uma fonte de renda que o auxiliasse na sua sobrevivência.

Neste setor, alguns disseram ser o trabalho prejudicado pelo alto custo da manutenção, tornando assim necessário que os alunos trouxessem material de casa.

Era utilizada a avaliação coletiva e a auto-avaliação. Ao avaliar o aluno, salientaram que tinham em vista a criatividade, o interesse, a participação e não a peça feita, o resultado final.

Segundo os relatos, o fato de o aluno gostar ou não do setor depende muito do relacionamento professor-aluno. Também aqueles alunos que se saíam bem no setor ou em determinado conteúdo preferiam trabalhar individualmente.

Pelos relatos, os alunos confeccionavam trabalhos em madeira, cerâmica, sisal, entre outros. Apesar de termos constatado, pelos relatos, serem as atividades desenvolvidas predominantemente artesanais, é opinião de um professor que o aluno; em práticas industriais, "aprendia as operações básicas e com mais seis meses em uma fábrica ele já seria um profissional especializado".

Em práticas comerciais e de serviços, a princípio contavam apenas com uma sala, não dispondo de equipamento. Trabalha

va-se com os alunos da 7^a e 8^a séries numa graduação de dificuldades.

Dividia-se a turma em quatro grupos e trabalhava-se em sistema de rodízio. Procurava-se tornar o curso o mais prático possível. Incluía-se uma parte prática quando os alunos tinham a oportunidade de preencher formulários e ainda visitar uma empresa, na maioria das vezes o departamento de pessoal. Nessas visitas tinham oportunidade de conhecer o seu funcionamento. Ainda convidavam profissionais que atuavam em áreas relacionadas com os assuntos desenvolvidos para falar de sua experiência para os alunos de 7^a e 8^a séries.

Neste setor, às vezes, desenvolviam-se atividades integradas com comunicação e expressão, quando da aprendizagem da redação comercial.

Em sua opinião, os alunos tinham algumas possibilidades de conseguir emprego em escritório e no comércio, uma vez que o trabalho desenvolvido no 1º grau lhes dava maiores condições em relação a outros.

Ao concluir um estudo, fazia-se a avaliação, sendo que a participação de cada membro do grupo no trabalho era avaliada por todos.

A educação para o lar foi o último setor a ser introduzido. No período estudado, o professor ainda estava se formando. Trabalhava-se com quatro pequenos grupos em sistema de rodízio. Na 5^a série desenvolviam-se as noções mais elementares

e na 6ª série procurava-se aprofundar com os alunos dentro de cada conteúdo trabalhado. Tentava desenvolver o trabalho como via no curso.

Como em práticas comerciais e de serviços, a integração acontecia esporadicamente com comunicação e expressão.

De maneira geral, os professores se preocupavam em desenvolver os conteúdos, observando uma graduação de dificuldades. Os trabalhos, na maioria das vezes, eram desenvolvidos em grupo e utilizando-se do sistema de rodízio.

Pelo que se pôde observar, nesta escola, dava-se maior ênfase a práticas industriais, que constava do currículo em todas as séries.

Os relatos e a análise dos conteúdos oferecidos pela escola na parte de formação especial levam-nos à constatação de que a mesma não se preocupava com a questão do mercado de trabalho. Caso contrário, mineração deveria constar entre os conteúdos oferecidos e com grande ênfase, uma vez que a maioria da população masculina da cidade trabalha na Mineração Morro Velho.

6.3.3 — Como os ex-alunos vêem a experiência por eles vivenciada na escola de 1º grau

Objetivando conhecer a opinião dos alunos sobre a experiência por eles vivenciada no 1º grau, em formação especial, entrevistamos 102 alunos que cursavam 3º ano do 2º grau de cursos profissionalizantes.

Este estudo foi desenvolvido em duas das escolas selecionadas que à época ofereciam o 1º e 2º graus, e ainda em uma escola estadual de 2º grau. Todos os alunos entrevistados são egressos do 1º grau das cinco escolas estudadas.

Computando as opiniões coletadas sobre a apreciação dos diversos setores estudados, obtivemos os seguintes resultados apresentados na tabela 1.

Tabela 1

Apreciação dos ex-alunos quanto aos setores estudados

Setores	Ex-Ginásio Polivalente		Ex-Curso Complementar		Ex-Grupo Escolar		Escola Particular		Ex-Ginásio Orientado para o Trabalho	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Práticas industriais	4	6	4	1	3	3	25	5	7	6
Práticas comerciais e de serviços	7	3	2	2	...	...	12	20	2	5
Práticas agrícolas	1	7	...	...	...	...	...	...	...	...
Educação para o lar	6	...	1	3	7	2	...	...	8	1
Práticas industriais e comerciais e de serviços	...	...	...	...	...	...	2	...	...	...
Práticas industriais e Educação para o lar	...	...	...	...	3	...	...	...	...	...
Educação para o lar e Prát. com. e de serv.	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nenhum	...	...	...	...	...	...	1	1	...	3
Não especificado	...	3	2	3	2	10	2	12	...	2
Total	19	19	9	9	15	15	42	38 ¹	17	17

Fonte: entrevistas.

Nota: a coluna A refere-se à disciplina de que o aluno mais gostou, e a coluna B à disciplina de que o aluno menos gostou.

¹ Quatro respostas não puderam ser codificadas por sua formulação inadequada.

Observando a tabela 1, verifica-se que no ex-GP as práticas comerciais e de serviços aparecem como a preferida. Em duas escolas as preferidas foram práticas industriais, e nas outras duas educação para o lar. Já com relação à menor preferência, práticas industriais foi indicada em duas escolas, enquanto práticas comerciais e de serviços, práticas agrícolas e educação para o lar foram as indicadas nas outras três escolas.

Nota-se pela tabela que a apreciação dos alunos com relação a práticas industriais não correspondia a todas as escolas apesar dos incentivos desenvolvidos nessa área.²⁵¹

O ex-GP que contava com condições físicas, materiais e humanas, a uma época em que se supõe que havia possibilidades de emprego nesse setor, por que não era este setor o de maior preferência? O nosso estudo não nos possibilitou responder a esta questão, porém levou-nos a algumas pistas. Uma delas seria com relação ao professor. Teria o curso lhe possibilitado pleno domínio do maquinário para que as atividades ali desenvolvidas pudessem ser significativas para o aluno? Pelo que fomos informados, muitas vezes o professor tinha dificuldades de trabalhar com o maquinário, partindo então para as atividades artesanais, nas quais o aluno não via sentido. Outro fator importante parece ter sido a falta de verba para aquisição de ma

²⁵¹ Quando da implantação dos Cursos Complementares, os programas de ensino elaborados pela SEE foram para o Curso Complementar Industrial. Nos GOTS, em 1972, havia 62 salas-ambiente de práticas industriais enquanto os demais setores totalizavam 54. Os primeiros GPs implantados em regiões predominantemente industriais contaram com duas salas-ambiente deste setor e o dobro de professores — quatro. Além do mais, dos 1.066 professores habilitados pelo Cetap, 391 foram para práticas industriais. Após a implantação da reforma, tanto no ex-Curso Complementar como no ex-GOT oferecia-se práticas industriais na 5a. e 6a. séries.

terial necessário e manutenção do maquinário. O professor era levado a desenvolver aquilo que era possível de acordo com o material de que se dispunha. Assim, o material disponível, na maioria das vezes, era o determinante do conteúdo oferecido.

Pelos relatos do pessoal das escolas e técnicos da SEE, a maior preferência por práticas comerciais se devia ao fato de possibilitar maiores oportunidades de emprego e por estar relacionada com profissões que dão *status* social mais elevado, apesar de muitas vezes não serem bem remuneradas; mas, de maneira geral, eles vêem na escola uma possibilidade de ascensão social.

Quanto a educação para o lar ser a preferida em duas escolas causa-nos uma certa estranheza e nos leva a supor que tal fato estaria mais relacionado com o trabalho desenvolvido pelo professor ou por ter que se cumprir uma exigência, optavam pelo que fosse mais fácil. Pelos relatos dos professores de educação para o lar, este setor, a princípio, não era bem aceito, principalmente pelos meninos.

Tanto com relação a educação para o lar, como em práticas agrícolas, a nosso ver, a questão passa pelo aspecto ideológico. Os próprios livros didáticos veiculam uma ideologia em que as atividades do campo são vistas em nível de inferioridade com relação às atividades desenvolvidas na cidade; por outro lado, também a educação para o lar é associada às atividades

domésticas e nenhum aluno, como também os seus pais, não aspiram tal para os seus filhos. Mesmo com relação às práticas industriais, como foi evidenciado por um professor e mesmo pelo técnico do SEE; as profissões relacionadas são de pouco prestígio na nossa sociedade, além do mais são desenvolvidas em ambientes que não apresentam boa aparência e ainda relacionadas com o trabalho operário.

As justificativas apresentadas pelos alunos nos confirmam que o fato de gostarem mais do setor tem como determinantes diversos fatores. Analisando essas justificativas, verificamos que estão diretamente relacionadas com conteúdo e método, utilidade para a vida, o professor e interesse pessoal. Assim, pelo fato de haverem gostado mais tivemos como justificativa:

"Adquiri conhecimentos que eu nem sonhava existir. Adquiri um pouco de senso prático" (conteúdo); "Porque eram trabalhos práticos e manuais" (método); "Apresenta maiores condições de emprego" (utilidade para a vida); "A professora mostrava que realmente entendia do assunto" (professor); "Porque adoro trabalhos artesanais" (interesse pessoal).

Já pelo fato de terem apontado determinado setor como o que menos gostaram, apresentaram justificativas como:

"Os trabalhos realizados como bordar, pintar, cozinhar, costurar não são o meu forte" (conteúdo); "O método de ensino do professor não foi um bom método. O que aprendi não me foi útil e as aulas eram muito cansativas" (método e utilidade para

a vida); "Foram as aulas menos interessantes porque foi o professor com quem tive menos afinidade" (professor); "Acho que não tem nada a ver comigo. Eu me sentia mal naquela oficina. Sou do tipo de pessoa que prefere o intelectual a trabalhos manuais" (interesse pessoal).

As justificativas da maior ou menor preferência dos alunos refletem a pedagogia adotada. Dava-se grande ênfase ao mêtodo e às técnicas, bem como o sentido utilitarista e prático à formação especial. Ainda revelam o maior prestígio do trabalho intelectual e a desqualificação do trabalho manual, resultado da inculcação ideológica burguesa. Observa-se a educação para o lar vista de uma forma preconceituosa, bem como as práticas industriais. Será que mesmo tendo uma maior preferência pelo trabalho intelectual, também não se poderia desenvolver com interesse uma atividade manual? Afinal, a aptidão não é restrita a um único campo de conhecimento, a um único tipo de atividade. O desinteresse pelo trabalho manual revela, na maioria das vezes, o desprestígio, a desqualificação do trabalho manual em nossa sociedade, o que leva os alunos das classes populares a aspirarem um outro tipo de trabalho que lhes possibilite a ascensão social.

Esse esforço de cada um para transcender a sua classe enriquece cada vez mais ao capitalista, que se apropria dos frutos desse esforço. Torna-se, para ele, cada vez mais importante a inculcação ideológica, pois quanto mais a classe que na linguagem comum se chama média sonhar ascender à classe chamada

alta, e os trabalhadores sonharem com o acesso à propriedade e aos padrões da chamada classe média, estará assegurada a manutenção da sociedade competitiva.

Vejamos agora a questão relacionada com a utilidade dos conteúdos trabalhados a nível de 1º grau quando da opção por uma habilitação profissional no 2º grau.

Conforme previsto na legislação, o estudo de formação especial desenvolvido a nível de 1º grau deveria dar aos alunos maiores condições de opção por uma habilitação, quando no 2º grau. Em nosso estudo, nas escolas que ofereciam habilitação profissional, tanto os elementos do corpo técnico-administrativo como os coordenadores das áreas práticas são de opinião que não havia essa influência.

Na escola estadual de 2º grau, ao desenvolver o trabalho de informação profissional, nenhuma referência era feita ao trabalho que deveria ter sido iniciado no 1º grau. Este trabalho era desenvolvido no 1º ano sob a coordenação do SOE e com a participação, a princípio, de todos professores das disciplinas profissionalizantes e, posteriormente, com os coordenadores dos diversos cursos profissionalizantes. Constava-se de várias sessões, sendo que na última, após as apresentações dos vários coordenadores dos cursos profissionalizantes, desenvolvia-se um debate.

