

Antonio Max Ferreira da Costa

“Eu quer♥ estudar na escola da praça!”

A HISTÓRIA DO CENTRO DE ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE
DE 2º GRAU PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA EM NATAL-RN (1974 A 1985)



Antonio Max Ferreira da Costa

“Eu quer♥ estudar
na escola da praça!”

A HISTÓRIA DO CENTRO DE ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE
DE 2º GRAU PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA EM NATAL-RN (1974 A 1985)



UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte **Reitora**

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa



Diagramação

Maria Helena de Medeiros

Catálogo da Publicação na Fonte. **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

“Eu Quero Estudar na Escola da Praça!” [recurso eletrônico]: a história do centro de ensino técnico profissionalizante de 2º grau professor Anísio Teixeira em Natal-RN (1974 A 1985)./ Antonio Max Ferreira da Costa – Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

73 p.

ISBN: 978-85-7621-366-6.

1. Educação - história. 2. Centro de Ensino Técnico Profissionalizante de 2º grau professor Anísio Teixeira - Natal-RN - (1974 a 1985). I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/SIB

CDD 370.9

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

Editora filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Meus amigos e minhas amigas,

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso,

estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuir para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte

Parceria pelo desenvolvimento científico do RN

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (e-book) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 e-books. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de sites de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R\$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos e-books, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de e-books sobre o

tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguaras, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



*Maria Lúcia
Pessoa Sampaio*

Diretora-Presidente da FAPERN



*Cicília Raquel
Maia Leite*

Presidente da FUERN

Tudo neste mundo tem o seu tempo, cada coisa tem a sua ocasião. [...] Há tempo de plantar e tempo de arrancar; tempo de derubar e tempo de construir. Há tempo de chorar e tempo de dançar; tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las. Há tempo de procurar e tempo de perder [...], tempo de ficar calado e tempo de falar.

(ECLESIASTES 3.1-7).

Dedico esta obra a Deus por ter me dado forças, saúde e sabedoria; A minha esposa Zandra Coutinho pelo incentivo, paciência e compreensão.

Agradecimentos

Sou eternamente grato a Deus por ter me concedido o dom da vida;

À minha esposa, Zandra Coutinho de Melo Costa pelo incentivo, companheirismo, carinho e compressão nos muitos instantes em que estive ausente;

Ao Professor D.r José Mateus do Nascimento pela confiança, respeito, diálogo e amizade, ao longo dessa jornada;

A minha família pelos laços fraternos;

Aos Pesquisadores e Professores D.r Dante Henrique Moura, Professor D.r Francisco das Chagas Silva Souza, Professor D.r Márcio Adriano de Azevedo, Professora D.ra Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Professora D.ra Lenina Lopes Soares Silva, Professora D.ra Ilane Ferreira Cavalcante, Professora D.ra Olívia Medeiros Neta e Professora D.ra Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, pelos momentos de diálogos travados no espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN)

A Professora D.ra Marlúcia Menezes de Paiva pelo acolhimento no grupo de pesquisa do PPGED-UFRN, espaço onde essa pesquisa teve sua gênese;

Aos sujeitos da pesquisa, Maria Célia Lopes Andrade, Mário Sérgio de Oliveira, Evânia Maria Damásio de Souza, Roberto Luiz Bezerra Cabral, Antonio Calazans Domingos de Souza, Jarbas Gomes de Carvalho pela disponibilidade e o carinho em contribuir com a (re)construção da história do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira;

Ao corpo docente e a gestão das instituições em que exerço minhas atividades docentes, Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra (SME-Natal) e Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (SEEC-RN).

Ao Diretor da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, Professor Francisco Neres Viana e a Coordenadora Justiana Damasceno por ter disponibilizado os arquivos da escola, bem como a minha circulação pelo espaço da instituição;

A Ex-diretora da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, Professora Jaciteuma por ter partilhado as memórias da instituição.

Em fim, agradeço a todos aqueles que desejarem ler esse livro.

Apresentação

A presente obra satisfaz a nossa necessidade de conhecer mais sobre a história da educação brasileira e, especialmente, sobre a educação profissional na forma do ensino técnico profissionalizante, proposta predominante durante os anos 1970 e 1980, nas escolas de 2º Grau existentes no território nacional.

O livro traduz o esforço de estudos e pesquisas históricas sistematizadas durante a formação acadêmica em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), vinculado à Linha de Pesquisa História, Memória e Historiografia da Educação Profissional.

A discussão central tem o foco no tecnicismo, materializado nas práticas pedagógicas, vivenciadas no cotidiano pedagógico do principal pólo de formação profissionalizante do Rio Grande do Norte, o Centro de Ensino de 2º Professor Anísio Teixeira, situado defronte à Praça Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, no bairro de Petrópolis, em Natal.

Trata-se de significativa narrativa que se organiza a partir da análise documental de cartas pedagógicas escritas por um grupo de docentes que se dedicaram a lembrar sobre os tempos, espaços e pessoas (agentes e sujeitos) envolvidas no constituir um prestigiado centro de formação profissionalizante bem no coração da capital potiguar.

As reflexões estão distribuídas em três capítulos interdependentes, que inspiram os(as) leitores(as), a princípio, desvendar o contexto conceitual de fundamentação das escolas profissionalizantes no Brasil, destacando-se as relações entre a Teoria do Capital Humano e as formas de organização do trabalho; entre o tecnicismo e as reformas educacionais; e entre as representações sobre as práticas pedagógicas instituídas no cotidiano de um estabelecimento de ensino profissionalizante.

Fica evidente, por meio da memória coletiva da comunidade escolar, o desejo de estudar na “escola da praça”. A concretização desse intento representava a realização de sonhos cultivados por estudantes, filhos de trabalhadores que criam na possibilidade da aprendizagem de uma profissão como resposta imediata à satisfação das necessidades básicas: alimentação, moradia, saúde e educação.

A metodologia da escrita de Cartas Pedagógicas foi utilizada para mobilizar memórias e representações sobre o perfil dos estudantes, o currículo, as metodologias de ensino, a relação

entre teoria e prática, as formas de avaliação e a realização de festas e ventos durante o período de 1974 a 1985.

O estudo sistematizado por estas linhas objetiva nos conduzir à problematização da histórica presença da escola dual: “[...] reafirmar que existiam duas escolas, uma para os filhos da classe trabalhadora e outra para os filhos da classe burguesa, que tinham como projeto final a continuidade dos estudos nas universidades.” (COSTA, 2017, p. 71).

Por aqui, por este ponto, estamos apenas iniciando uma agradável leitura, em tom de criticidade, sobre a nossa história da educação e do ensino profissionalizante, considerando as peculiaridades de uma dada realidade de formação para atender as demandas do mercado de trabalho sustentado pela lógica cruel da exploração, alienação e desigualdade social.

Sem revelar muitos segredos, recomendamos a obra aos que se dedicam ao passa-tempo de montar quebra-cabeças. Peça a peça se encaixam, ação mediada pela astúcia e paciência, próprias de quem se coloca na incrível condição de leitor(a).

Verão do ano de 2022.

Professor D.r José Mateus do Nascimento

Docente do IFRN, Campus Natal Central.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PRIMEIRO CAPÍTULO	
1 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E AS RELAÇÕES DE TRABALHO	23
1.1 A GÊNESE DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO	23
1.2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A LEI Nº 5.692/71	25
1.3 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E O TECNICISMO	27
SEGUNDO CAPÍTULO	
2 O TECNICISMO NO BRASIL E AS REFORMAS EDUCACIONAIS	32
2.1 EDUCAÇÃO E TECNICISMO NO BRASIL	32
2.2 A REPERCURSÃO DA LEI Nº 5.692/71 E O TECNICISMO NAS ESCOLAS	35
2.3 ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE 2º GRAU NO CONTEXTO TECNICISTA	37
TERCEIRO CAPÍTULO	
3 AS CARTAS E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NO CENTRO DE ENSINO DE 2º GRAU PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	47
3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS ALUNOS: QUE CLASSE SOCIAL PREDOMINA?	48
3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: FORMAÇÃO TÉCNICA COM HABILITAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O MERCADO DE TRABALHO	50
3.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS CONTEÚDOS: PRESCRIÇÕES SEGUNDO AS INTENCIONALIDADES DO TECNICISMO E DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO	53
3.4 REPRESENTAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA: DICOTOMIAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA	54
3.5 REPRESENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO: MECANISMO DE CONTROLE, SOMA E CLASSIFICAÇÃO	57
3.6 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS FESTAS E OS EVENTOS: PRÁTICAS DE MORAL E CÍVICA	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	66

INTRODUÇÃO

O presente livro tem como objeto a abordagem histórica das práticas pedagógicas do Ensino Técnico Profissionalizante no contexto do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, durante os anos de 1974 a 1985, no qual questiona-se: como isso se constituiu historicamente? Quais as repercussões da teoria do capital humano, do tecnicismo e da Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, no currículo e nas práticas pedagógicas vivenciadas nessa modalidade de ensino?

Diante dos questionamentos levantados sobre esse objeto de investigação, elege-se como objetivo geral: pesquisar a história do Ensino Técnico Profissionalizante a partir das práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, nos anos de 1974 a 1985; e como objetivos específicos: discorrer sobre a Teoria do Capital Humano, o tecnicismo e as práticas pedagógicas no contexto da ditadura civil militar brasileira; Investigar o tecnicismo no Brasil, observando a repercussão da Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, dentro do cenário das práticas pedagógicas do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira; (Re)construir a história do Ensino Técnico Profissionalizante, a partir das práticas pedagógicas vivenciadas, durante os anos de 1974 a 1985.

Os anos de 1974 a 1985 como recorte temporal usado, neste livro, justificam-se pelo fato de ter sido em 1974 o marco referencial da fundação da escola, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) e o ano de 1985, pela compulsoriedade da Lei Nº 5.692/71, que permitiu a não obrigatoriedade do Ensino Técnico Profissionalizante de 2º Grau, na rede estadual de ensino brasileira.

Nos anos de 1971 a 1985, o Ensino Técnico Profissionalizante, no Brasil, tinha pretensão de formar uma mão-de-obra técnica especializada para atuação no mercado de trabalho. A demanda por uma mão-de-obra qualificada e especializada para os campos de trabalho era fruto de uma política desenvolvimentista, que invadia o mercado brasileiro, com isso, são criados cursos técnicos profissionalizantes de 2º grau na esfera do ensino público estadual, como, no caso, da cidade de Natal, na qual existiam três escolas técnicas de comércio, mantidas pelo Governo do Rio Grande do Norte.

As escolas técnicas do comércio, assim conhecidas, naquela época, eram bastante disputadas, como por exemplo, o Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, a “Escola da Praça” localizada à Rua Trairi, 480, Bairro Petrópolis, foi e ainda é uma instituição mantida pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte, gerenciada pela Secretaria de Estado,

da Educação e Cultura /SEEC/RN¹, tendo sido criada pelo Decreto – Lei Nº 6.480, no dia 18 de Setembro de 1974 - Portaria de funcionamento Nº 282/76, de 16/12/1976 - Diário Oficial Nº 3.907.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sua história teve início com a missão de formar alunos para o mercado de trabalho através do ensino profissionalizante de qualidade, sintonizada com a demanda empresarial e em consonância com os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, desenvolvendo competências e habilidades para o exercício da cidadania, prestando os cursos de Assistente em Administração e Técnico em Contabilidade.

A Instituição foi fundada com o nome de Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira em 1973, tendo como preocupação exclusiva a formação técnico-profissional e ênfase nas técnicas básicas; o saber-fazer suficiente para uma determinada profissão, sem maiores aprofundamentos no conhecimento. O seu primeiro ano de funcionamento foi no prédio do Colégio Atheneu Norteriograndense, porém, no ano seguinte, passou a funcionar à Rua Trairi.

Antes da sua criação, na estrutura física funcionou o Jardim Modelo de Natal, a Escola de Aplicação, extensão da Escola Normal de Natal para exercer a prática pedagógica; uma Residência Universitária e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A localização do prédio do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira era estratégica, uma vez que ficava próximo das áreas empresariais e comerciais da capital. As outras duas instituições escolares, com cursos técnicos profissionalizantes para o comércio, ficavam localizadas em outros pontos da cidade potiguar, como por exemplo, a Escola Técnica do Comércio, na Cidade Alta, vizinho ao Instituto de Teologia Pastoral de Natal e de frente a casa do historiador Luiz da Câmara Cascudo. A segunda escola técnica, que ofertava habilitação comercial para o trabalho, era a Escola Estadual Professor Francisco Ivo, no bairro das Quintas, circunvizinha do centro comercial popular do Alecrim.

Para a construção dessa produção, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa de natureza histórica, realizando, inicialmente, um levantamento bibliográfico e documental da produção do conhecimento no portal de periódicos e banco de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 08 de outubro de 2015, não encontrando nenhum trabalho, tratando da Instituição Escolar Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, nos anos de 1974 a 1985.

O que existia na base de dados da CAPES eram pesquisas relacionadas à Lei Nº 5.692/71 e das práticas pedagógicas na abordagem histórica do tempo já anunciado, mas não na cidade de Natal, e nem, desta escola, objeto de investigação.

1 Atualmente a instituição escolar Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, é oficialmente chamada de Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, e oferta Ensino Médio Inovador, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Mencionou-se, anteriormente, que esse estudo trata-se também de uma pesquisa bibliográfica e documental, mas o que são essas pesquisas?

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Já a pesquisa documental é aquela que:

[...] trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Esses dois tipos de pesquisa são passos fundamentais para o pesquisador que deseja realizar uma investigação com enfoque empírico como é o caso desse estudo, que ainda utiliza como categoria de análise a abordagem histórica, por meio de fontes escritas, pois segundo Silva (2012, p. 21), as fontes documentais garantem novas possibilidades de investigações, sobretudo, para o campo da pesquisa histórica; por outro, colocou-se em destaque a importância do exercício da crítica do documento-monumento de que trata Le Goff (1996), visto que o documento não seria qualquer coisa que fica por conta do passado, mas um produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de forças que aí detinham o poder.

Assim, o documento, para esse autor, seria:

[...] antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção. (LE GOFF, 1996, p. 547-548).

O trabalho de organização das fontes documentais é uma tarefa que exige muito esforço por parte do estudioso, até porque não cabe a ele apenas a seleção das fontes de pesquisa, mas também, a base teórica que fundamentará o trabalho. Essas escolhas definirão os caminhos que o pesquisador dará à sua investigação, não se esquecendo de realizar a classificação das categorias de análise que mais se aproxima do objeto de estudo, que, nesse caso, é a cultura escolar e a história das instituições.

A cultura escolar, como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira, é ponto de destaque nesse trabalho, uma vez que se elegeu as práticas pedagógicas como referência para pensar o Ensino Técnico Profissionalizante na Instituição Escolar Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira. Mas, o que significa cultura escolar e história das instituições?

Quanto à cultura escolar, trata-se de:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p.10-11).

Em relação à história das instituições, esta tem como cerne

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996, p.2).

Evidencia-se também, como instrumento de pesquisa de dados, a construção de cartas pessoais, ferramenta usada por Souza (2013) em sua tese de doutorado. No referido trabalho, a pesquisadora cita Moraes (2005 *apud* OLIVEIRA, 2009), afirmando que a carta pessoal é um recurso de obtenção de dados para análise.

O autor citado apresenta uma fala de Walter Salle, retirada de uma entrevista realizada para a Folha de São Paulo, em que diz: “Muitas coisas só podem ser ditas por cartas”. Para ele, “a comunicação por carta tem um tempo próprio, uma extensão particular e uma reflexividade

incompatíveis com meios de comunicação frios, como o e-mail” (MORAES, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 63).

Conforme Souza (2013, p. 31), “Outro aspecto relevante que esse tipo de suporte empírico nos trás são as significações e elaborações racionalizadas pelo sujeito que escreve”. Ratifica-se este pensamento ainda de acordo com Souza (2013) Silva e Germano *et al* (2009, p. 865), quando afirmam que “ao escrever cartas, o sujeito pensa na escrita e se pensa enquanto tal, como sujeito desta escrita que dirá de si a um outro que é seu mensageiro direto, e, que com ele compartilha sentimentos alegres e tristes”.

Para que as cartas, que objetivavam trazer memórias das práticas pedagógicas vivenciadas à época em estudo, fossem produzidas, se seguiu os seguintes passos:

1. Entregaram-se três laudas, duas em branco pautadas e outra contendo as orientações; nas orientações pedia-se que o sujeito pesquisado escrevesse o nome da cidade, a data e o ano.
2. Na linha seguinte da folha, o sujeito da pesquisa deveria escrever o título “Memórias das Práticas Pedagógicas do Ensino Técnico Profissionalizante no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira (1974 a 1985)”, a partir daí, o mesmo realizava os registros de suas memórias, destacando eixos como: Identificação (nome, idade, ano em que lecionou, caso fosse professor, função, graduação, pós-graduação e cursos técnicos profissionalizantes que lecionou); causas que levou a atuar no Ensino Técnico Profissionalizante de 2º Grau; concepção da disciplina que lecionou na época, destacando os seguintes elementos: Perfil dos alunos, currículo, conteúdos, metodologia, avaliação, festas e eventos, bem como outros aspectos que os sujeitos julgassem relevantes.

Realizar a pesquisa de dados, por meio das cartas, não foi nada fácil, pois todos os sujeitos já se encontravam fora da instituição, ou seja, alguns aposentados e outros realizando novas atividades profissionais.

Inicialmente, fez-se a pesquisa nos arquivos da escola, lendo as fichas individuais dos professores e diretores daquela época. Investigaram-se as fichas do arquivo que se encontrava na sala da direção, mas uma delas chamou muita atenção, pois era de um professor que tinha entrado na escola no ano de 1981 e havia se aposentado em 2009.