Segundo informações do SOE, já houve casos de se detectar alunos que possuíam alguma orientação com relação à técnica

ca de trabalho, mas não com relação à informação profissional, isto no desenrolar do curso.

Após a realização desse trabalho, processavam-se as opções. Segundo as informações obtidas, o que influenciava, neste caso, era o curso que se pretendia a nível superior (vestibular) ou a facilidade do mesmo, uma vez que, pelo fato de se ter de cumprir a obrigatoriedade optavam pelo que julgavam mais fácil. Assim, segundo os entrevistados, a maior preferência era por patologia clínica, a que se atribui possibilitar um bom nível de conhecimento para os que pretendem fazer vestibular na área de ciências biológicas, e ainda por haver maior facilidade de se conseguir estágio, bem como um emprego posteriormente. Em seguida, a maior preferência era por turismo, por ser considerado o mais fácil. O menos procurado era o de análise química. Para ele, eram encaminhados, na maioria das vezes, aqueles alunos que não puderam ser atendidos em nenhuma de suas opções. Segundo os entrevistados, a não-preferência se deve ao fato de ser um curso pesado.

Já na escola particular, a princípio, o trabalho de informação profissional era desenvolvido ao longo do 1º ano do 2º grau e, posteriormente, passaram a desenvolvê-lo de maneira dinâmica e intensiva em três aulas germinadas. Após este trabalho, atendiam em entrevista individual aos que se manifestavam interessados, que eram poucos.

Desse trabalho se encarregava o SOE e, segundo sua coordenadora, os conteúdos de práticas comerciais e de serviços e

práticas industriais, desenvolvidos no 1º grau, não ajudavam aos alunos quando da opção por uma habilitação profissional.

O ex-GOT, no período pesquisado, não oferecia habilitação profissional e nem mesmo contava com a figura do orientador educacional. As habilitações profissionais só se tornaram possíveis a partir de 1980 em decorrência de convênio assinado com a Utramig que se encarregou da parte profissionalizante. Os alunos que desejavam cursar a parte profissionalizante eram encaminhados e, dentre as habilitações oferecidas por aquele órgão, ele fazia a sua opção.

A opinião dos ex-alunos com relação ao estudo realizado, em formação especial, lhes ter servido de base, quando da opção por uma habilitação profissional no 2º grau, pode ser visualizada através da tabela 2.

Tabela 2

Avaliação dos ex-alunos da influência do estudo de formação especial
a nível de 1º grau sobre a opção pela atual habilitação sendo cursada no 2º grau

Habilitações sendo cursadas a nível de 2º grau	Ex-Ginásio Polivalente			Ex-Curso Complementar			Ex-Grupo Escolar			Escola Particular			Ex-Ginásio Orientado para o Trabalho			Total Geral		
	sim	não	total	sim	não	total	sim	não	total	sim	não	total	sim	não	total	sim	não	total
A) Auxiliar Técnico em:																		
. Eletricidade	1	...	1 ¹	...	...	...	...	1	1	...	1	1	...	...	...	1	2	3
. Escritório	2	1	3	2	2	4	1	5	6	1	...	1	...	...	...	6	8	14
. Turismo	...	1	1	...	1	1	...	3	3	...	...	...	...	...	...	...	5	5
. Patologia clínica	2	7	9	...	3	3	...	4	4	2	1	3	1	11	12	5	26	31
. Análises químicas	...	2	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	2
. Eletrônica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	1	1
. Desenhista de instalações elétricas	...	...	...	...	1	1	...	1	1	...	...	...	...	...	...	...	2	2
. Mecânica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	1	3	2	1	3
. Instrumentação cirúrgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	1	1
B) Técnico em:																		
. Contabilidade	...	1	1	...	...	...	...	...	...	13	3	16	...	...	...	13	4	17
. Eletrônica	...	1	1	...	...	...	...	...	...	9	12	21	...	...	...	9	13	22
Total	5	13	18	2	7	9	1	14	15	25	17	42	3	14	17	36	65	101

Fonte: entrevistas.

¹ Não-declarado.

Conforme está evidenciado na tabela 2 apenas os que cursaram o 1º grau na escola particular é que predominantemente responderam de modo afirmativo que o conteúdo visto a nível de 1º grau, em formação especial, lhes ajudou a optar por uma habilitação profissional, a nível de 2º grau. Atribuimos tal resultado ao fato de a maioria dos alunos entrevistados estar cursando o 2º grau no mesmo estabelecimento, e naquela escola a administração se preocupava em oferecer, no 2º grau, habilitações relacionadas com os setores oferecidos no 1º grau.

Analisando por habilitação profissional oferecida pela referida escola (técnico em contabilidade e eletrônica), verifica-se que a predominância de respostas positivas foi por parte daqueles alunos que fazem o curso técnico de contabilidade.

Dos que responderam negativamente tivemos justificativas como: *"Porque o ramo industrial não especificava alguma coisa ligada à eletrônica diretamente e quando acontecia era por de mais simples para me fazer atraído".* (Eletrônica). Entretanto, o que cursava turismo disse que *"foi uma escolha baseada nas opções oferecidas pela escola"*. Entre os que responderam afirmativamente, os dois que faziam patologia clínica disseram haver-lhes possibilitado constatar que não gostavam do que foi trabalhado no 1º grau.

A maioria da amostra cursa patologia clínica, onde o nūmero de respostas negativas foi bem significativo, e mesmo dos cinco que responderam afirmativamente, dois justificaram com

base em ciências físicas e biológicas, e outros disseram não ter nada a ver com o conteúdo visto em formação especial no 1º grau.

De fato, a sondagem de aptidões, conforme era prevista, de veria ocorrer desde a 1ª série e em todos os conteúdos trabalhados, entretanto, as orientações para a sua operacionalização acabaram por restringi-la à parte de formação especial. Por outro lado, nem mesmo nessa parte ela parece ter acontecido, uma vez que a escola podia oferecer dois conteúdos de dois setores e posteriormente até um único conteúdo de cada uma das duas áreas econômicas. Assim, apareceram situações em que o setor ou a área eram oferecidos, e quando da justificativa do aluno, observa-se que ele desconhecia aquele conteúdo relacionado, o que nos leva a inferir ser o número de conteúdos trabalhados em cada setor muito restrito.

Dos 14 alunos do Curso de Auxiliar Técnico de Escritório oito responderam negativamente e seis cursaram o 1º grau no ex-grupo escolar que não oferecia práticas comerciais e de serviços; entretanto, tivemos justificativas de alunos que as cursaram, como: "O conteúdo que estudei no 1º grau não tem na da a ver com a habilitação que fiz no 2º grau. A escolha foi baseada na orientação do SOE." Dos que responderam afirmativamente, tivemos respostas como: "Eu já conhecia mais ou menos as matérias do curso." "Devido à relação que existe entre as duas habilitações."

Dos que faziam o Curso de Auxiliar Técnico de Turismo, dentre os que responderam negativamente, tivemos justificativas como: "Foi uma escolha baseada nas opções oferecidas pela escola." "Porque os cursos do Estadual não tinham ligação com o que fiz."

A situação apresentada nestas justificativas acreditamos ter sido realidade para a grande maioria dos alunos das escolas públicas, bem como das particulares. Na verdade, como o próprio estudo nos mostrou, eram poucas as habilitações oferecidas; em se tratando de exigência legal, o aluno não tinha outra alternativa senão optar por uma, mesmo que não fosse do seu interesse. Por outro lado, também as escolas ofereciam poucas, ou às vezes, apenas uma opção, segundo as suas condições de equipamento e pessoal.

Dentre os que cursavam Auxiliar Técnico de Eletricidade, apenas um respondeu afirmativamente, apesar de todas as escolas de origem oferecerem práticas industriais.

No geral, a opinião do corpo docente corresponde à opinião da maioria dos ex-alunos, isto é, o trabalho desenvolvido em formação especial a nível de 1º grau não dá condição ao aluno de fazer uma opção consciente por uma habilitação profissional quando no 2º grau.

Podemos observar, ainda, que a maior incidência de respostas negativas ocorreu entre os ex-alunos do ex-grupo escolar, onde o desenvolvimento da parte de formação especial acon

teceu em condições as mais precárias; no entanto, também nas demais escolas estaduais que funcionaram em situação especial por terem anteriormente participado de uma experiência, predominaram as respostas negativas; o que nos leva a inferir que não são apenas as condições físicas e humanas os determinantes do seu funcionamento, o problema é muito mais amplo, envolvendo condicionantes econômicos, sociais e políticos.

Do nosso ponto de vista, os conteúdos estudados no 1º grau dificilmente dariam base para uma opção no 2º grau, considerando-se que o número de conteúdos oferecidos era muito limitado. Como constatamos, nas entrevistas, muitas vezes ocorre que o aluno no 1º e 2º graus cursa, em formação especial, conteúdos e habilitações relacionados; entretanto, o conteúdo visto no 1º grau pode não ter possibilitado o estabelecimento dessa relação com a habilitação a nível de 2º grau. Por outro lado muitas das habilitações não têm o conteúdo correspondente a nível de 1º grau. Mesmo que os conteúdos existissem no catálogo, vários são os fatores que determinam a seleção do mesmo, entre eles, haver o professor para assumir as aulas, a existência de equipamento, bem como do material necessário para a realização do trabalho.

A nosso ver, o professor é a mola-mestra, como tivemos a oportunidade de constatar no próprio ex-grupo escolar, quando o professor, a partir da utilização das carteiras e mesas quebradas e com apenas quatro serrotes e quatro martelos conseguiu fazer alguma coisa. Por outro lado, de nada adianta ter as sa

las, equipamentos e mesmo o material se o professor não souber como utilizá-los, principalmente em práticas industriais, que requer um conhecimento mais específico e uma certa prática para trabalhar com as máquinas. Necessário se faz que o professor tenha um bom domínio do maquinário, bem como dos conteúdos para ser capaz de desenvolver um trabalho conforme o previsto, com pequenos grupos trabalhando diversificadamente e em sistema de rodízio. Entretanto, o desenvolvimento do trabalho dessa forma, a nosso ver, poderia até atender ao que se propunha como objetivo da Educação para o Trabalho, mas não estaria atendendo à necessidade da maioria dos alunos que hoje frequentam a escola pública, uma vez que o tipo de trabalho proposto vem ao encontro dos interesses do capital, e não da maioria da população das escolas públicas de 1º grau.

Por outro lado, mesmo que a escola dispusesse de professor, equipamento e material, seria ainda impossível desenvolver todos os conteúdos no tempo destinado à formação especial, pois segundo diversos professores entrevistados, era possível desenvolver apenas quatro conteúdos por semestre.

De outra parte, a legislação do CEE estabeleceu a implantação da lei imediata e gradativamente, sendo que em 1975 todos os estabelecimentos que anteriormente ofereciam o ensino secundário deveriam estar funcionando de acordo com as novas diretrizes. Essa medida não foi questionada pelos próprios órgãos da SEE, que não teve condições de construir, nem tampouco de equipar escolas possibilitando-lhes o desenvolvimento do currí

culo, segundo os dispositivos legais, cujo cumprimento passou a exigir. O CEE, por sua vez, também desconheceu essa realidade do estado que até àquela época não assegurava a todas as crianças em idade escolar o curso primário completo. Os dirigentes à frente da SEE assumiram a implantação dos princípios contidos na Lei nº 5.692/71. A sua implantação foi muito questionada pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particulares.

Por outro lado, nos preocupa a questão: seriam realmente necessárias as atividades de formação especial no sentido da aprendizagem de uma técnica para alunos entre 11 e 14 anos? Não seria mais importante uma visão do trabalho mais ampla e abrangente, mesmo desvinculada da aprendizagem de uma técnica?

Tivemos a oportunidade de verificar também a opinião dos alunos com relação à utilidade do conteúdo aprendido nas aulas de formação especial para a vida prática; constando os dados na tabela 3.

Tabela 3

Avaliação da utilidade do aprendizado em
formação especial para a vida prática

Escolas	Avaliação		Total
	sim	não	
Ex-Ginásio Polivalente	14	5	19
Ex-Curso Complementar	9	...	9
Ex-Grupo Escolar	14	1	15
Escola Particular	32	10	42
Ex-Ginásio Orientado para o Trabalho	17	...	17
Total	86	16	102

Fonte: entrevistas.

Conforme se pode observar na tabela 3, a grande maioria dos alunos é de opinião que foi útil o trabalho desenvolvido em formação especial, no 1º grau, apontando situações como: na escrituração da firma; no preenchimento de cheques, notas promissórias, notas fiscais, formulários; na organização de arquivos de empresas; no conhecimento de organização comercial das empresas; na execução de datilografia; no conhecimento das leis trabalhistas; no trabalho com vendas; na seleção para um emprego; na escolha e execução do trabalho; no serviço em geral como arquivo, caixa, tratamento usado com cliente e organização em geral; no cultivo de plantas; no preparo de comidas e doces;

na realização de atividades domésticas; na utilização de ferramentas; na operação de equipamentos; no cuidado com máquinas elétricas; na realização de trabalho em casa como consertar utensílios e aparelhos eletrodomésticos; na encadernação; na confecção de costuras, tricô, pinturas, enfeites, cartões de natal, colagens, trabalhos em madeira, bolsas, bonecas e outros artesanatos, bem como para preencher as horas vagas e como distração.

Pelas atividades por eles apontadas, verifica-se uma maior ênfase quanto às atividades ligadas às práticas comerciais e de serviços, enquanto práticas agrícolas foi a menos indicada. Do ponto de vista da realização de um trabalho remunerado, percebe-se a maior possibilidade através das atividades relacionadas com práticas comerciais e de serviços, bem como das relacionadas com práticas industriais quando é dada grande ênfase às atividades artesanais; entretanto, realizar trabalhos artesanais não era objetivo da parte de formação especial.

As constatações a que chegamos com este estudo serão retomadas posteriormente na conclusão.

Em 1982 a Lei nº 5.692/71 foi alterada no que diz respeito à educação para o trabalho no ensino de 1º grau, através da Lei nº 7.044/82. Com a vitória da oposição nas eleições ocorridas no mesmo ano, em março de 1983 o grupo à frente da SEE de Minas Gerais propôs imprimir um novo enfoque à educação, gerando um redirecionamento do trabalho escolar na tentativa de

que a escola cumpra realmente a sua função atendendo às necessidades da população a que se destina a escola pública. É o que veremos no item que se segue.

6.4 – A atual proposta de educação e trabalho no ensino de 1º grau em Minas Gerais

A atual proposta de educação e trabalho constitui uma abordagem do currículo do ensino de 1º grau, em que o trabalho é enfocado como tema central que deveria perpassar todos os conteúdos curriculares.

Esta proposta foi elaborada em 1984 por uma equipe de técnicos da Diretoria do Ensino de 1º Grau (SEE), da qual nós fizemos parte.

Na sua elaboração a equipe se baseou nas diretrizes referentes ao planejamento curricular aprovadas e discutidas nas três fases em que se desdobrou o I Congresso Mineiro de Educação (municipal, regional e estadual) realizado no segundo semestre de 1983. O seu resultado consistiu num diagnóstico da situação educacional, base para a elaboração do Plano Setorial de Educação 1984-87. Da fase final, realizada em Belo Horizonte, participaram 1.300 pessoas que, após discutirem os problemas regionais, apresentaram e aprovaram as diretrizes e propostas de política educacional para o estado.

No Plano Setorial de Educação para o Estado de Minas Gerais 1984-87, grande ênfase é dada à apreensão do valor intrínseco do trabalho, bem como à dimensão social, econômica e polí

tica do mesmo. É a preparação para o trabalho enfocada como componente indispensável à formação integral do cidadão, tendo por base a concepção do trabalho como atividade fundamental da vida humana.

Baseou-se também nas diretrizes estabelecidas pela Lei nº 7.044/82, que ao substituir a expressão "*qualificação para o trabalho*" por "*preparação para o trabalho*", possibilitou a abordagem da educação para o trabalho a partir do enfoque sociológico em que se coloca o homem em primeiro plano e o trabalho como meio de expressão pessoal, de auto-realização e de transformação social, implicando sobretudo valores pessoais.

A referida lei elimina os conceitos "*educação geral*" e "*formação especial*", colocando a expressão "*preparação para o trabalho*" como elemento de formação integral do aluno obrigatôria no ensino de 1º e 2º graus, devendo constar, portanto, dos planos curriculares em todas as sêries. O currículo pleno seria estruturado com as matérias do núcleo comum, art. 7º da Lei nº 5.692/71, e parte diversificada, e segundo estabelece a Resolução do CEE,²⁵² as atividades de preparação para o trabalho poderão integrar a programação das matérias do núcleo comum; ou da parte diversificada, ou ainda a critério do estabelecimento, constituir conteúdo específico.

Os conteúdos da parte diversificada do currículo, conforme previsto na Lei nº 7.044/82, foram relacionados pelo CEE

²⁵² Resolução nº 295/82-CEE, de 16.12.82, art. 5º, § 1º.

através da resolução²⁵³ que estabelece a inclusão de pelo menos duas matérias da parte diversificada nos currículos de 1º grau.

Aspectos referentes à elaboração dos currículos das escolas estaduais de 1º grau são ainda enfocados com base nas normas contidas na Resolução nº 4.803/83-SEE, que estabelece a filosofia e a política para o ensino de 1º grau.

Para a elaboração da proposta, a equipe baseou-se ainda nas sugestões de professores, representantes da comunidade e líderes sindicais, obtidas através de reuniões e ciclo de estudos realizados na Diretoria do Ensino de 1º Grau, e ainda de material bibliográfico estudado bem como na sua vivência como professores e trabalhadores que são e sentem a necessidade de mudança da escola e da sociedade.

Ao final do ano de 1984 foi lançado o documento *Considerações gerais sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º grau*,²⁵⁴ que estabelece uma nova proposta filosófica e política para a educação e trabalho para o estado de Minas Gerais.

Nesta proposta, a questão da preparação para o trabalho é enfocada tomando como de fundamental importância que a relação educação e trabalho perpassasse todo o currículo do ensino de 1º grau. Isto significa que na base dos estudos de cada con

²⁵³ Resolução nº 315/84-CEE, de 7.8.84, art. 4º, § 2º.

²⁵⁴ A equipe que elaborou o documento foi constituída por Elza Marie Petrucci Carayon, Maria do Carmo de Matos e Zálfe Sáfár.

teúdo curricular essa relação deve estar presente, segundo a especificidade do respectivo conteúdo e a sua necessária integração com os demais componentes curriculares. Tal enfoque se justifica no fato de se pretender que o ensino parta do real, do concreto, e para a grande maioria dos alunos que hoje frequentam a escola pública, o referencial básico de vida é o mundo do trabalho. De modo geral, o aluno vivencia alguma experiência de trabalho, seja através dos pais, dos irmãos, ou diretamente, uma vez impelido a contribuir para o orçamento familiar; e mesmo para os que não a vivenciaram anteriormente, o ensinar e o aprender são situações de trabalho. Esta experiência gera e exige a produção de um conhecimento que é próprio da categoria trabalho que ele ocupa e com a qual se relaciona.

Considera-se de grande importância que a prática pedagógica seja organizada a partir da vivência de cada um, aproveitando sua experiência para iniciar a discussão da questão do trabalho. Assim, os alunos teriam a oportunidade de conhecer o sentido social do trabalho humano, bem como o sentido social de sua marginalização na nossa sociedade.

No entanto, para se focar dessa forma a relação educação e trabalho, há de se ter uma certa clareza quanto à relação trabalho-conhecimento humano e o papel da escola. Torna-se de fundamental importância que professores e especialistas promovam conjuntamente estudos e discussões para fundamentar o planejamento, a execução e a avaliação do currículo.

Uma alternativa seria iniciar o estudo da organização do trabalho a partir de uma situação concreta, seria tentar entender a posição da própria escola na nossa sociedade.

O currículo da escola deve refletir a filosofia que norteia a ação educativa, os objetivos, a proposta do ensino propriamente dita. Portanto, falar de currículo é falar da vida da escola como um todo, tendo-se em vista a função política e social que lhe compete hoje na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a atividade pedagógica deve considerar as condições reais de inserção do aluno no mundo, isto é, suas condições sociais, econômicas e culturais — *sua experiência de vida, o conhecimento do qual já é portador, suas possibilidades e necessidades, seus interesses e aspirações*, o conhecimento que esse aluno precisa adquirir para o desempenho de sua vida familiar, social, econômica, política e cultural, com base nas exigências da sociedade atual.

É fundamental que o papel da escola exprima os interesses daqueles que, na nossa sociedade, não têm tido acesso ao conhecimento sistematizado que é da sua competência transmitir.

A escola precisa ter uma postura crítica. Portanto, é necessário que seus profissionais tenham clareza quanto às condições sociais, econômicas, culturais e políticas da nossa sociedade para perceberem os reflexos das mesmas em sua própria prática pedagógica e, assim, saber agir nesse contexto para exercer influência sobre tais condições, constituindo-se num real instrumento no processo de transformação da sociedade.

Neste sentido, a principal função da escola é ensinar bem. Assim, o conhecimento que vai ser transmitido ao aluno precisa ser trabalhado de modo que, além de se constituir em instrumento para a ação, contribua para que ele compreenda o meio e a sociedade em que vive, para que ele reconheça criticamente seu lugar e seu papel no mundo do trabalho.

Também se coloca como função da escola a vinculação entre o pensar e o fazer. Quando se pensa na formação integral que todos os homens deveriam ter, não há como separar essas duas dimensões. Na medida em que se fornece apenas o conteúdo técnico da atividade, possibilitando a aquisição de uma série de outros conhecimentos e habilidades que poderão ser aplicadas em outras áreas, o fazer é instrumento de aquisição do pensar. Portanto, cabe à escola recuperar em seu trabalho educativo a unidade entre o fazer e o saber, *de modo a não permitir a separação entre os responsáveis pelas decisões, pela concepção dos fins e dos meios do trabalho escolar, e aqueles que se dedicam apenas à passiva execução do que foi decidido.*

No exercício de sua própria prática a escola deve demonstrar e possibilitar a todas as pessoas a ela ligadas a vivência desse processo de trabalho, seja no planejamento e na tomada de decisões relativas às atividades mais gerais da escola, seja no desenvolvimento das atividades propriamente curriculares.

O ensino a ser ministrado deveria ser aquele que ao lado da competência técnica exercitasse o aluno na prática da reflexão.

xão e da crítica, de modo a prepará-lo como cidadão hoje e amnhã, apto a participar da vida social, política, econômica e cultural do país.

O fazer seria um veículo para a tomada de consciência, para a crítica, uma vez que o desenvolvimento das habilidades manuais e a competência técnica não se fazem num vazio. Ao desenvolver a ação, o aluno iria enriquecendo seu saber através do conhecimento do mundo do trabalho: de sua organização, das relações que por meio dele os homens estabelecem entre si, do sentido do trabalho no mundo capitalista, do papel do trabalhador, dos seus direitos e deveres como pessoa e como cidadão pertencente a uma determinada categoria profissional e à sociedade como um todo.

Vemos ainda como tarefa da escola — e bastante difícil — levar o aluno a perceber o valor das práticas democráticas e vivenciá-las, bem como incentivar a ação coletiva, em oposição a atividades isoladas que conduzam à fragmentação do processo educativo e que gerem o individualismo e a competitividade entre as pessoas.

Todos esses aspectos considerados fundamentais para que a escola defina seu projeto educativo vão se materializar no planejamento, na execução e na avaliação de sua proposta curricular. Ela é que irá traduzir e viabilizar a descoberta e a vivência desses valores e pressupostos a partir dos quais a ação educativa se processará.

Portanto, para se elaborar o planejamento curricular é de suma importância que professores e especialistas se apercebam dos valores e objetivos que a escola tem em vista, hoje, na nossa sociedade. Assim, é importante que sejam explicitadas as reais condições de seus alunos, isto é, sua situação de trabalho e respectivas condições sociais, econômicas e culturais.

É necessário relembrar que os homens elaboram suas idéias de acordo com suas condições concretas de vida. Assim, no decorrer da existência vão formando seu pensamento como resultado das experiências que a vida lhes proporciona.²⁵⁵ Em consequência de tais condições suas ações são pensadas e realizadas. Como resultante, dois aspectos importantes devem ser considerados no processo educativo. É imprescindível apreender o conhecimento que os alunos constroem no meio em que vivem e a forma como o elaboram, como também é função da escola proporcionar aos alunos uma educação que lhes possibilite ter clareza quanto à sua própria circunstância, para que eles conheçam crítica e lucidamente sua função e seu lugar no mundo. Este conhecimento, além de constituir instrumento de ação, possibilita aos alunos conhecer, analisar, interpretar e expressar a realidade, tendo, portanto, ampliadas as suas possibilidades de atuar no sentido da transformação social.