Lá na ficha profissional, desse professor, continha nome completo, endereço e número de telefone. Em posse desses dados, telefonou-se para o mesmo, marcando um encontro na atual Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, na ocasião, apresentou-se a proposta da pesquisa, em seguida, entregou-se ao professor o instrumento para a escrita da carta, assim como, o termo de anuência e de livre esclarecido. Em conversa, antes da escrita da carta, o professor mencionou alguns nomes de professores e diretores que trabalharam no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira.

O primeiro nome foi do Professor Roberto Luiz Bezerra Cabral, que na época era inspetor da Polícia Rodoviária Federal (PRF), sabendo do nome desse professor pesquisou-se o perfil pessoal dele na internet e visualizou-se que sua filha era jornalista de uma rede de televisão nacional, cuja filial era situada em Natal (RN). Tão logo se entrou em contato com ela, a mesma repassou o telefone do seu pai, ele prontamente aceitou participar da pesquisa. Em conversa prévia, antes da escrita da carta sobre a história da instituição, objeto dessa pesquisa, ele informou que havia a Diretora Maria Evânia Damásio, e, no encontro com Evânia Damásio, segunda diretora do Anísio Teixeira, chegou-se aos professores Mário Sérgio de Oliveira e Antonio Calazans Domingos de Souza.

Quanto à primeira diretora do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, o encontro se deu a partir de uma conversa com uma diretora que havia atuado nos anos 1990, ela informou que a fundadora era proprietária de uma escola particular de grande credibilidade em Natal, sabendo disso, fez-se uma pesquisa no site da escola e o nome da dona da escola era compatível, Maria Célia Lopes de Andrade.

Já com o nome e o contato dessa escola particular, referente a essa primeira diretora, fez-se contato com a escola, e, algumas semanas depois, a coordenadora dessa escola disse que Maria Célia Lopes de Andrade interessava-se em colaborar com a investigação.

As cartas foram sendo construídas, mas entre idas e vindas, o planejamento não era seguido à risca, pois nem sempre os sujeitos estavam dispostos a construírem as escritas das representações das práticas pedagógicas do Ensino Técnico Profissionalizante do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira (1974-1985), demorou-se exatamente uns seis meses para a conclusão total da escrita das cartas, era tempo de conversar sobre a pesquisa via telefone, depois do primeiro encontro, a escrita, a reescrita, e por fim, o recolhimento da escrituração.

De posse das cartas, separou-se cada sujeito, por ano de atuação, de maneira cronológica, como por exemplo, Diretora Maria Célia Lopes de Andrade (1974), Professor Mário Sérgio de Oliveira (1977), Diretora Evânia Maria Damásio de Souza (1982), Professor Roberto Luiz Bezerra Cabral (1982), Professor Antonio Calazans Domingos de Souza (1984) e Professor Jarbas Gomes de Carvalho (1981-2009).

Organizados os nomes e datas cronologicamente, produziu-se um quadro com as categorias elencadas, tais como: Perfil dos alunos, Currículo, Conteúdos, Metodologia, Avaliação, Festas e Eventos. Feito isso, extraiu-se os fragmentos da escrita de cada sujeito sobre cada categoria. Depois, se confeccionou outro quadro com as mesmas categorias; só que fazendo a análise de cada uma, investigando qual a representação que eles tinham de cada uma delas.

Tendo os quadros com fragmentos dos discursos escritos nas cartas e com as representações deles acerca de cada categoria analisada, teceu-se o capítulo três, articulando,

refletindo e problematizando os conceitos e definições, para assim, (re)construir as práticas pedagógicas do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, no período de 1974 a 1985.

A centralidade da análise se deu a partir das representações teorizada pelo francês Roger Chartier, que estabelece: “[...] a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é”. (CHARTIER, 1990, p.20).

O desejo de pesquisar sobre a história do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira teve seu advento em 2013, quando fui aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFRN), cursando as disciplinas Seminário: Cultura, História e Memória I e III, sob a docência da Professora Dra. Marlúcia Menezes de Paiva.

No espaço acadêmico da Pós-Graduação em Educação da (UFRN), foi possível rememorar o passado para reconstruí-lo no presente. As discussões nas aulas dessas disciplinas e também do curso de Pedagogia (concluído em 2016.1, na UFRN), fez-me aproximar ainda mais de um passado adormecido, ou seja, reviver o tempo em que fui aluno do Ensino Técnico Profissionalizante de 2º Grau, especificamente, do curso de Assistente em Administração, da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, ou “Escola da Praça” nos anos de 1990, época em que esse tipo de ensino vinha sofrendo sua extinção, mas mesmo assim, ainda havia a esperança de ser conquistado um lugar no mercado de trabalho.

A expectativa de uma colocação no mercado de trabalho foi tanta, que trabalhei, durante todo o tempo de estudo do Ensino Técnico Profissionalizante, como Assistente em Administração, na Cooperativa Cultural Universitária da (UFRN), e não me dando por satisfeito com uma série de coisas, e sentindo que o 2º grau técnico profissionalizante não tinha sentido de terminalidade, resolvi dar o próximo passo.

A vontade de aspirar um curso superior, fez-me buscar um cursinho preparatório, uma vez que o curso técnico profissionalizante de 2º grau, que eu havia feito, não visava preparar o estudante para o ensino superior. Então, tive que lutar bastante e, venci, quando fui aprovado no curso de Ciências da Religião, Licenciatura, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em 2001, a partir desse momento, já me imaginava sendo um educador, assim, venceria o estigma de que filho da classe trabalhadora brasileira não teria diploma de nível superior.

O ensejo de vencer era tão grande, que fiz concurso para professor da rede pública estadual do RN e do Município de Natal. Obtive sucesso e ingressei nas redes de ensino, onde venho exercer atividade de docência, há mais de dez anos.

Por já exercer atividades pedagógicas e por ter sido aluno da “Escola da Praça” ou da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira (antigo Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira), a minha motivação inicial era investigar a história das práticas pedagógicas

dos docentes dessa instituição, nos anos de 1990 a 2001, período em que nela estudei, mas percebeu-se que seria mais viável realizar pesquisas sobre esse ensino técnico no RN, durante os anos de 1974 a 1985, pois o campo da Educação Profissional, área do conhecimento ainda nova, demandava investigações históricas, abordando o recorte temporal já citado.

Esse fato da escassez de pesquisas sobre as práticas pedagógicas na abordagem histórica dos anos de 1974 a 1985, no campo da Educação Profissional, foi confirmado através dos diálogos proporcionados durante as disciplinas cursadas no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do mapeamento feito no portal de períodos, banco de teses e dissertações da CAPES, já citado no início dessa introdução.

Pensa-se que as motivações elencadas nesse livro se inserem cada vez mais na linha de pesquisa de formação docente e práticas pedagógicas, bem como da história, historiografia e memória da educação profissional, tendo como cerne a história das instituições, pois tradicionalmente, o Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira era uma instituição de ensino técnico profissionalizante, muito disputada pela classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009) e que, por isso, precisa ser pesquisada, rememorada e (re) escrita.

O presente livro foi organizado em três capítulos como segue: No primeiro capítulo, aborda-se a Teoria do Capital Humano e as Relações de Trabalho, discutindo a gênese dessa teoria, fundamentada nos estudos do norte americano Theodore W. Schultz, refletindo como ela influenciou e influencia o sistema educacional brasileiro e as relações de trabalho, além da sua implantação no contexto das práticas pedagógicas da educação brasileira, especificamente, do ensino técnico profissionalizante de 2º grau.

No segundo capítulo, reflete-se sobre o Tecnicismo no Brasil, observando a repercussão da Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, dentro do contexto do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, tentando compreender, por meio dos documentos disponíveis, nos arquivos dessa instituição escolar, como essa tendência pedagógica se estruturava e era praticada pelos professores.

No terceiro e último capítulo, tenta-se (re)construir a história do Ensino Técnico Profissionalizante de 2º Grau, a partir das práticas pedagógicas vivenciadas, durante os anos de 1974 a 1985. Essa parte foi construída por meio de cartas pessoais, escritas por alguns diretores e professores, observando as representações sobre as práticas pedagógicas do ensino técnico profissionalizante, no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira (1974-1985).

PRIMEIRO CAPÍTULO

O treinamento e o comportamento condicionado.



FIGURA 1

Fonte: Matos (2011).

“[...] ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”.

(SCHULTZ, 1973, p.33).

1 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E AS RELAÇÕES DE TRABALHO

No período histórico de 1971 a 1985, o Brasil vivenciou inúmeras mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, que afetaram decisivamente o campo da educação. O cenário de transformação, de desenvolvimento econômico e de industrialização do país exigia mão-de-obra humana qualificada para atuar no mercado e suprir a demanda do capital.

Neste mesmo tempo histórico acontece a Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, reforçada pela publicação da Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, estabelecendo que todos os sistemas de ensino de 2º grau ofertassem ensino técnico profissionalizante, tendo por base os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, marcas do direcionamento metodológico da pedagogia tecnicista, que visava adestrar o homem para executar tarefas técnicas, uma vez que não havia preocupações na política educacional, para a formação de cidadãos críticos.