Compreender a realidade é compreender o mundo do trabalho, portanto, a relação educação e trabalho deve perpassar todo

²⁵⁵ Cardoso, Míriam Limoeiro. *La construcción del conocimiento*. México, Era, s.d. p.71.

o currículo de 1º grau, deve estar presente em cada conteúdo curricular.

No planejamento curricular, é de fundamental importância a seleção e a organização dos conteúdos a serem ensinados, que devem ser significativos para o aluno. Esses conteúdos devem ser trabalhados em inter-relação com o todo e de forma a serem criticamente assimilados pelo aluno, que deve ser capaz de entender, estabelecer relações e comparações entre conhecimentos novos e outros já adquiridos de acordo com o seu nível de maturidade. Neste sentido, o estudo de cada fenômeno deve se desenvolver a partir de sua inter-relação com os demais, sendo de grande importância o trabalho conjunto, integrado dos professores dos diferentes conteúdos curriculares. Assim trabalhando, poderão chegar a uma visão de conjunto dos fenômenos, devendo-se ter em vista os interesses do momento do estudo e os dos alunos, respeitando-se ainda a especificidade de cada componente curricular. O nível de profundidade e de abrangência do estudo deve ser norteado pelo grau de maturidade já alcançado pelos alunos e pelos objetivos previstos tendo em vista a etapa do processo de ensino-aprendizagem em que se encontrem.

Sendo, por exemplo, a produção agrícola a atividade mais significativa no conjunto da produção de determinado local, este seria o pólo norteador da compreensão do trabalho humano e através do qual seria organizado o currículo escolar.

A preparação para o trabalho, enfocada desta forma, torna dispensável que se destinem horários para o desenvolvimento de

conteúdos específicos relacionados com os setores da economia. No entanto, as escolas que optarem por oferecer conteúdos específicos deverão considerar alguns aspectos, como permitir aos alunos a participação nas decisões, no planejamento da atividade em todos os seus momentos, na definição de normas para execução do trabalho e, durante o processo, possibilitar-lhes a vivência de experiências variadas a partir de sua atuação em diferentes atividades, assegurando-lhes uma visão de conjunto do processo de trabalho.

É de suma importância tentar integrar ao processo de planejamento e execução do trabalho representantes da comunidade que poderão, com a sua prática, contribuir para a definição de um projeto educacional que realmente reflita a realidade local. Nessa perspectiva, o trabalho, enquanto base da educação, estaria ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta, útil. Caso contrário, perderia seu valor essencial, seu aspecto social, ficando reduzido à aquisição de algumas técnicas.

No ensino de 1º grau, ao se abordar a questão do trabalho deve-se considerar pelo menos dois aspectos básicos: o conhecimento e a interpretação consciente da realidade, a se situando criticamente as relações de trabalho e a criação e a vivência de formas organizadas de trabalho coletivo como uma forma de trabalho a ser conquistada na nossa sociedade.

Assim, ao se definir o projeto político da escola no que se refere ao trabalho, alguns aspectos são fundamentais, não po

dendo ficar esquecidos. São eles: as condições e aspirações dos alunos, enquanto elementos de determinada camada social; a proposta educativa da escola e suas condições de trabalho; as aspirações daquela parcela da população cujos filhos estão na escola e o potencial de recursos humanos de que dispõe a localidade; a definição política do Estado em relação à educação e trabalho de forma a assegurar o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos que freqüentam a escola pública.

Esses elementos devem ser amplamente discutidos e analisados pelo colegiado da escola, visando chegar a uma definição de todos os aspectos, uma vez que é imprescindível a participação de todos na tomada de decisão, no planejamento, na execução e na avaliação da proposta.

Apesar desta definição competir à comunidade escolar, parece-nos que os interesses e necessidades característicos da maior parte dos alunos que hoje freqüentam a escola pública voltam-se para um ensino de melhor qualidade. É desejável que lhes seja proporcionada a vivência do maior número possível de atividades práticas em diferentes conteúdos específicos dos setores econômicos primário, secundário e terciário, o que se justifica se considerarmos a situação de desemprego e subemprego que se observa hoje no país, quando as pessoas precisam conhecer mais de um ofício para sobreviver, tanto pela rotatividade dos empregos como pelo fato de o indivíduo ter de exercer mais de uma atividade.

Não se trata de sondar aptidões no sentido em que esta era entendida, ou seja, como aquele processo que uma vez vivenciado pelo aluno lhe possibilitaria o autoconhecimento e o conhecimento das oportunidades educacionais que se lhe apresentam, de modo a possibilitar-lhe uma escolha livre, racional e consciente. Pensar desta forma é desconhecer os determinantes sócio-econômicos e políticos presentes em qualquer escolha profissional. Essa perspectiva não considera os mecanismos responsáveis pelas desigualdades presentes na nossa sociedade, não analisa os mecanismos que dissimulam o modo de produção, as relações de produção e as estratégias de discriminação, que as camadas dominantes utilizam para manter seus privilégios. Não se trata de promover o ajustamento profissional do aluno segundo as exigências do mercado de trabalho nem tampouco de preparar o trabalhador que o mercado de trabalho requer em determinado momento, o que nem sempre significa o trabalhador tecnicamente competente podendo ser até funcional não tratar dos conflitos e negar ou dissimular as contradições presentes na nossa sociedade. Certas condições como docilidade, submissão, individualismo, falta de percepção da organização do trabalho e das relações que aí se dão são características bastante funcionais para a manutenção e preservação da ordem vigente. Por trás desse enfoque está a idéia de que o indivíduo é o único responsável por seu sucesso ou fracasso, e que esta é uma questão individual e não social. Este tipo de raciocínio, que tem por base a teoria do capital humano, dissimula as desigualdades existentes na nossa sociedade, uma vez que o impede de perceber ser esta uma situação coletiva e não pessoal.

Seja qual for a proposta educativa da escola e quaisquer que sejam suas condições, ela poderá possibilitar ao aluno a vivência de atividades práticas ligadas ao mundo do trabalho.

Independentemente de se ter ou não ambientes especializados, algum equipamento e material, bem como professores habilitados para lecionar as diversas práticas, poderão as escolas articular sua proposta de trabalho às atividades produtivas locais e possibilitar ao aluno tanto o conhecimento técnico como a percepção crítica do mundo do trabalho, pela vivência de atividades práticas.

A vivência de atividades práticas teria como objetivo possibilitar ao aluno o conhecimento técnico mais aprofundado de atividades diversas e de diferente natureza; a exploração, o despontar, a colocação em prática e o desenvolvimento de suas próprias aptidões e habilidades; o conhecimento crítico de diferentes atividades profissionais e, portanto, a percepção de diferentes formas de inserção do trabalhador no mundo do trabalho, a partir do ponto de vista do profissional que as desempenha; em que aspectos diferem, ou se assemelham; como está organizado o trabalho na nossa sociedade, aí situando-se as relações de trabalho, os direitos e deveres do trabalhador, o papel do sindicato na vida do trabalhador, etc. Pela percepção concreta do papel e da posição das profissões em nossa sociedade, ele poderá obter um conhecimento mais crítico do mundo do trabalho.

Assim, o que estamos entendendo por iniciação profissional, por "*preparação para o trabalho*" poderia assumir conotações diversas em cada escola, de acordo com sua proposta educativa e suas reais condições de trabalho. O fundamental é que cada escola tenha uma proposta coerente com a realidade local. Em outras palavras, que esse trabalho se efetive a partir de situações concretas realmente vividas pelo aluno, que o leve a perceber-se na organização do trabalho, a conhecer criticamente as relações que aí se estabelecem e a atuar buscando melhorar suas condições de vida e as da sociedade.

Organizando-se o estudo a partir do próprio meio, se possibilitaria ao aluno melhor conhecer e interpretar a sua realidade, estabelecer uma relação entre esta e a totalidade mais ampla da vida social, econômica e política do país, tendo, portanto, uma visão crítica da sociedade e podendo avaliar suas possibilidades de atuação, através de seu trabalho, para transformá-la. Desta forma, acreditamos que a escola estaria caminhando para a concretização da função social e política que lhe compete desempenhar na sociedade brasileira.

Desde 1985 esta proposta vem sendo amplamente discutida tanto a nível central — SEE — como nas Delegacias Regionais de Ensino e escolas. A sua operacionalização faz parte do Programa de Renovação da Prática Educativa, que objetiva transformar a escola pública assegurando um ensino de boa qualidade e de acordo com os interesses e necessidades de seus alunos. Esses interesses e necessidades devem ser expressos nos objetivos da

escola e refletir-se na sua proposta curricular, cuja elaboração deve se efetivar a partir de um trabalho conjunto de todos os seus funcionários, contando ainda com a participação de alunos, dos pais e da comunidade — resultado de uma ação colegiada.

Ainda não há uma avaliação da operacionalização da proposta, nem mesmo um levantamento das tentativas de sua implantação. Sabe-se que existem alguns casos de escolas e mesmo professores que têm tentado desenvolver a educação para o trabalho a partir desse novo enfoque. De outra parte, temos notícia estar esta proposta sendo implantada em outros estados do Nordeste.

Várias são as limitações para a sua operacionalização. A abordagem teórica ainda não é completamente dominada pelos professores e continua a persistir a questão da falta de condições para a execução da proposta.

CONCLUSÃO

"O trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a acticidade de onde advirão todas as aquisições."

(Celestin Freinet)

Desde 1932 várias tentativas vinham sendo feitas no sentido de se introduzir a educação para o trabalho no primeiro ciclo do grau médio.

A primeira delas — a Reforma do Distrito Federal — foi a mais ampla, englobando reforma administrativa e capacitação do corpo docente. Entretanto, com as mudanças políticas ocorridas a partir de 1935, aos poucos ela foi sendo esvaziada, não chegando a ser totalmente implantada.

Com o processo de redemocratização do país a partir de 1945, foram retomadas, ao final da década, as idéias dos educadores liberais.

Outras tentativas foram levadas a efeito na segunda metade da década de 50 por iniciativa de diretorias e órgão do MEC, quando também muito se discutiu a questão da educação para o trabalho objetivando assegurá-la na Lei de Diretrizes e Bases.

A idéia de se introduzir a Educação para o Trabalho no primeiro ciclo do grau médio era defendida pela ala progressis

ta que atuava nos diversos órgãos do MEC. Entretanto, na Lei de Diretrizes e Bases prevaleceu a idéia dos conservadores sendo prevista em caráter optativo a inclusão de uma prática educativa no primeiro ciclo do ensino médio.

No início da década de 60, enquanto uma proposta se consolidava — a Reforma do Ensino Industrial — outras propostas de reformulação do ensino secundário foram apresentadas pela DES. Entretanto, não chegaram as mesmas a serem colocadas em prática. Nesse período, o Estado de São Paulo implantou os Ginásios Vocacionais.

A política adotada após 1964 tornou possível pôr em prática outras propostas, como a dos Ginásios Modernos, agora com a denominação de GOT, bem como a dos GPs, que foi viabilizada através de ajuda externa. No estado de São Paulo implantaram-se os Ginásios Pluricurriculares.

Dentre as propostas, a dos Ginásios Modernos podia ser considerada a mais conservadora, enquanto a dos Ginásios da Comunidade e a dos Ginásios Vocacionais foram as mais avançadas. Na primeira destas, a escola, considerada instrumento de transformação social, visava o desenvolvimento da criticidade e da reflexão; os Ginásios Vocacionais, por sua vez, objetivavam uma maior participação do aluno no processo de transformação social.

Como os GOTs, os GPs pretendiam superar a dicotomia entre mente e mãos, trabalho manual e trabalho intelectual. Aqueles

consistiram em instalar salas-ambiente dos diversos setores em antigos ginásios, bem como no treinamento de professores para lecionar as artes práticas. Já a experiência dos GPs foi uma proposta completa que contou com vários desdobramentos e, principalmente, com a habilitação e/ou reciclagem de todo o corpo docente na sua filosofia.

Pesquisas e estudos realizados em escolas que haviam participado de experiências nos mostraram que apesar do aluno da escola pública haver se modificado, os que a ela tiveram acesso viram na mesma, não como pensaram os seus idealizadores, a possibilidade de, ao final do curso ginásial, engajar-se em uma profissão, mas a possibilidade de exercer alguma atividade objetivando financiar estudos ulteriores. Além do mais, as atividades desenvolvidas em práticas industriais eram eminentemente artesanais, enquanto o processo de produção tornava-se cada vez mais especializado; também a educação para o lar desenvolvida estava em desacordo com a evolução do papel da mulher na sociedade atual.