Tendo como norte esses acontecimentos do período de desenvolvimentismo do Brasil e do Regime Civil Militar, momento em que se propõe materializar os pressupostos da Teoria do Capital Humano por meio do Tecnicismo e das Práticas Pedagógicas do Ensino Técnico Profissionalizante de 2º Grau, as reflexões realizadas durante este capítulo baseiam-se teórico-metodologicamente numa pesquisa bibliográfica, de natureza histórica nos estudos de Schultz (1973), Frigotto (1999) e Saviani (2013).

A reflexão em torno da Teoria do Capital Humano, título desse capítulo, não será apenas um estudo histórico-conceitual, mas um diálogo problematizador e crítico, tentando compreender essa teoria em sua gênese. É com essa motivação que já nascem às primeiras indagações: O que é a Teoria do Capital Humano? Como se forma o Capital Humano? Que relação tem a Teoria do Capital Humano com a educação, especificamente com as práticas pedagógicas implementadas no Brasil sob a égide da Lei Nº 5.692/71 e do tecnicismo?

1.1 A GÊNESE DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Historicamente, sabe-se que a Teoria do Capital Humano teve sua gênese na segunda metade do século XX e com a implantação do modelo de produção industrial, nos anos de 1960, a partir de então, se implanta a educação técnica profissionalizante nos países de base de produção capitalista, firmando, assim, uma intensa subordinação do trabalho ao capital.

É no momento da subordinação do trabalho como capital, que a educação passa a ser um forte instrumento para o mercado de trabalho e, para cumprir essa função, logicamente, seria preciso profissionalizar mão-de-obra qualificada e especializada, uma vez que os representantes do poder desejavam crescer economicamente e gerar riquezas. A partir desse movimento, é que emergem as ideias do pesquisador norte americano, da Universidade de Chicago, Theodore W. Schultz (1973), que desenvolveu a Teoria do Capital Humano.

Na obra “O capital humano: investimento em educação e pesquisa” Schultz (1973, p.31) assim conceitua o capital humano:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença.

Sabe-se que a filiação teórica de Schultz (1973), que tem seu arsenal na economia neoclássica e influências da ideologia positivista, supervaloriza o capital como sendo algo bom para o desenvolvimento humano e que este depende apenas do indivíduo, pois quanto mais o sujeito investe em conhecimento, mais espaço no mercado de trabalho e dinheiro ele irá conseguir.

Analisando a Teoria do Capital Humano, é possível perceber que se trata de uma corrente hegemônica que caminha na contra mão das ideias defendidas por Frigotto (1999), que afirma que a Teoria do Capital Humano é uma teoria antagônica aos interesses da classe-que-vive-do-trabalho, termo desenvolvido por Antunes (2009), quando discute os sentidos do trabalho.

Confirma-se, de fato, que a Teoria do Capital Humano vai contra o que pensa e defende a classe-que-vive-do-trabalho, uma vez que se compreende que os donos dos meios de produção não estavam preocupados em formar cidadãos e, por consequência, tornar a educação como princípio do trabalho, entretanto, estavam motivados em gerar riqueza e mais-valia.

Segundo Saad Filho (2001, p.27) A teoria da mais-valia é um dos aspectos mais importantes da teoria marxista do valor. É consensual que a mais-valia é aquela parte do valor adicionado no período que é apropriada pela classe capitalista; em outras palavras, ela é a diferença entre o valor produzido pelos trabalhadores e o valor da força de trabalho.

Na verdade, a educação passa a ser apoiada como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora deste e, por extensão, também da renda, assumindo o status de um capital dualista

(social e individual), uma espécie de fator de desenvolvimento econômico e social, como confirma Frigotto (1999).

Diante dessa reflexão, percebe-se que a educação para o capital humano sempre segue o curso para favorecer a lógica do capital, visto que o capital é valorizador da exclusão da classe-que-vive-do-trabalho, permitindo que apenas uma pequena parcela desta sociedade tenha acesso ao saber ou conhecimento. Nessa perspectiva, questiona-se: será que a classe burguesa sempre dominará os meios de produção? E, em hipótese alguma, permitirá a ascensão da classe trabalhadora, mesmo que ela estude e adquira os conhecimentos necessários para tal fim?

As indagações levantadas no parágrafo anterior, se forem respondidas pelo viés da Teoria do Capital Humano, tendem a causar uma ilusão de que é possível sim chegar a ter acesso ao capital, mesmo sendo a médio ou longo prazo. Essa aquisição só depende do indivíduo, que, para tanto, é preciso investir em escolaridade, treinamento e produzir cada vez mais para que, em pouco tempo, reivindique por aumentos no salário e promoção na carreira.

Segundo Santos (2008, p. 24):

O aumento do salário real ocorre de forma concentrada, na direção dos indivíduos melhor qualificados. Tal fato incentivou como Carlos Longoni a explicarem o aumento dos salários dos indivíduos mais qualificados como resultado de um maior nível de educação formal. O nível de salários tem relação direta com o processo de acumulação. Portanto, no período áureo do milagre econômico, seria de se esperar que todos os salários crescessem o que não aconteceu, até mesmo em função da proibição de atividades sindicais e políticas.

O cenário desenhado em prol da valorização do capital humano intensifica o ideário de que educação é investimento. Alicerçado nessa máxima, o Brasil que estava respirando, desde meados de 1960, o tão almejado processo de desenvolvimento industrial e comercial, passa a viver, no período de 1971 a 1985, inúmeras reformas, que tinham por finalidades atender as expectativas da economia hegemônica.

1.2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A LEI 5.692/71

O processo de industrialização do Brasil e as inúmeras reformas, dentre elas, o transplante da Teoria do Capital Humano, faz emergir, desde os anos de 1960 até 1985, algumas mudanças no campo da educação. Nessa época, cria-se e aprova-se a Legislação Educacional Nº 5.692/71, que obrigava todos os estabelecimentos de ensino de 2º grau, fossem eles públicos ou privados, a ofertar ensino técnico profissionalizante, tendo como princípios a pedagogia tecnicista e o treinamento dos filhos da classe-que-vive-do-trabalho para fortalecer, cada vez mais, o modo de produção capitalista.

A Lei Nº 5.692/71, em seu artigo 1º, advertia:

O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Percebe-se nas entrelinhas desse artigo 1º da Lei Nº 5.692/71, que existem vários princípios da Teoria do Capital Humano. Esse argumento justifica-se pela valorização dada [...] a racionalidade, a eficiência e a produtividade (SAVIANI, 2013, p.365). Através desses princípios, os objetivos do capital hegemônico seriam rapidamente atingidos, até porque o foco era conseguir maiores resultados, em menos tempo, com mais qualidade, gerando, conseqüentemente, mais lucro.

Educar como princípio norteador para o mundo do trabalho não foi a proposta da educação desse tempo, porque se isso fosse, teria formado o homem de modo integral e não adestrado para executar apenas as tarefas técnicas, sem pensar numa prática pedagógica que articulasse os conhecimentos técnicos aos propedêuticos (clássicos), visando formar o homem para exercer conscientemente sua cidadania.

Interpretando a Lei Nº 5.692/71, nota-se que existiam inúmeros indícios da valorização da Teoria do Capital humano. Para enfatizar essa ideia, apresenta-se no Artigo 4º os seguintes parágrafos:

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

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

Como se pode visualizar, a Lei deixa claro que, desde o 1º grau, o estudante deve ser preparado para o mercado de trabalho, ou melhor, este nível de ensino tinha como “[...] objetivo a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho [...]” como advertia a Lei Nº 5.692/71. Já o segmento de 2º grau objetivava habilitar o indivíduo profissionalmente.

Aparentemente, esses fragmentos da Lei, em destaque, corroboram parcialmente com os princípios de uma escola contra hegemônica, no entanto, o item b, do artigo 5º estabelece: “será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”. Novamente, a Lei afirma em sua essência o interesse da classe hegemônica em fortalecer o capital e treinar o filho da classe trabalhadora para o mercado industrial/comercial brasileiro.

Para se ter uma ideia, o governo de Medici (1969–1974) permitiu que a Lei Nº 5.692/71 fosse promulgada, admitindo que a formação técnica profissionalizante de 2º grau tivesse a cooperação das empresas. Para confirmar tal feito, segue a redação do artigo 6º da mesma Lei:

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as emprêsas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as emprêsas nenhum vínculo de emprêgo, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas.

Parágrafo único - A cooperação quando feita sob a forma de estágio, mesmo remunerado, não acarreta para as empresas ou outras entidades vínculo, algum de emprego com os estagiários, e suas obrigações serão apenas as especificadas no instrumento firmado com o estabelecimento de ensino.

O fator cooperação educação e empresa, evidenciado na redação do artigo 6º e dos parágrafos, mostra que as práticas pedagógicas do ensino técnico profissionalizante de 2º grau, seriam organizadas nos parâmetros empresariais da técnica, técnica essa sustentada no tecnicismo e que não objetivava formar o cidadão numa visão integral, e sim, para inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

1.3 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E O TECNICISMO

O Cenário posto anteriormente, faz-nos pensar e questionar: Como ser cidadão numa instituição escolar que valoriza a técnica pela técnica, resultante de um produto final e cuja finalidade não era satisfazer as necessidades humanas, mas produzir o lucro, como alerta Frigotto (1999)?

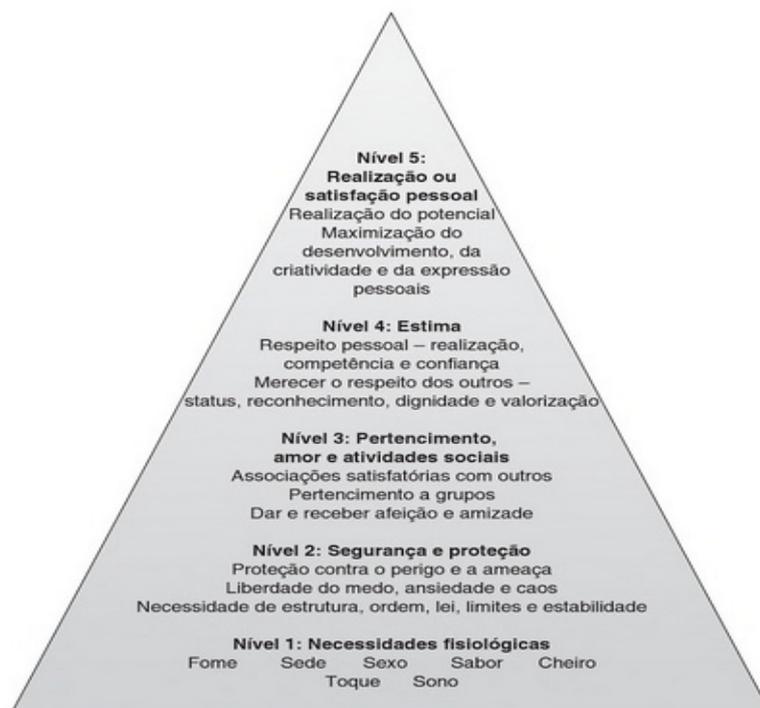
As necessidades humanas, conforme Maslow (1973), estão organizadas numa hierarquia, que o autor denominou de hierarquia dos motivos humanos. De acordo com o seu conceito de premência relativa, uma necessidade é substituída pela seguinte mais forte na hierarquia, na medida em que começa a ser satisfeita. Assim, por ordem decrescente de premência, as necessidades estão classificadas em: fisiológicas, segurança, afiliação, autoestima e autorrealização.

A necessidade fisiológica é, portanto, a mais forte, a mais básica e essencial, enquanto a necessidade de autorrealização é a mais fraca, na hierarquia de premência. Para entender melhor o que significa cada necessidade humana descrita por Maslow (1973), ressalte-se:

- **Nível fisiológico:** reclamações referentes a perigo de vida, fadiga, fome, sede, más condições de moradia, falta de ar devida a problemas de ventilação ou ao tipo de trabalho, falta de conforto pessoal, manifestação do desejo de um lugar de trabalho seco e aquecido, uma posição mais confortável para o corpo durante o trabalho, boas condições de saúde, melhor pagamento. Neste nível, as necessidades são, em sua maioria, multideterminadas, isto é, elas servem de canal para a satisfação de outras necessidades.
- **Nível de segurança:** queixas relativas à segurança e estabilidade no trabalho, ao medo de ser despedido arbitrariamente, a não poder planejar o orçamento familiar devido à falta de garantia quanto à permanência no trabalho, à arbitrariedade do supervisor com respeito a possíveis indignidades a que o indivíduo tenha que se submeter para se manter no trabalho, à própria segurança física com relação a possíveis acidentes no trabalho, a uma assistência médica mais eficiente e atuante.
- **Nível de afiliação ou amor:** reclamações pela falta de amigos no trabalho, pela falta de namorada (o) ou esposa (o), pela falta de relações afetivas com outras pessoas, de modo geral, por não pertencer a um grupo, dentro ou fora da organização, por não ter oportunidade de prestar ajuda aos colegas, por não receber ajuda dos companheiros de trabalho.
- **Nível de estima:** neste nível, as queixas se referem, em sua maioria, à perda de dignidade, à ameaça ao prestígio, à auto-estima e à estima vinda dos outros; os desejos estão orientados para a realização de alguma coisa, para ter competência, para ter status, reconhecimento, atenção, importância, apreciação e a necessidade de confiar e de ser alguém no mundo.
- **Nível de auto-realização (metamotivação):** as reclamações podem ser relativas à ineficiência ou imperfeição do mundo para com as pessoas de um modo geral, à falta de verdade, à injustiça e à desonestidade. Neste nível de necessidade, os desejos estão voltados para a perfeição, para ser aquilo que o indivíduo tem potencial para ser. (HESKETH; COSTA, 1980, p.60-61).

Cada necessidade humana, apresentada na citação segundo Maslow (1973), está disposta em níveis hierárquicos como mostra a figura 2 abaixo:

Figura 2 – Teoria da hierarquia das necessidades humanas de Maslow.



Fonte: HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G. (2015).

Enfatiza-se que responder a esse questionamento talvez não seja algo tão simples e nem será respondida apenas com as ideias da teoria de Maslow (1973), no entanto, é preciso entender que, historicamente, o Brasil, a partir da segunda metade do século XX, elege a educação como um dos principais fatores do processo de desenvolvimento e de renovação/modernização do país, discurso esse propagado desde o tempo da República.

A ideia desse movimento era que a educação tivesse uma função indispensável na consolidação das relações do modo de produção capitalista, tendo, por isso, que se adequar ao novo projeto de modernização da sociedade brasileira.

A tal modernização da nação brasileira, alavancada pelos governos militares de Medici (1969 – 1974) e de Geisel (1974 – 1979), como já vista no item anterior, teve seu alicerce na Teoria do Capital Humano, reforçada pelo norte-americano Schultz (1973), tendo assim, se expandido por diversos campos, como: Administração, Economia e Educação.

Na área da educação, a teoria de Schultz (1973) coloca que ela é um dos maiores investimentos e, por isso, o homem deve fazê-lo. Investir na sua própria educação é um capital, mas humano.

Ainda conforme esse teórico,

Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola [...]. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção *produzido*. Nós “produzimos”, assim, a nós mesmos e, nesse sentido, os “recursos humanos” são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância (SCHULTZ, 1967, p. 25).

Como se pode visualizar nos discursos tecidos por Schultz e a influência da Teoria do Capital Humano instalada no Brasil desenvolvimentista, após o golpe civil militar e a derrubada do governo de João Goulart (1961-1964), um grupo de educadores brasileiros, ou seja, aqueles que simpatizavam com o tecnicismo, passa a considerar as escolas como uma empresa especializada para a instrução dos filhos da classe-que-vive-do-trabalho, tendo como único fim a obtenção do lucro e formação de um contingente para as empresas multinacionais, que invadiam o mercado brasileiro.

Para se atingir a instrução/educação dos filhos dos trabalhadores, os professores deveriam focar na racionalidade e na eficiência, aspectos que gerariam disciplina e controle, fatores provindos do behaviorismo e do contexto da ditadura civil militar. A disciplina e o controle garantiam que os objetivos do trabalho pedagógico, desenvolvido nas escolas técnicas profissionalizantes de 2º grau, fossem atingidos. Para aumentar a eficácia/eficiência dos docentes, foram criados os planejamentos monitorados e a figura do supervisor educacional para controlar a atuação dos professores no cotidiano escolar.

Nota-se claramente que os princípios da racionalidade, eficiência e da produtividade, marcas da tendência pedagógica tecnicista, ganham mais peso com a Teoria do Capital Humano, uma vez que o objetivo do capital humano era fazer o estudante pensar que ele é o único responsável pelo seu êxito. Esse sucesso na formação educacional dependeria do seu próprio estudo, levando o aluno a crer que se ele estudasse mais, conquistaria melhores posições hierárquicas na empresa, cada vez mais elevada e o consequente aumento de salários.

SEGUNDO CAPÍTULO

Cena do filme Tempos Modernos (1936).



FIGURA 3

Fonte: Andrade (2012).

Compreende-se, então, que para a Pedagogia Tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará cumprindo sua função de equalização social.

(SAVINI, 1984, p.9).

2 O TECNICISMO NO BRASIL E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

O tecnicismo, assim como, a Teoria do Capital Humano discutida no capítulo anterior deste livro, tem sua gênese histórica também nos Estados Unidos da América (EUA). Essa tendência pedagógica emerge “[...] a partir da tentativa de inserir a escola no modelo de racionalização e produtividade típicas do sistema de produção capitalista. Utiliza procedimentos do taylorismo e do behaviorismo”. (ARANHA, 1989, p. 206).