Mesmo em situações experimentais, como a dos G0Ts e dos GPs, após a implantação foram os mesmos relegados à própria sorte, ficando a realização da proposta na dependência de cada um, conforme comprovaram alguns estudos e pesquisas.

A Lei nº 5.692/71 veio dar continuidade à proposta dos G0Ts e dos GPs. Pelo que se pode depreender da legislação, bem como do estudo realizado, a implantação da Lei nº 5.692/71, em

Minas Gerais, constituiu uma determinação do CEE, assumida pela SEE, gerando o ajustamento dos currículos no sentido de se cumprir a exigência legal. As adaptações curriculares tornaram-se viáveis nas escolas que, por haverem participado anteriormente de alguma experiência, possuíam certas condições que não foram asseguradas às demais. Por outro lado, as experiências anteriores destinavam-se a um determinado tipo de aluno oriundo das classes trabalhadoras.

Pelo que pudemos constatar em nosso estudo, apesar das cinco escolas apresentarem características próprias, na prática a implantação da reforma não divergiu muito. Naquelas escolas que já desenvolviam um trabalho mais intenso dentro da educação para o trabalho, ao se implantar a lei, o que nos pareceu foi ter ocorrido um gradativo esvaziamento das artes práticas. Este esvaziamento evidenciou-se pela redução das séries em que a formação especial era oferecida, bem como de sua carga horária, incluindo-se ainda a falta de verba para a manutenção das oficinas, inexistência de cursos de habilitação, reciclagem ou atualização de professores para as artes práticas, e falta de tempo para se dedicar ao planejamento e estudo.

Quanto ao desenvolvimento do processo, em todas elas os princípios legais deveriam nortear o trabalho, desde a seleção dos setores e conteúdos a serem oferecidos objetivando a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho. Entretanto, cada escola procurou fazer o que foi possível, apesar de ficar longe do que havia sido preconizado pela lei e orientado pela SEE.

A sondagem de aptidões prevista de maneira ampla sô acontecia em alguns dos conteúdos relacionados pelo CEE e selecionados pela escola. Conseqüentemente, a opção, quando acontecia, era muito limitada, sendo o ex-GP o que tentou colocá-la em prática de forma que mais se aproximou do previsto. Houve escolas que até diziam fazer a sondagem, enquanto outras assumiram que não tiveram este objetivo, apontando como justificativa o limitado número de conteúdos oferecidos, imaturidade dos alunos, falta de condições. Mesmo que a sondagem de aptidões tivesse funcionado conforme o previsto não seria aceitável. Seria por demais limitado pensar em sondagem de aptidões a partir de tão poucos conteúdos e, além do mais, relacionados com profissões pouco prestigiadas em nossa sociedade. Por outro lado, existem inúmeras profissões para as quais os alunos poderiam apresentar certa aptidão e que nem mesmo constam do catálogo.

A iniciação para o trabalho, que se deveria processar tendo em vista o mercado de trabalho, quando desenvolvida, tinha como determinante as possibilidades das escolas. Estas, entretanto, gozavam de uma situação privilegiada em relação à realidade do estado, em que as escolas não contavam com salas, equipamentos e nem mesmo com o professor.

A Lei nº 5.692/71 teve os seus princípios ditados pela política de desenvolvimento econômico que visava o desenvolvimento do capital; no geral a metodologia adotada enfatizava o aspecto processual e tecnicista. Era nítida a preocupação em

se ensinar uma técnica a partir de uma visão utilitarista e prática, enquanto a discussão das questões implícitas em qualquer situação de trabalho não era cogitada pela maioria dos professores. Entretanto, preparar o trabalhador tecnicamente competente nem sempre é funcional, como também não o é tratar dos conflitos e negar ou dissimular as contradições presentes na sociedade. Certas características como docilidade, submissão, individualismo, falta de percepção da organização do trabalho e das relações que aí se ocorrem só iriam contribuir para a manutenção da ordem vigente.

Prevvia-se que os conteúdos fossem desenvolvidos de forma integrada. Quanto à graduação de dificuldades, verificamos constituir preocupação de vários professores; e quanto à tão propagada integração das disciplinas desenvolvidas na série, constatamos haver acontecido tentativas por iniciativa de alguns professores.

Entretanto, seria mesmo difícil que as atividades fossem desenvolvidas de forma integrada, conforme o previsto, uma vez que a desintegração já estava assegurada na base. Os próprios cursos de formação dos especialistas de educação, bem como o de formação de professores, já asseguravam essa desintegração, uma vez que eram preparados para o exercício de atividades estanques, tendo cada um na escola atividades distintas. O exercício de suas atividades de forma isolada, irrefletida e desentrosada assegurava à classe dominante e manutenção do status quo.

Na verdade, a lei preconizava uma sociedade igualitária; entretanto, em nome da neutralidade científica, muito se evidenciava o aspecto técnico. Na medida em que não eram analisados os mecanismos que produzem as desigualdades como o modo de produção, as relações de produção, as classes dominantes tinham assegurado a perpetuação de seus privilégios.

A antecipação da terminalidade prevista para atender às inclinações e idade dos alunos não ocorreu nas escolas que constituíram o objeto de nosso estudo. Também não se teve notícia de que tenha ocorrido em outras escolas do estado. Já a antecipação da terminalidade ao nível da série oferecida pela escola era mesmo muito difícil acontecer. Escolas que não tinham condição nem mesmo de oferecer as oito séries do 1º grau, menos condições ainda teriam de antecipar a terminalidade, que requer salas-ambiente, maiores verbas para manutenção das mesmas e, principalmente, o professor, figura quase inexistente no interior do estado, especialmente na zona rural. E exatamente aí a lei prevê que a antecipação da terminalidade deveria acontecer, uma vez que grande número de escolas rurais só oferece até a 3ª série.

Houve dificuldade e até mesmo impossibilidade de se colocar em prática as questões do atendimento ao mercado de trabalho, da integração e da antecipação da terminalidade, tão evidenciadas pela lei, por falta de condições físicas e materiais, de recursos humanos habilitados e até mesmo de um maior entendimento da lei.

Em nosso estudo, foi comum encontrarmos professores que lastimaram o fato de a implantação da reforma ter-lhes limitado as possibilidades de trabalho. Entretanto, perguntaríamos: teria sido o resultado satisfatório se o trabalho tivesse sido desenvolvido conforme o previsto? Não conhecemos nenhum estudo que possa responder a essa nossa questão. No entanto, estamos convencidos de que a aprendizagem do trabalho deve acontecer em situação real, isto é, dentro do sistema de produção. Dizendo pretender uma escola melhor, que não se limitasse à transmissão de conhecimentos, mas proporcionando também a aquisição de uma técnica, chegou-se a uma escola pior, onde não era assegurada ao aluno nem mesmo uma boa educação geral, muito menos ainda a qualificação profissional.

A escola compete preocupar-se em assegurar ao aluno uma boa educação geral que o instrumentalizaria para a aprendizagem posterior de qualquer ofício.

Com base na teoria do capital humano, o indivíduo era visto como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, sendo esta questão enfocada como individual, e não social. Ao aluno era atribuída toda a responsabilidade de uma escolha insatisfatória, tendo como justificativa ele mesmo tê-la feito com base em suas características pessoais e de acordo com as condições externas que lhe são oferecidas. Com este raciocínio, são dissimuladas as desigualdades sociais existentes.

Vista por este prisma, a opção por um setor a nível de 1º grau e por uma habilitação profissional no 2º grau era da to tal responsabilidade do aluno, que a assumia e a internalizava.

Com a universalização no estado da presença da formação especial nos currículos de 1º grau, nos pareceu que a educação para o trabalho acabou por se tornar um jogo de faz-de-conta. As experiências anteriores serviram de base para as orientações emanadas dos ôrgãos oficiais, principalmente a dos GPs. Por ou tro lado, não foram asseguradas às escolas as condições físi cas, materiais e humanas requeridas para funcionar, como tam bém não se sabe como essas orientações chegaram aos mais diver sos pontos do estado.

Pelo visto, pretendia-se transformar o aluno em um traba lhador facilmente treinável pela fábrica, uma vez que na esco la se dava muita ênfase ao ensino da técnica, ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, e não ao desenvolvimento de um trabalho que possibilitasse ao aluno melhor conhecer e inter pretar a sua realidade, identificar a relação desta com a tota lidade mais ampla da vida social, econômica e política do país e, portanto, um conhecimento crítico da nossa sociedade e das perspectivas de transformação da mesma com o seu próprio traba lho.

Com nosso estudo, não pretendíamos realizar uma avalia ção mais aprofundada sobre os resultados da parte de formação especial. Tal questão poderia constituir objeto de um outro es

tudo. Julgamos também de grande valia estudar a evolução dos currículos de 1º grau, com relação à educação para o trabalho, a partir da implantação da reforma.

Com base em opiniões obtidas de ex-alunos das escolas estudadas, podemos dizer que o trabalho desenvolvido não possibilitou aos mesmos maiores condições de optar por uma habilitação profissional no 2º grau. A formação especial desenvolvida no 2º grau parecia ter em vista compor a grade curricular, sendo o aspecto econômico o principal determinante das habilitações oferecidas. De outra parte, o aluno também a cursava para cumprir uma exigência legal, ficando a sua escolha condicionada ao curso superior a que aspirava e à facilidade da mesma.

Pretendia-se, com a implantação da reforma, assegurar a todos um mesmo nível de ensino a partir do desenvolvimento das disciplinas de cultura geral, ao lado das técnicas especializadas a serem desenvolvidas através de uma moderna pedagogia, voltada para o desenvolvimento dos aspectos psicológicos e individuais dos alunos, objetivando superar a dicotomia entre mente e mãos, trabalho manual e trabalho intelectual.

Entretanto, essa medida vem reforçar a divisão de classes existente na sociedade capitalista, tornando difícil se pensar em uma escola única, uma vez que os problemas educacionais têm como determinante a política econômica adotada. Com a implantação da reforma, a nosso ver, a escola passou a oferecer um ensino mais empobrecido em quantidade e qualidade, tendo

ainda que se adequar ao discurso da racionalidade técnica e da neutralidade científica. A escola que não tinha conseguido nem mesmo assegurar ao aluno uma boa educação geral, muito menos ainda teria condições de qualificar para o trabalho.

A forma como foi enfocada a educação para o trabalho na reforma do ensino permitia depreender a quem ela estava servindo. A educação desenvolvida nas escolas públicas, apesar de atender aos filhos da classe trabalhadora, tinha como determinantes os interesses da burguesia. Ao se pretender que a escola se ocupasse de sondar aptidões e iniciar para o trabalho, preocupando-se até mesmo em antecipar a terminalidade, estaria a mesma sendo desviada de sua função primordial, que seria assegurar a todos os que a freqüentam um ensino que satisfaça às suas necessidades. Em nome da neutralidade científica deu-se muita ênfase aos métodos e às técnicas e a educação para o trabalho um cunho utilitarista e prático. Entretanto, o enfoque a ser dado à questão do trabalho não pode ser do ponto de vista que aliena e subjulga e sim que possibilite o aluno a refletir, analisar, criticar, enfim que o instrumentalize para ser um indivíduo atuante, agente de transformação social.

No enfoque da questão do trabalho encontra-se a grande diferença da atual proposta em relação à anterior.

O enfoque dado à questão do trabalho constitui hoje o grande desafio da proposta de Minas Gerais. Como vimos, o enfoque que era dado, apesar de já ser restrito, ao ser colocado em prá

tica tornava-se mais restrito ainda pela precariedade de condições. Como vimos no item 6.3.2.3, uma das escolas tentou enfatizar o aspecto educativo do trabalho, por iniciativa do próprio professor que, a nosso ver, é a mola-mestra de qualquer ação educativa.

As experiências anteriores nos mostraram que se são importantes as condições físicas e materiais, muito mais importante ainda é o recurso humano com o qual se pode contar. Ficou claro que, dependendo do professor, mesmo sem as demais condições foi possível fazer alguma coisa.

Para assegurar a viabilização da atual proposta, torna-se imprescindível que seja pensada e assegurada pela SEE uma estratégia de operacionalização, e que a mesma faça parte de diretrizes políticas mais amplas.