Investigar o tecnicismo, especificamente no Brasil, observando a repercussão da Lei N. 5.692 de 11 de agosto de 1971, dentro do cenário das práticas pedagógicas do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, é o principal objetivo desse capítulo, tendo como fundamentação bibliográfica os estudos de Aranha (1989), Skinner (1972), Osterman e Cavalcanti (2010), Faheina (2011), Marx (1968), Faria Filho (2001), Saviani (2013), Melo e Toledo (2005), articulando as fontes documentais, analisadas nos arquivos da instituição *lócus* de pesquisa.

2.1 EDUCAÇÃO E TECNICISMO NO BRASIL

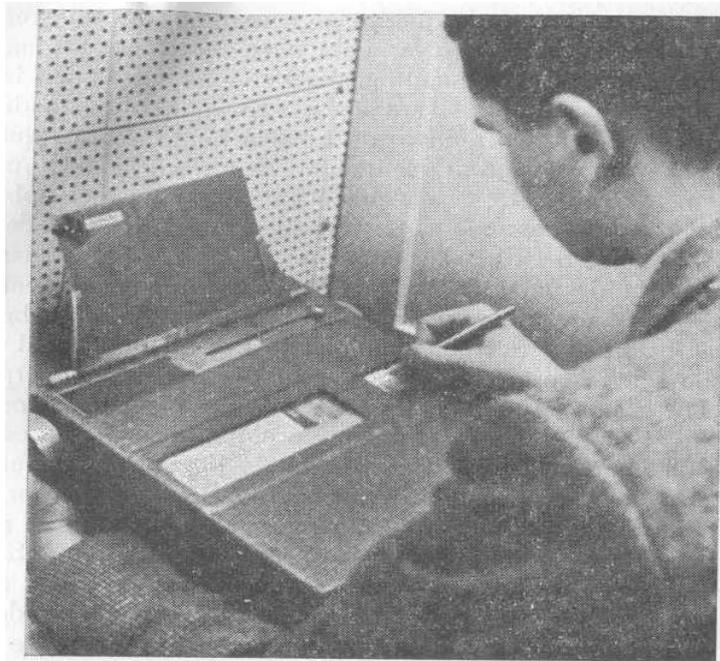
Historicamente, o tecnicismo se organiza no cenário do ensino brasileiro, oficialmente nos anos de 1960 até 1970. Durante todo esse tempo, a tendência pedagógica tecnicista provoca inúmeras transformações nas práticas pedagógicas, inclusive, deixando o ensino e a aprendizagem cada vez mais mecanicista e racional, aspectos “[...] baseados na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz caso adotasse o modelo empresarial”. (ARANHA, 1989, p.116).

O mecanicismo e a racionalização, características dessa corrente pedagógica, têm suas influências na Teoria Comportamental do psicólogo Skinner (1972). Na Teoria Skinneriana, as práticas pedagógicas do tecnicismo são fortalecidas, pois os currículos, os materiais e as técnicas didáticas são aprimoradas, a fim de garantir uma aprendizagem eficiente, como adverte Skinner (1972).

Skinner (1972), ao teorizar sobre a forma eficaz de ensino, argumenta que as práticas pedagógicas necessitam ser revisadas e melhoradas, para tanto, ele sugeriu o uso da tecnologia, como por exemplo, as “máquinas de ensinar” (como aparece na figura 4), que, nesse caso, condicionaria o estudante a testar sua cognição (inteligência) e os dados (informações)

recebidos pelo professor no espaço da sala de aula, bem como, ensiná-los. A máquina de ensinar apresenta-se como exemplo prático dessa concepção. A seguir, pode-se visualizar sua utilização ou registro da manipulação:

Figura 4 - Máquina de ensinar.



Fonte: Bezerra (2014).

Para a teoria do condicionamento de Skinner (1972), o ensino era visto como sendo um processo de condicionamento feito por meio de reforço dos estímulos e das respostas que se desejava obter. Dessa maneira, compreende-se que os sistemas de instrução visavam o pleno controle do comportamento individual, face aos objetivos preestabelecidos.

Esse processo de condicionamento do comportamento do indivíduo, durante o ensino, trata-se de um enfoque diretivo sobre tudo aquilo que se quer ensinar, inclusive, existe um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta.

A teoria do condicionamento, também conhecida pelo nome de behaviorismo skinneriano, estuda o comportamento de forma científica, tratando este comportamento aprendido como uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma: “se a ocorrência de um comportamento operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada”, como adverte o próprio Skinner (1972).

Segundo Osterman e Cavalcanti (2010, p.13), na teoria do behaviorismo skinneriano, o método de ensino agregava

[...] procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle das condições ambientais que asseguram a transmissão/recepção de informações. O professor deve, primeiramente, modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais e, acima de tudo, conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino (através da tecnologia educacional). As etapas básicas de um processo de ensino aprendizagem na perspectiva skinneriana são:

- a) Estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais;
- b) Análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução;
- c) Executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos.

A citação de Osterman e Cavalcanti (2010) permite refletir que a teoria comportamental de Skinner (1972) influenciou bastante o tecnicismo brasileiro, pois essa teoria, dita, inclusive, todo o manejo das práticas pedagógicas das escolas técnicas profissionalizantes de 2º grau, não se preocupando com a figura do aluno, nem com o tempo de aprendizagem do mesmo.

No tecnicismo

Não havia, portanto, uma preocupação com os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos. A ênfase estava na variação do tempo que cada um passava para adquirir o conhecimento, o que correspondia, por conseguinte, a uma preocupação com a variação comportamental do aluno (FAHEINA, 2011, p.95).

Compreende-se que, no tecnicismo, a ordem era a instrução programada, tendo, o professor uma posição secundária. Este é reduzido a um mero instrutor, cabendo a ele executar o plano de instrução, surgido a partir de situações problemas e objetivos mensuráveis. Nessa perspectiva, cabe ainda ao professor/instrutor treinar o estudante para observar, ouvir, ler, redigir, raciocinar e memorizar, mas, na verdade, “[...] o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2013, p. 383).

Será que esse aprender a fazer, sinalizado por Saviani (2013), quando discorre sobre o tecnicismo, faz com que o filho da classe-que-vive-do-trabalho pense sobre a sua condição de cidadão social inserido no espaço escolar e ainda seja capaz de transformar esse espaço? Ou será que esse “fazer” é apenas uma forma de “treinamento” para a execução de uma profissão técnica, que tinha uma intenção de produzir trabalhadores para abastecer o mercado em pleno desenvolvimento, fruto da repercussão da Lei N. 5.692/71?

2.2 A REPERCURSÃO DA LEI Nº 5.692/71 E O TECNICISMO NAS ESCOLAS

Mesmo sendo obrigatória a aplicação da Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, a mesma sofreu resistência por parte de alguns estabelecimentos de ensino de 2º Grau, principalmente, das escolas privadas. O que dificultou a implantação por completo, dessa normativa nas escolas públicas, foi à falta de infraestrutura e orientação pedagógica sobre a proposta. Essa ação das escolas públicas de 2º Grau deu-se em:

Primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão. (BRASIL, 2007, p.15).

O discurso destacado na citação demonstra que, a Lei Nº 5.692/71 apresentava, em seu texto, a intenção de integrar teoria e prática com o objetivo de formar o cidadão de maneira integral. O que diz essa Lei sobre esse tipo de formação? A Lei Nº 5.692/71 adverte em seu artigo 1º que:

O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, p.1).

Percebe-se que o texto da Lei Nº 5.692/71 propõe, textualmente, a superação da dualidade entre duas escolas: a que preparava para a vida e a que treinava para o campo do trabalho. No entanto, essa Lei promoveu a união do trabalho intelectual (Ciência, tecnologia e humanidades) e trabalho manual, tornando a escola única? Não havendo mais uma escola de habilitação comercial, agrícola ou normal, a escola de 2º grau alargou as possibilidades de habilitação de técnicos, sob a crença do “milagre brasileiro”, no cerne das políticas desenvolvimentistas do governo civil militar.

Estamos diante de uma contradição. Bremer e Kuenzer (2012) advertem sobre o perigo da escola unidirecional, que prepara apenas para o mercado de trabalho e, especificamente, para o operariado nas indústrias:

Não queremos preparar mão-de-obra para a indústria. Queremos preparar o homem. O homem é mente e mãos: portanto se não educo com as mãos ele fica aleijado. É nesse sentido que nossas gerações estão saindo da escola todas intelectualistas. Vários fatores da inteligência não se desenvolvem se estiolam porque não (são) cultivados em idade própria, de 14 a 18 anos. Era este o sentido da educação para o trabalho. (BREMER; KUENZER, 2012, p.5).

Lendo as ideias de Bremer e Kuenzer (2012), fica claro, que a Lei Nº 5.692/71 afirma que o ensino de 2º Grau intencionava formar o cidadão para o trabalho e para exercer sua cidadania, mas, na prática, motivou o “treinamento de estudantes” com vistas ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2010, p. 38). Nesse sentido, os alunos do ensino técnico profissionalizante provinham das classes populares e eram vistos como operários em formação para acrescer um exército de reserva, sendo estes caracterizados por Marx (1868), como um grupo de trabalhadores que vende sua força de trabalho aos donos dos meios de produção, que transforma em mercadorias e, conseqüentemente, gera a mais-valia.

Nas palavras de Faria Filho (2001):

A teoria da mais-valia é um dos aspectos mais importantes da teoria marxista do valor. É consensual que a mais-valia é aquela parte do valor adicionado no período que é apropriada pela classe capitalista; em outras palavras, ela é a diferença entre o valor produzido pelos trabalhadores e o valor da força de trabalho. (FARIA FILHO, 2001, p. 27).

Observando a teoria de Marx (1868), percebe-se que o capital não se limita apenas a ser reproduzido, pelo contrário, ele está continuamente se multiplicando e se ampliando. O capital possui um poder sobre a classe trabalhadora (proletariado), ou seja, aqueles privados de propriedade. E, enquanto se germina em proporções cada vez maiores, o modo de produção capitalista moderno reproduz assim mesmo, em grande escala, um número sempre crescente, de operários privados de propriedade.

Segundo Marx (O Capital, Tomo 3):

A acumulação do capital não faz mais que reproduzir as relações do capital numa escala mais alargada, com mais capitalistas ou mais grandes capitalistas por um lado, mais assalariados por outro... A acumulação do capital é, então, ao mesmo tempo, aumento do proletariado. (MARX, 1868, p.1).

Sobre tal lógica, Marx (1868) explicou que para se produzir uma mesma quantia de produtos, serão necessários cada vez menos operários, isso, graças ao desenvolvimento da máquina e a modernização no campo da agricultura. A questão é que houve um aperfeiçoamento nas indústrias, com a chegada das máquinas, e com o processo de produção de mercadorias, pois se produzia cada vez mais e em menos tempo. Sendo assim, o desenvolvimento da indústria impulsionou e ocasionou um excedente de trabalhadores. Logo, se questiona: O que se fará com o excedente de operários? Cria-se um exército de reserva?

Formar um exército de reserva para a indústria traduz-se para os donos do capital como uma garantia, de que, durante os momentos de fragilidade da produção de mercadorias, podem-

se pagar baixos valores pelo trabalho e negar os direitos da classe trabalhadora. Para tanto, se confirma em Marx (O Capital, Tomo 3) que:

Quanto mais a riqueza social crescer... mais numerosa é a sobrepopulação comparativamente ao exército de reserva industrial. Quanto mais este exército de reserva aumenta comparativamente ao exército ativo do trabalho e mais massiva é a sobrepopulação permanente, mais estas camadas compartilham a sorte de Lázaro e quanto o exército de reserva é mais crescente, mais grande é a pauperização oficial. Esta é a lei geral, absoluta da acumulação capitalista. (MARX, 1868, p.1).

Desse modo, a qualificação do filho da classe-que-vive-do-trabalho (termo muito usado na obra “Os Sentidos do Trabalho” de Ricardo Antunes, publicado em 2009), no contexto da Lei Nº 5.692/71, conforme o ideal do Ensino Técnico Profissionalizante de 2º Grau, com intenção de acrescentar um exército de reserva para o mercado brasileiro, reforça ainda mais a máxima de que o governo, nesse período histórico, não estava preocupado com a formação sólida do cidadão, até porque o trabalho era destinado para os filhos dos trabalhadores e o ensino técnico profissionalizante tinha uma intenção de terminalidade, ou seja, não queria formar a classe trabalhadora para a continuidade dos estudos no nível superior.

2.3 ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE 2º GRAU NO CONTEXTO TECNICISTA

Ideologicamente, sabe-se que as práticas pedagógicas do ensino técnico profissionalizante de 2º Grau, consolidada no tecnicismo, reduzia a ação educativa a uma questão técnica, vislumbrando o pleno ajustamento dos propósitos educativos aos pré-requisitos de uma atividade ou ocupação para o mercado de trabalho, reduzindo a educação a um mero instrumento de treinamento.

A concepção de ensino apontada pela legislação educacional da Lei Nº 5.692/71 propunha um “pragmatismo pedagógico” que de acordo com Saviani (2005) significa dizer que na prática não se tem um critério de distinção entre o natural (bem e mal), mas uma utilidade, o que no sentido prático tem-se um grande valor a atividade pela atividade.

O pragmatismo pedagógico se tornava perfil das escolas de ensino técnico profissionalizante, como no caso da principal escola desse tipo de formação em Natal, Rio Grande do Norte, durante os anos 1974 a 1985, o Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, que, nessa época, formava uma mão-de-obra técnica especializada, totalmente voltada para atender às necessidades do comércio da cidade, com a profissionalização de mão-de-obra nas áreas de Assistente em Administração e de Técnico em Contabilidade.

Formar estudantes nos cursos técnicos profissionalizantes de 2º grau, nos anos de 1974 a 1985, na instituição Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, consistiu na materialização do pensamento imposto pela Lei Nº 5.692/71, visto que, a maioria dos estudantes que ali eram treinados seriam inseridos no mercado de trabalho.

Essa Lei Nº 5.692/71, como afirma Germano (2011), também foi uma estratégia do governo, na época, para não investir na ampliação de vagas nas universidades públicas do Brasil. Estrategicamente, a Lei estancava a ida da classe pobre para o ensino superior, uma vez que a classe pobre era encaminhada apenas para o mercado de trabalho e o 2º grau ganhava status de terminalidade.

Esse fato justifica ainda mais o ideal da classe capitalista, que era formar mão-de-obra qualificada e barata para enriquecer os empresários do Brasil. O país se encontrava em pleno processo de industrialização e desenvolvimento econômico, vivia-se historicamente o denominado “Milagre Econômico Brasileiro”

Segundo Lago (2016) o milagre econômico brasileiro se deu durante os anos de 1967 a 1973 quando o Brasil alcançou taxas médias de crescimento muito elevadas e sem precedentes, que decorreram em parte da política econômica então implementada principalmente sob a direção do Ministro da Fazenda Antônio Delfim Neto, mas também de uma conjuntura econômica internacional muito favorável. Esse período (e por vezes de forma mais restrita os anos 1968-1973) passou a ser conhecido como o do “milagre econômico brasileiro”, uma terminologia anteriormente aplicada a fases de rápido crescimento econômico no Japão e em outros países.

O “milagre econômico” foi também, em certa medida, o desdobramento de diagnósticos e políticas adotados entre 1964 e 1966 por Otávio Gouveia de Bulhões e Roberto de Oliveira Campos, respectivamente ministros da Fazenda e do Planejamento do governo Castelo Branco, e consubstanciados no Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG).

Nota-se que a formação do estudante do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira apresentava fragilidades teórico-prática e a sua inserção em um curso de nível superior era muito remota, pois o integrante da classe-que-vive-do-trabalho, nesse modelo de escola técnica profissionalizante de 2º grau, era formado com base no pensamento da tendência tecnicista ou tecnicismo, cujo objetivo era simplesmente formar o estudante para executar as atividades técnicas, não pensar criticamente, com a finalidade de ocupar, de imediato, um lugar no mercado de trabalho.

Logo, entende-se que existe uma primazia para a dimensão instrumental do processo formativo, uma vez que o fazer prevalece na formação do sujeito, em detrimento das demais dimensões do processo, sejam as dimensões: humana e político-social, afirmam Castro e Carvalho (2001).

Essas ideias, tecidas por Castro e Carvalho (2001), será que não reforçam o porquê das práticas pedagógicas do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, nos anos de 1974 a 1985, terem sido permeadas em seu currículo por oficinas de mecanografia e visitas técnicas às empresas e lojas comerciais, visando sempre o treino de técnicas para aplicação nesses espaços.

No contexto das práticas, não se aceitava jamais o erro dessas técnicas e nem o uso incorreto de equipamentos/máquinas disponíveis nas oficinas e laboratórios. A prática de aquisição de técnicas, durante as aulas, minimizaria os erros do estudante, no momento em que ele fosse submetido às atividades no mercado de trabalho. A concepção de técnica, nesse contexto, ganha um sentido mecanicista, que tem fim em si mesmo.

Quanto ao currículo do Ensino Técnico Profissionalizante de 2º Grau, este era totalmente voltado para as finalidades formativas objetivadas pela política educacional ditatorial, autoritária e que não ensinava uma formação humana integral e participativa do sujeito na sociedade.

Em decorrência desse contexto, o currículo gravita numa zona de interesses de grupos autoritários, o currículo aqui refletia os acontecimentos daquela conjuntura. Por não ser atemporal e neutro, ele representa o que se desejava na formação humana. Um currículo de base tecnicista propicia, possivelmente, uma formação fragmentada, descontextualizada e limitada, não possibilitando ao estudante superar a dicotomia saber e fazer.