A nosso ver, esta proposta requer por demais o respaldo da SEE para a sua operacionalização. Ela faz parte de um programa mais amplo em que a educação é enfocada como uma ação política e o trabalho como uma atividade de grande valor educativo. Com este programa pretende-se assegurar ao aluno que hoje frequenta a escola pública um ensino de boa qualidade, tendo-se em vista seus interesses e necessidades. Com a democratização do ensino, a escola teve a sua clientela modificada, esquecendo-se, entretanto, de adequar o ensino a esse aluno oriundo da classe trabalhadora. Este aluno no seu dia-a-dia, já vivencia situações de trabalho para ajudar na sua sobre

vivência, ou mesmo na própria escola, ao desenvolver as atividades de sala de aula.

Sendo o trabalho elemento constante na vida do aluno, a escola necessariamente deve por ele nortear as atividades educativas, sem perder a dimensão mais ampla da questão do trabalho na sociedade capitalista. A questão do trabalho deve estar inserida no processo pedagógico como conteúdo educativo.

Para que a proposta possa ser levada a efeito, devemos poder contar com a atuação do corpo docente das escolas, especialmente, dos professores. Entretanto, necessário se faz pensar em uma forma de reciclar o corpo docente das escolas para que o mesmo tenha condição de operacionalizar essa proposta. Para que possam desenvolver uma proposta nesta linha é necessário que os mesmos a tenham assimilado, uma vez que a maioria das pessoas que atuam hoje no ensino de 1º grau foi formada dentro de uma abordagem processual e tecnicista.

Por outro lado, seria de grande importância não se pensar apenas em cursos que passariam assim que se esgotassem as verbas a eles destinadas. Uma estratégia já implantada e que julgamos de grande valia é a ação colegiada. É importante pensar em se assegurar as possibilidades da viabilização da proposta através da reestruturação administrativa das escolas em que sejam previstos horários destinados às reuniões, planejamento, seminários, estudos, etc. Havendo essa possibilidade, cada escola poderia iniciar sua execução pela discussão da prática

do corpo docente, de seu próprio trabalho. De nada adianta a SEE lançar uma proposta totalmente calcada num trabalho desenvolvido colegiadamente se não assegura condições para tal.

Outras estratégias deveriam ser pensadas no sentido de atingir os cursos de magistério de 2º grau que habilitam o professor que deverá atuar nas quatro primeiras séries do 1º grau, bem como as Faculdades de Educação que habilitam o professor para as quatro últimas séries do 1º grau e os especialistas de educação.

Para que a atual proposta de educação e trabalho seja colocada em prática, é importante estar claro para todos os educadores que as relações econômicas e sociais se constituem no determinante das relações sociais mais gerais, políticas e educacionais. A educação deve ser examinada na totalidade contraditória das relações capitalistas de produção, e não como um objeto em si mesmo. Portanto, se nós educadores quisermos atuar no sentido de conseguirmos participar de mudanças, devemos circunscrever o estudo das conjunturas presentes nas estruturas globais da sociedade. A questão da educação não é uma mera questão técnica, e sim uma questão política.

B I B L I O G R A F I A

ABREU, Jaime. Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina — expressão de uma conferência. RBEP, Rio de Janeiro, 37(86): 5-31, abr./jun. 1962.

_____. & CUNHA, Nãdia. Classes experimentais: balanço de uma experiência. RBEP, Rio de Janeiro, 40(91): 90-151, jul./set. 1963.

AÇÃO do Inep e Centros de Pesquisas no Quinquênio 1956-1960. RBEP, 35(81): 93-135, jan./mar. 1961.

AMADO, Gildásio. Ginásio moderno. RBEP, Rio de Janeiro, 41(93): 17-30, jan./mar. 1964.

_____. Educação média e fundamental. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973. 336p.

ANAIS da I Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, Cortez, 1981. 415p.

ANAIS do I Seminário sobre o Ginásio Polivalente no Contexto da Educação Fundamental. Brasília, MEC, Diretoria do Ensino Secundário, jun 1970.

ARAPIRACA, José de Oliveira. A Usaid e a educação brasileira. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. 190p.

ARROYO, Miguel G. Educação para novas relações de trabalho no campo. Belo Horizonte, FAE/UFMG, s.d. 10p. mimeogr.

_____. Operários e educadores se identificam; que rumo tomará a educação brasileira! Educação e Sociedade, São Paulo, (5): 5-23, 1980.

_____. Educação e trabalho. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação. Rio de Janeiro, 1982. 11p. mimeogr.

BAGRICHEVSKY, Manuel. A informação ocupacional no ensino médio. RBEP, Rio de Janeiro, 35(81): 200-2, jan./mar. 1961.

BALBINO, Antonio. Exposição de motivos relativa à instituição Cades. Documentário, Rio de Janeiro, MEC/DES/Cades, n.1, jan. 1954.

BANDEIRA, Moniz. *O Governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil (1961-1964)*. 5. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 187p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et alii. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, Graal, 1982. 137p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Trienal de Educação (1963-1965)*. Brasília, Departamento de Imprensa Nacional, 1963.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Documenta*, vários números.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento do Ensino Fundamental. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. *O Currículo do Ginásio Polivalente* – Documento inicial de orientação para os trabalhos. Rio de Janeiro, dez. 1970.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento do Ensino Fundamental. *A escola de 1º grau e o currículo – formação especial*. Brasília, 1972. 45p. (Série Ensino Fundamental, n.5.)

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento do Ensino Fundamental. *Educação para o trabalho no ensino de 1º grau*. Brasília, Convênio Premen/DEF, Departamento de Documentação e Divulgação, 1976. 54p. (Série Ensino Fundamental, n.16.)

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. *Auxílio compensação – Instruções. Ensino Secundário*, Rio de Janeiro, 15(10): 30-3, maio/jun. 1967a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. *Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Artes industriais no Ginásio*. Rio de Janeiro, 1967b. 95p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. Equipe de Planejamento do Ensino Médio. *Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente*. Rio de Janeiro, 1969. 96p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. Equipe de Planejamento do Ensino Médio. *Anais do I Encontro sobre o Ginásio Polivalente no Contexto da Educação Fundamental*. Brasília, jun. 1970.

_____. MEC/DES/Cades. *Técnicas agrícolas no ginásio*. Rio de Janeiro, 1964. 43p.

_____. MEC/DES/Cades. *Técnicas comerciais no ginásio*. Rio de Janeiro, 1965. 126p.

_____. MEC/DES/Cades. *Educação doméstica no ginásio*. Rio de Janeiro, 1966. 39p.

_____. MEC/Epem. *Fundamentação teórica do Ginásio Polivalente*. abr. 1969. 17p.

_____. MEC/Epem. *Artes práticas nos Ginásios Polivalentes*. Documento apresentado pela DES ao I Encontro sobre Ginásio Polivalente no Contexto da Educação Fundamental. Brasília, jun. 1970. 83p.

_____. MEC/Inep. *A educação em Santa Catarina*. Rio de Janeiro, Cileme, 1954. (Publicação n.2.)

_____. Ministério da Educação e Cultura. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Acordo de empréstimo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América destinado ao ensino secundário, nº 512-L-073, 7 out. 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Universidade Federal de Minas Gerais. *Avaliação do Programa Ginásios Orientados para o Trabalho em Minas Gerais*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, 1972. 237p.

_____. MEC/Premen. *Histórico e relatório final do 1º empréstimo setorial para educação*. Rio de Janeiro, s.d. 62p.

BRASIL. MEC/Premen-MG. *Currículo da Escola Polivalente*. Minas Gerais, s.d.

_____. MEC/Premen-MG. *Relatórios e documentos relativos ao encerramento da Comissão Estadual*. Minas Gerais, s.d.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. Subprograma dos Estados Participantes. *Colégios Polivalentes* (documento-base). Rio de Janeiro, s.d. 195p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Acordos, contratos e convênios*. 1967.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-1974*. Rio de Janeiro, Fundação IBGE, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. *O serviço de orientação educacional na Escola Polivalente*. Rio de Janeiro, 1973. 26p.

_____. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. *Programa Estratégico de Desenvolvimento - 1968-1970. Área Estratégica IX - Educação e Recursos Humanos*. Brasília, 1967.

_____. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. Universidade de Brasília. *Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal/Fundação Universidade de Brasília, 1979. V.III, 321p.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista - a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. 379p.

BUFFA, Ester. *Ideologias do conflito - escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 130p.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *La construcción del conocimiento*. México, Era, s.d.

CARONE, Edgar. *Revoluções do Brasil contemporâneo (1922-1938)*. São Paulo, Difel, 1977.

CASTRO, Cláudio de Moura. *O ethos da formação profissional*. RBEP, Brasília, 63(146): 299-303, jan./abr. 1980.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus. Ontem; hoje e depois?* Rio de Janeiro, Saraiva, 1982. 385p.

CHAGAS, Zélia. Ginásio orientado para o trabalho. *Ensino secundário*, São Paulo, 13(93): 5-12, nov./dez. 1965.

CLASSES experimentais no ensino secundário. RBEP, Rio de Janeiro, 30(72): 73-83, out./dez. 1958.

COLEÇÃO de leis do Brasil.

CONFERÊNCIA Brasileira de Educação, III. Niterói, 12-15 out. 1984. *Simpósios*. São Paulo, Edições Loyola, 1984. 252p.

CONFERÊNCIA de Santiago. Conclusões da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. RBEP, Rio de Janeiro, 38(87): 55-7. jul./set. 1962.

CONVÊNIO Ministério da Educação e Cultura e United States Operations Mission do Brasil (USOMB). RBEP, Rio de Janeiro, 36(84): 227-30, out./dez. 1961.

COSTA, Maria Aparecida Parreiras Marques da et alii. *Ensino complementar*. Belo Horizonte, 1966. 7p. mimeogr.

CUNHA, Luiz Antônio C.R. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977. 197p.

_____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. 293p.

_____. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980a. 80p.

_____. Ensino secundário e ensino industrial: análise da influência recíproca. *Síntese*, Rio de Janeiro, 7(18): 49-71, jan./abr. 1980b.

_____. A política educacional e a formação da força de trabalho na era de Vargas. In: *A revolução de 30: Seminário Internacional*. Rio de Janeiro, 1982. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1983. 722p.

CUNHA, Luiz Antônio & GÔES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985. 95p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. 201p.

DI DIO, Renato A.T. *Ginásio Orientado para o Trabalho*. Rio de Janeiro, MEC/DES, 1966. 47p.

DOBRUCKI, Gustavo. Exposição geral de motivos sobre o Projeto de Lei relativa à organização do ensino na Polônia. *Boletim MES*, 1(1/2): 91-3, jan./jun. 1931.

ENSINO primário complementar — iniciação profissional. Conclusões do Encontro Nacional de Educadores para o Desenvolvimento — Seção de Recife. *RBEP*, 35(81): 136-40, jan./mar. 1961.

ESTADO de Minas Gerais. Conselho Estadual de Educação. *Revista do Conselho Estadual de Educação*, vários números.

_____. *Informativo MAI de Ensino*, vários números.

_____. *Manual de orientação. Currículo de 1º grau. Educação para o Lar*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1974a. 74p.

_____. *Manual de orientação. Currículo de 1º grau. Práticas Agrícolas*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1974b. 78p.

_____. *Manual de orientação. Currículo de 1º grau. Práticas Comerciais e de Serviços*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1974c. 91p.

_____. *Manual de orientação. Currículo de 1º grau. Práticas Industriais*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1974d. 109p.

_____. MEC/UFMG. *Avaliação do Programa dos Ginásios Orientados para o Trabalho em Minas Gerais*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, 1972. 237p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *O desafio da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1972. 117p.

ESTADO de Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. *Programa do ensino do primeiro grau - formação especial*. Belo Horizonte, Minas Gráfica, s.d. 124p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação. *Programas experimentais para o Curso Complementar Industrial*. Belo Horizonte, 1962. mimeogr.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento do Ensino Médio e Superior. *Boletim Informativo do D.M.*, vários números.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria do Ensino de 1º grau. *Considerações gerais sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º grau*. Belo Horizonte, Lutador, 1984, 40p.

_____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Superintendência de Desenvolvimento da Região Metropolitana (Plambel). *Os complexos diferenciadores de campos na Região Metropolitana de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, s.d. mimeogr.

_____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Superintendência de Desenvolvimento da Região Metropolitana (Plambel). *A estrutura urbana da Região Metropolitana de Belo Horizonte: diagnóstico e prognóstico. A estrutura atual*. v. 2, Belo Horizonte, 1986.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. 93p.

FAUSTO, Boris. *Pequenos ensaios da história da república (1889-1945)*. São Paulo, Cebrap, 1972. 109p.

FELDMANN, Marina Graziela. *Estrutura do ensino de 1º grau. A proposta e a realidade*. Petrópolis, Vozes, 1983. 114p.

FERNANDES, Florestan. O trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. RBEP, Rio de Janeiro, 35(82): 170-73, abr./jun. 1961.

FERNANDEZ, Eliane Maria de Paiva Silva. *O desenvolvimento do ensino secundário e criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen)*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1981.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa & ARAGÃO, Ediôgenes. *Procurando um novo espaço para o 2º grau*. São Paulo, s.d., 21p. mimeogr.

FREIRE, Paulo. Escola primária no Brasil. RBEP, Rio de Janeiro, 35(82): 15-33, abr./jun. 1961.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974. 150p.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Moraes, 1980. 142p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, conhecimento e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. Rio de Janeiro, s.d. 17p. mimeogr.

_____. *A concepção analítica e dialética da educação e suas relações com a teoria do capital humano*. Rio de Janeiro, 1979. 31p. mimeogr.

_____. *Notas sobre minha leitura da obra de Gramsci: Implicações para a organização do trabalho escolar e a prática educativa*. São Paulo, nov. 1980. 25p.

_____. *Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional*. In: *II Conferência Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, 1982. Rio de Janeiro, Senac/Diplan, 1983. 16p.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 235p.

FURTADO, Celso. *Análise do "modelo" brasileiro*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 122p.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983. 175p.

GARCIA, Regina Leite. Orientação educacional — afinal a quem serve? *Cadernos do Cedes* (Centro de Estudos, Educação e Sociedade), Especialistas do Ensino em Questão, São Paulo, Cortez, (6): 28-36, 1982.

_____. Um currículo a favor das classes populares. *Cadernos do Cedes*, (Centro de Estudos, Educação e Sociedade) Currículos e Programas — como vê-los hoje? São Paulo, Cortez, (13): 45-52, 1984.

GARCIA, Walter E., org. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill, 1978. 277p.

_____. org. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980. 264p.

GÔES FILHO, Joaquim Faria. *Problemas do ensino técnico secundário — situação do ensino secundário da Prefeitura do Distrito Federal em 1936 e sugestões para o seu reajustamento*. Rio de Janeiro, Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937. 88p.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a. 341p.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978b. 244p.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Trabalho rural e alternativa metodológica de educação — 2º Relatório de atividades*. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1980. v. 1.

_____. *Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1983. 16p. mimeogr.

HILDEBRAND, Armando. Discurso de posse (26.08.53). *Documentário 1*, Rio de Janeiro, MEC/DES/Cades, jan. 1954.

HILTON, Stanley. *O Brasil e a crise internacional 1930-1945*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975. 203p.

HORTA, José Silvério Baia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. 226p.

_____. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro, coord. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. 239p.

IANNI, Octávio. *Diplomacia e imperialismo na América Latina*. São Paulo, Cebrap, 1973. 98p.

_____. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975. 223p.

_____. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. 3.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. 316p.

INSTITUTO Nacional de Estudos Pedagógicos. *Anais da III Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, 1968.

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. 75p.

KAWASHITA, Nobuco. *Preparação para o trabalho: os primeiros passos de um longo caminho*. Informativo CENP. São Paulo, SEE – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, n. espec., p.1-43, fev. 1984.

KOSIK, Karl. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. 230p.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. 203p.

LANGONI, Carlos Geraldo. *Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1973. 312p.

- LEITE, Denise Meyer das Chagas. *Os Ginásios Orientados para o Trabalho: um conflito entre sua filosofia e sua clientela*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 1972.
- LETTIERI, Antonio. A fábrica e a escola. In: GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo, Martins Fontes, 1980, 248p.
- LIMA, Maria Helena de Albuquerque & CRUZ, Solange Barandier Nogueira da. *GOT – uma nova concepção de ensino médio*. Rio de Janeiro, José Olimpio, s.d. 67p.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. Rio de Janeiro, Brasília, s.d. 363p.
- _____. *A escola secundária moderna: organização, métodos e processos*. Rio de Janeiro, CBPE/INEP/MEC, 1962. 404p.
- _____. *O impasse na educação*. Petrópolis, Vozes, 1969. 382p.
- _____. *A escola secundária moderna*. 11. ed. Rio de Janeiro, Forense/Universitária, 1976. 670p.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo, Cortez, 1982. 154p.
- MARTINS, Luciano. *Industrialização, burguesia nacional e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Saga, 1968. 166p.
- MARX, K. & ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes, 1978. 265p.
- _____. *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1979. 138p.
- MELLO, Guiomar Namo. *Magistério de 1º grau – da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983. 151p.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. *Educação polivalente – projeto da Empresa A. A. Noronha para o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1974. 12p. mimeogr.

MONTOJOS, Francisco. Sugestões para a reorganização da escola secundária. *Boletim CBAI*, Rio de Janeiro, (4): 6-7, abr. 1947.

_____. A ampliação do curso primário. *Boletim CBAI*, Rio de Janeiro, 10(7): 1.632-3, jul. 1956.

MOTA, Carlos Guilherme, org. *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro, Difel, 1976. 367p.

NAGLE, Jorge. *A reforma e o ensino*. São Paulo, Edart, 1973. 109p.

_____. org. *Educação brasileira; questões da atualidade*. São Paulo, Edart, 1975. 90p.

NISKIER, Arnaldo. *A nova escola*. Rio de Janeiro, Bruguera, 1971. 190p.

NUNES, Clarice. *Escola e dependência*. Rio de Janeiro, Achiamê, 1980a. 183p.

_____. A iniciação profissional do adolescente nas escolas técnicas secundárias na década de 30. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, FGV, 4 (3):31-44, jul./set.1980.

NUNES, Zilda Clarice Rosa Martins. Uma nova proposta de ensino médio na pedagogia da escola nova. *Legenda*, Rio de Janeiro, 2(3): 5-15, 1978.

PAOLI, Niuvençius J. *Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981. 103p.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981. 170p.

PLANO Mineiro de Educação: 1984-87. Belo Horizonte, SÊE-MG, 1984. 45p. mimeogr.

RACHID, Cora Bastos de Freitas. *A qualificação profissional: um estudo de competência*. São Paulo, Cenafor, 1979. 112p.

RELATÓRIO de Encerramento: número e relação dos alunos formados. Quadro de distribuição dos ex-alunos do Cetap no período de 16.8.65 a 18.12.75.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. 158p.

_____. *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 111p.

_____. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. 120p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Vozes, 1980. 267p.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação. Contribuição ao estudo crítico da economia capitalista*. 2. ed. São Paulo, Moraes, 1980. 160p.

_____. *Pedagogia do trabalho. Caminhos da educação socialista*. São Paulo, Moraes, 1982. v.2, 165p.

ROSSIGNOL, Jacques Emile Claude. *A tecnologia na educação do 1º grau*. Rio de Janeiro, Ipea/Iplan/CNRH, 1971. 45p.

SALM, Cláudio L. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980. 112p.

SANTOS, Odeir José. *Esboço para uma pedagogia da prática*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (1): 19-23, jul. 1985.

SARAIVA, Maria Terezinha Tourinho. *A implantação da nova lei*. RBEP, Rio de Janeiro, 57(125): 70-7, 1972.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira - estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1963. 146p.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 3. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983a. 224p.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983b. 96p.

SENAC. *Administração Regional do Estado de São Paulo. Informação profissional*. São Paulo, 1977. 64p. (Série Debates, nº 1)

SENAC. Administração Regional do Estado de São Paulo. *Profissão e educação*. São Paulo, 1983. 60p. (Série Debates nº 8.)

SILVA, Antonio Rodrigues da. Ginásio Polivalente e uma experiência. *Boletim de Desenvolvimento de Pessoal*, Rio de Janeiro, Petrobrás. 4(3):160-182, jul./set. 1971.

SILVA, Eurides Brito da. Implantação do ensino de 1º e 2º graus. *RBEP*, Rio de Janeiro, 56(123): 25-37, jul./set. 1971.

_____. & SILVEIRA, Anna Bernardes. *A escola de 1º grau*. Rio de Janeiro, Block, 1973. 236p.

SILVA, Geraldo Bastos. *Filosofia das Escolas Polivalentes. Significado, origens e diretrizes dos GPs*. Rio de Janeiro, s.d. 60p. mimeogr.

_____. A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária. *RBEP*, 39(89): 210-5, jan./mar. 1963.

_____. *A educação secundária*. São Paulo, Nacional, 1969. 422p.

SILVEIRA, Juracy. A escola experimental do CRPE de Salvador, Bahia. *RBEP*, Rio de Janeiro, (69): 59-66, jan./mar. 1958.

SINGER, Paul. *A crise do milagre*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 167p.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getulio Vargas a Castelo Branco* (1930-1964). 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 512p.

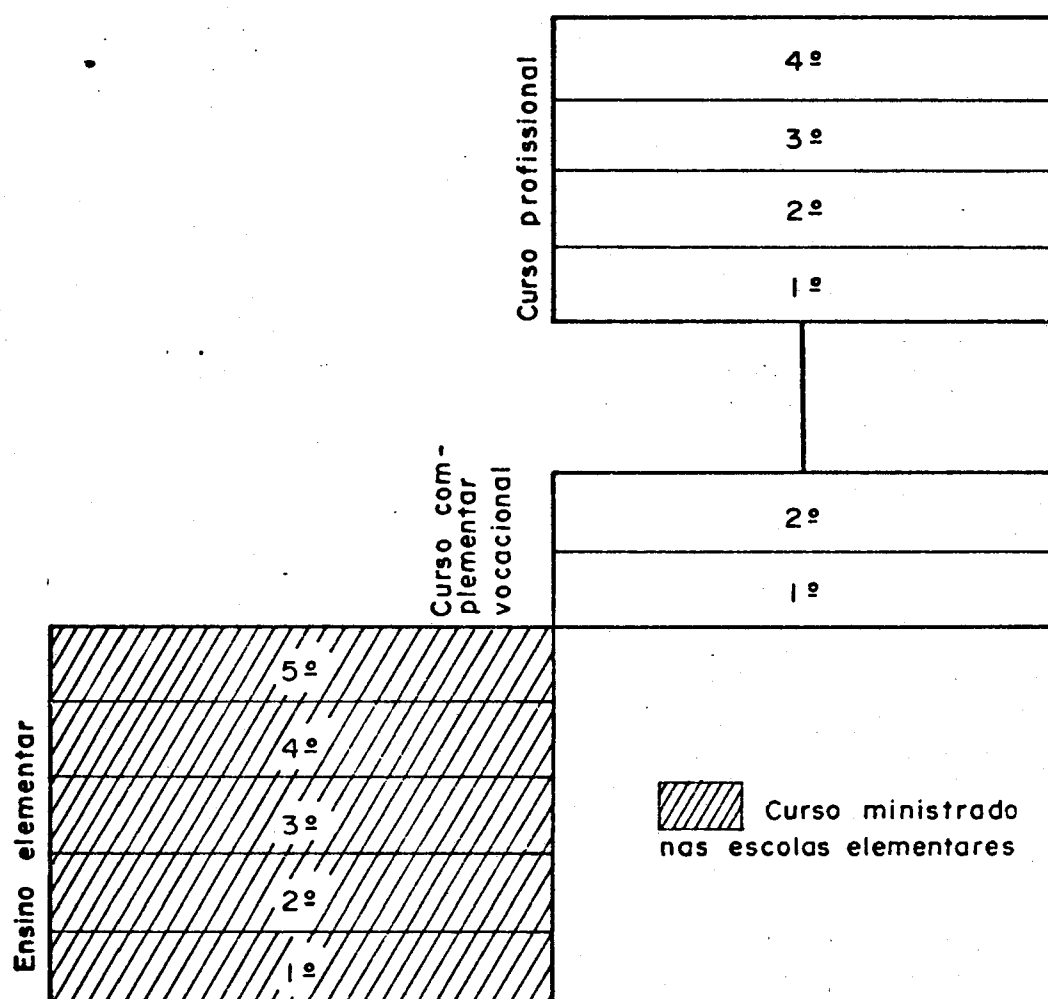
SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. Lisboa, Moraes, 1981. 410p.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Reflexões sobre o ensino médio de 1º ciclo. *Ensino Secundário*, São Paulo, 15(110): 1-5, set./out. 1968.

SOUZA, Vicente Umbelino. Artes industriais no ginásio. *Ensino Industrial*, MEC/DEI, 10(4): 12-3, jan. 1965.

- SPERB, Dalilla C. & PENROD, Mary Janet. *Educação para o trabalho*. Porto Alegre, Globo, 1979. 85p.
- STEPAN, Alfred. *Os militares na política: as mudanças de padrões na vida brasileira*. Rio de Janeiro, Artenova, 1975. 223p.
- TAVARES, José Nilo. *Educação e imperialismo no Brasil*. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 7: 5-52, set. 1980.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Por que "Escola Nova"?* Bahia, Livraria e Tipografia do Comércio, 1930.
- _____. *Educação pública, administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor-Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, dez. 1934. Rio de Janeiro, Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935. 199p.
- _____. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1936. 286p.
- _____. *Plano de Construções Escolares de Brasília*. RBEP, Rio de Janeiro, 35(81): 195-9, jan./mar. 1961.
- _____. *Estado atual da educação*. RBEP, Rio de Janeiro, 39(89): 8-16, jan./mar. 1963.
- _____. *A Escola-Parque da Bahia*. RBEP. Rio de Janeiro, 47(10): 247-53, jan./mar. 1967.
- VIANNA, Osvaldo. *Artes industriais no Ginásio Polivalente*. Rio de Janeiro, Epem, jun. 1970. 5p.
- VALLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e bases da educação – ensino e liberdade*. São Paulo, EPU/Pioneira, 1969. 252p.
- WARDE, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977. 190p.
- WEFFORT, Francisco Corrêa. *O populismo na política brasileira*. In: FURTADO, Celso, coord. *Brasil: Tempos modernos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968. 194p.

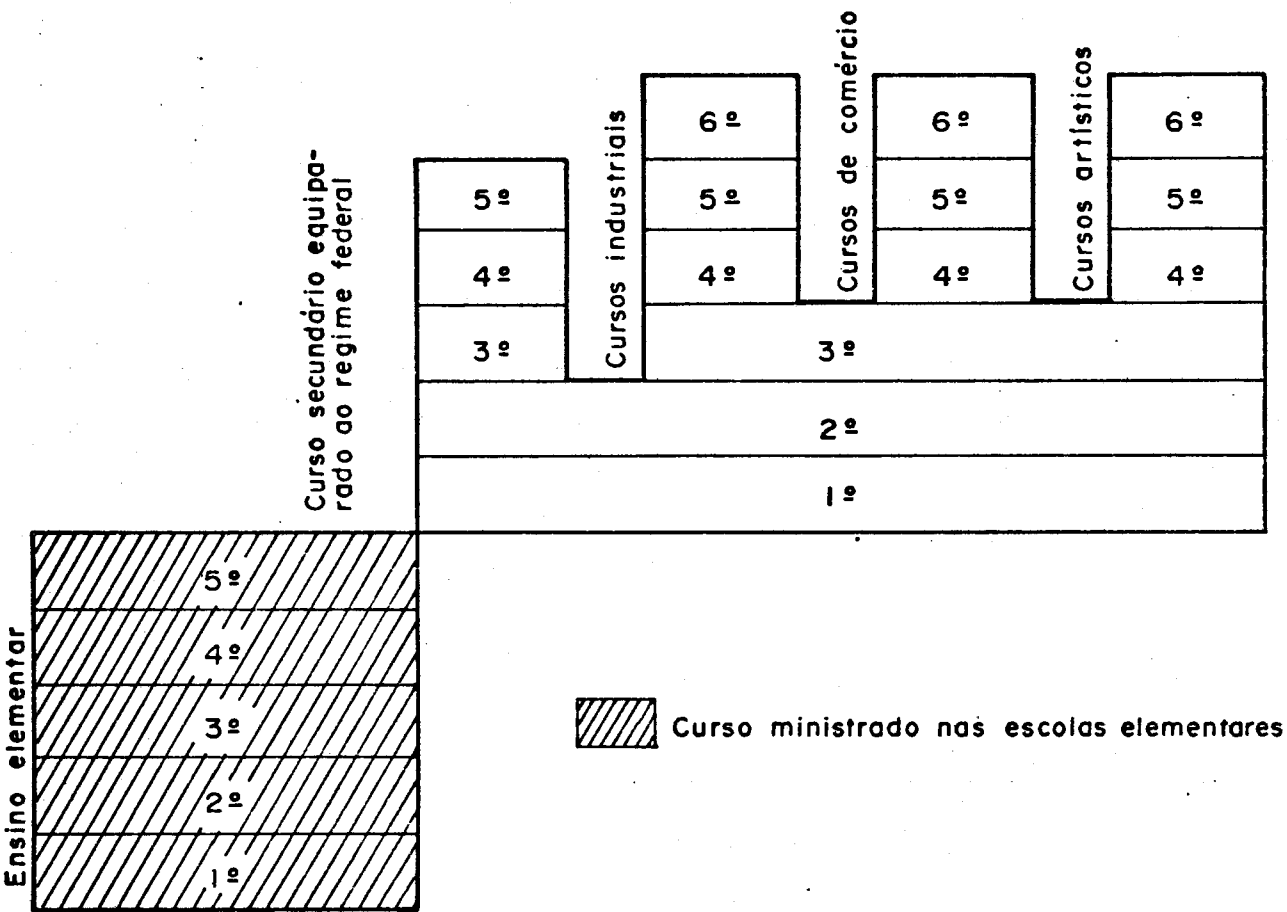
ANEXO I

REFORMA FERNANDO DE AZEVEDO
- 1928 -ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL DO
DISTRITO FEDERAL

ANEXO II

REFORMA ANÍSIO TEIXEIRA — 1934

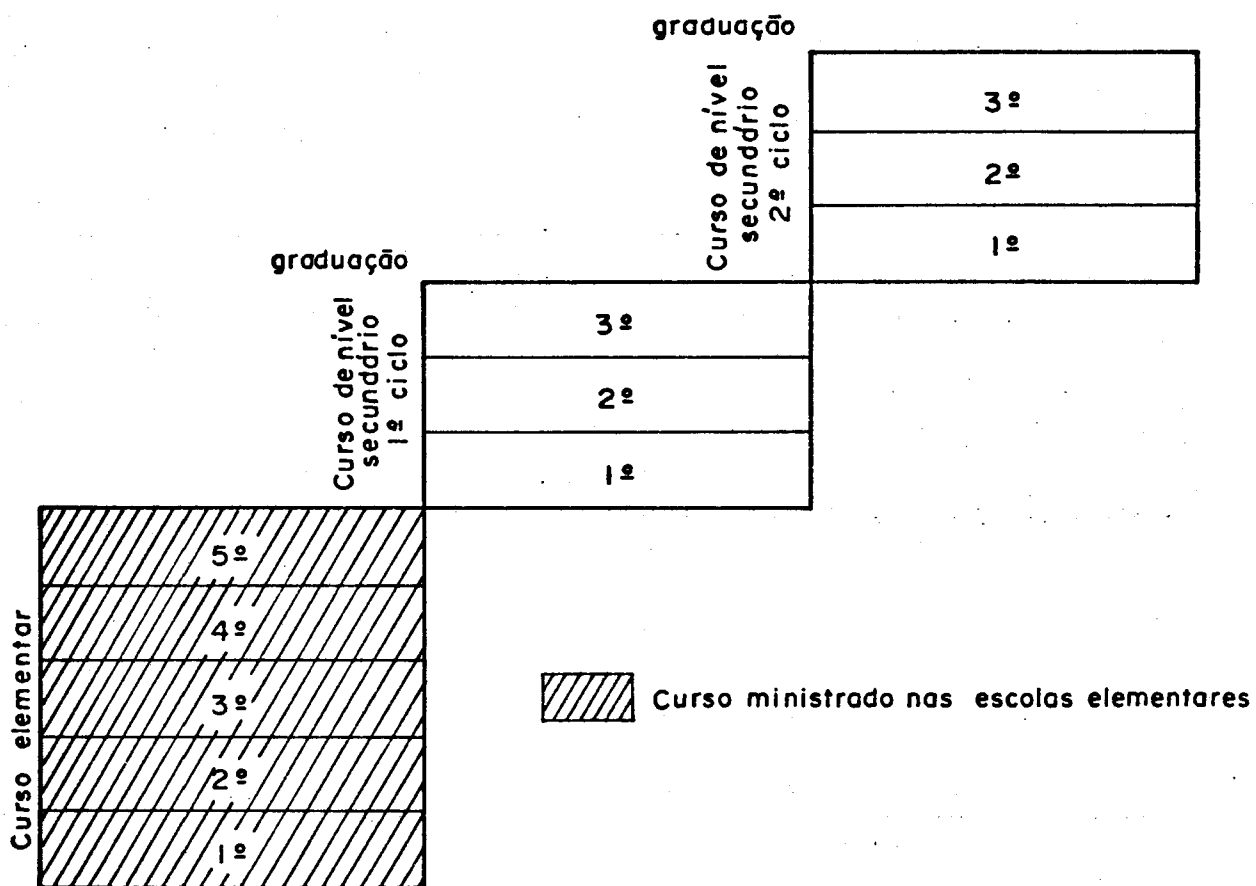
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO SECUNDÁRIO DO DISTRITO FEDERAL



FONTE: GÔES FILHO, Joaquim de Faria. Problemas do Ensino Técnico Secundário. Situação do Ensino Técnico Secundário da Prefeitura do Distrito Federal em 1936 e Sugestão para o seu Reajustamento. Oficina Gráfica da Secretaria-Geral de Educação e Cultura, 1937, p.12.

ANEXO III

REFORMA FARIA GÓES — 1937

REORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO SECUNDÁRIO DO
DISTRITO FEDERAL

FONTE: GÓES FILHO, Joaquim Faria. Problemas do Ensino Técnico Secundário. Situação do Ensino Técnico Secundário da Prefeitura do Distrito Federal em 1936 e Sugestões para o seu Reajustamento. Oficina Gráfica da Secretaria-Geral de Educação e Cultura, 1937, p. 23.

ANEXO IV

**EXAME DO NÚMERO DE HORAS ANUAIS DE FORMAÇÃO
ESPECIAL NAS GRADES CURRICULARES**

Tabela 1

Número de horas anuais de formação especial no ex-Ginásio
Polivalente, por série, no período 1973-78

Série \ Ano	1973	1974	1975	1976	1977	1978
5 ^a	120	120	90	90	120	90
6 ^a	120	120	90	90	120	90
7 ^a	240	240	120	120	120	90
8 ^a	120	120	120	120	120	90

Fonte: arquivo da 1^a DRE.

Tabela 2

Número de horas anuais de formação especial no ex-Curso
Complementar, por série, no período 1973-82

Série \ Ano	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
5 ^a	120	120	120	120	120	...	...	...	...	...
6 ^a	120	120	120	120	120	120	120	90	90	60
7 ^a	120	120	120	120	120	120	120	120	120	60
8 ^a	...	120	120	120	120	120	120	120	120	60

Fonte: arquivos da 1^a DRE e da escola.

Tabela 3

Número de horas anuais de formação especial no ex-Grupo Escolar, por série, no período 1973-82

Série \ Ano	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
5 ^a	...	...	...	60	60	60	60	60	60	...
6 ^a	...	...	...	60	60	60	60	60	60	...
7 ^a	150	150	120	120	120	120	60	60	60	60
8 ^a	150	150	120	120	120	120	60	60	60	60

Fonte: arquivos da 1^a DRE e da escola.

Tabela 4

Número de horas anuais de formação especial na Escola Particular, por série, no período 1973-76

Série \ Ano	1973	1974	1975	1976
5 ^a	120	120	120	...
6 ^a	120	120	120	...
7 ^a	120	120	120	60
8 ^a	120	120	120	60

Fonte: arquivos da 1^a DRE e da escola.

Tabela 5

Número de horas anuais de formação especial no ex-Ginásio
Orientado para o Trabalho, por série, no período 1973-79

Série \ Ano	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
5 ^a	120	90	90	120	120	90	90
6 ^a	120	90	90	120	120	120	90
7 ^a	60	90	90	90	90	90	90
8 ^a	120	90	90	120	120	90	90

Fonte: arquivos da 2^a DRE e da escola.

Dissertação apresentada aos senhores

Nome dos compo
nentes da Ban
ca Examinadora

Prof. Antônio C. A. - C. A. - C. A.
Landim & Rigotto
Jose Silveira Baie Norte

Visto e permitido a impressão

Rio de Janeiro, 29/05/1987

Martim Pereira
Coordenador Geral de Ensino

Maria Jurete Este Balazs
Coordenador Geral de Pesquisa