O currículo, nesse modelo de ensino técnico profissionalizante de 2º grau, especialmente, no *locus* de pesquisa, possuía uma carga de disciplinas maior para a técnica e a instrumentalização. No primeiro ano do curso, o estudante tinha contato com os componentes curriculares da base geral ou propedêutica, tais como se expõe no quadro a seguir:

Quadro 1 - Disciplinas Gerais do 2º Grau Técnico Profissionalizante de Assistente de Administração e de Contabilidade

Disciplinas	Carga Horaria
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	240
Inglês	120
História	90
Geografia	90
Física	60
Química	60

Biologia	90
Matemática	90
Desenho	60
O.S.P.B (Organização Social e Política Brasileira)	60
Orientação Vocacional	60
E.M.C (Educação Moral e Cívica)	60
Programa de Saúde	30
Educação Artística	60
Educação Física	81
Total	1.251

Fonte: Autoria própria (2016).

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foram matérias que tiveram grande destaque na ditadura civil militar brasileira. A esse respeito, Melo e Toledo (2005) nos advertem que a Educação Moral e Cívica já existia nas escolas, desde a década de 1960, no entanto, a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) surge nos anos de 1970.

Desse modo, questiona-se: Qual era o objetivo dessas duas disciplinas em destaque?

De acordo com Melo e Toledo:

[...] objetivo de disciplinarização da força de trabalho para o projeto desenvolvimentista, o que pode ser percebido na recorrência constante ao artigo 1º da Lei 5692/71 que estabelecia como objetivo do ensino de 1º e 2º Grau a qualificação para o trabalho. Assim, a escola deveria se enquadrar no projeto do Estado Militar de sociedade fundamentado na ideologia do binômio Segurança e Desenvolvimento. (MELO; TOLEDO, 2005, p.3).

Corroborar-se com as ideias colocadas por Melo e Toledo (2005), pois se percebe que a legislação do período em estudo tinha como marca a transformação das escolas, da hierarquia curricular, tornando-as uma espécie de publicidade, favorecendo o sentimento de nacionalismo e de desenvolvimentismo, aspectos característicos do período da ditadura civil militar.

Além dessas ideologias contidas nessas duas disciplinas, existia nas práticas pedagógicas o culto à nação e ao civismo, com vistas na tomada de consciência da cultura brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas e de marcha para o desenvolvimento nacional, adverte Azevedo (1979).

Conforme a coordenadora pedagógica do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, atualmente Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, havia a disposição de práticas escolares, durante o período de 1974 a 1985, permeadas por uma supervalorização aos símbolos nacionais, ao culto da pátria, da nação e dos heróis nacionais, ou seja, havia uma cultura escolar permeada pelo culto às tradições e aos símbolos pátrios, como concebe Julia (2001).

Essas práticas extravasavam os espaços da sala de aula, eram realizados momentos cívicos, tais como: hasteamento da bandeira do Brasil, cartazes em honra as datas cívicas (Tiradentes, trabalhador, abolição dos escravos, proclamação da república brasileira, dia da bandeira, dia da independência). Destacam-se, ainda, os desfiles de 7 de setembro, que ocorriam em frente a escola, na Praça Pedro Velho, mais conhecida como Praça Cívica.

As práticas das tradições, conforme Hobsbawm; Ranger (1984), trata-se de rituais ou símbolos que visavam inculcar determinados valores e comportamentos, através da repetição em um processo de continuidade em relação ao passado, via de regra, um passado histórico apropriado. O valor dado às práticas cívicas, como por exemplo, as datas e os símbolos nacionais, são marcas

[...] através dos quais um país independente proclama sua identidade e soberania. Por isso, eles fazem juz a um respeito e uma lealdade imediata. Em si já revelam todo o passado, pensamento e toda a cultura de uma nação. (FIRTH, 1973, p.341).

Além dessa cultura das tradições aos símbolos cívicos, havia também a presença das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSP); dizia da preocupação dos governantes militares pelo desenvolvimento do sentimento patriótico, apenas desprovido de consciência cidadã, visto que se o fosse, pela formação de cidadãos, estes poderiam exercer sua cidadania de maneira democrática e, inclusive, questionar direitos trabalhistas extirpados, bem como, não aceitar a exploração da classe trabalhadora.

A estrutura do currículo também abrigava disciplinas do Curso Técnico em Assistente de Administração e de Técnico em Contabilidade. No segundo e terceiro ano do curso, conforme a área escolhida, o aluno estudaria disciplinas de instrumentalização como demonstram os quadros 02 e 03 espelhados:

Quadro 2 – Disciplinas Técnicas do 2º Grau Técnico Profissionalizante de Assistente de Administração

Disciplinas	Carga Horária
Matemática Financeira	90
Redação e Expressão	60
Administração e Controle	240
Contabilidade e Custos	120
Direito e Legislação	150
Estatística	90
Economia e Mercado	60
O.T.C	60
P.R.H	60
Processamento de Dados	60
Mecanografia	120
Total	1.110

Fonte: Autoria própria (2016).

Quadro 3 – Disciplinas Técnicas do 2º Grau Técnico Profissionalizante de Técnico em Contabilidade

Disciplinas	Carga Horária
Matemática Financeira	72
Mecanografia	233
Processamento de Dados	72
Técnicas Orçamentárias de Contabilidade Pública	72
Contabilidade e Custos	288
Organização Técnica Comercial	77

Direito e Legislação	144
Contabilidade Industrial Agrícola	72
Redação e Expressão	74
Análise e Balanço	92
Estatística	72
Economia e Mercado	74
Total	1.342

Fonte: Autoria própria (2016).

Os quadros 02 e 03 das disciplinas técnicas demonstram, que o currículo dos Cursos Técnicos de Assistente em Administração e de Contabilidade tinha a finalidade de formar o filho da classe-que-vive-do-trabalho apenas para realizar tarefas ditas técnicas (instrumental). Essas disciplinas não intencionavam o aprofundamento teórico prático desses conhecimentos, nem a integralização entre a ciência, a técnica e as humanidades, muito menos, a união entre teoria e prática.

A proposta de currículo reforçava um tipo específico de formação, ofertada aos filhos dos trabalhadores, nas décadas de 1974 a 1985, especificamente, no *lôcus* desta pesquisa: nem formava para o exercício pleno da cidadania e nem para concorrer a um curso de nível superior, nas universidades brasileiras.

Desse modo, o currículo do ensino técnico profissionalizante de 2º grau possuía uma matriz fragmentada em dois polos de disciplinas, centrado nas características do modelo pedagógico, com destaque para o currículo, os fins do ensino tecnicista e para a própria prática pedagógica, alicerçada no ideário político, econômico e cultural, que influenciou fortemente a educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora, cuja preocupação do sistema escolar e governamental era o aperfeiçoamento da técnica para que o estudante fizesse uso nas indústrias, no comércio e nas empresas.

Na verdade, esse modelo de ensino não foi implementado na sua integralidade que era formar o homem para o trabalho e para a ciência, como regia a Lei Nº 5.692/71, pois não se concebe “pensar num técnico que não tenha sólida formação científica é muito precário para o nível de desenvolvimento das forças produtivas que se avizinham” (GERMANO, 2011, p.172), mas, esse era o discurso realizado pelo modelo pedagógico tecnicista ou do tecnicismo.

Freire (1996) apresentou severas críticas ao tecnicismo no Brasil, conceituando-o como sendo uma formação limitadora, quando se preocupa apenas com o treino técnico científico

do discente. A concepção de Freire (1996) amplia essa perspectiva e diz que a formação dos sujeitos deve ser para a vida e ir além da preparação técnica e científica, inclusive, não ser uma educação bancária, aquela em que o professor deposita inúmeras informações no cérebro do estudante e este só faz memorizar para usar apenas em uma atividade fim, não servindo para aplicar nas várias situações da vida social.

Quando Freire (1996) adverte que a formação do estudante deveria ir além da instrução técnica e científica, ele defendia que o discente deveria ser formado para lidar com os vários aspectos da vida, do mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Com base nessas ideias, levanta-se a defesa da proposta de ensino pautada no ideal de currículo integrado, a fim de fornecer uma sólida formação científica, tecnológica, cultural e ética, assim como advoga Machado (2010, p. 92):

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral.

Depois dessa definição, compreende-se o conceito de currículo integrado. Na época do tecnicismo, o pensamento educacional ou o modelo de ensino técnico de 2º grau ofertado, conforme a Lei Nº 5.692/71, não era a mesma proposta defendida por Machado (2010), até porque o formato de currículo integrado proposto pela autora é, de certa maneira, uma possibilidade de integração entre as finalidades e os objetivos da escola à prática pedagógica, tornando-o efetivamente concreto e que, em hipótese alguma, se destina a treinar ou adestrar o estudante.

Então, fica evidente que a proposta pedagógica da tendência tecnicista, que vigorava nos anos 1974 a 1985, na prática, foi unilateral, apenas se preocupava com a formação técnica, divergindo da proposta do currículo integrado, apresentada por Machado (2010).

Nota-se que Machado (2010) busca considerar as muitas dimensões da vida dos alunos e das práticas sociais em que estão incluídos, tentando entendê-los como sujeitos implicados no seu próprio processo de formação, oportunidade para a libertação, transformando-os em seres críticos.

Ao pensar as práticas pedagógicas atuais, a partir das concepções de Machado (2010) e Freire (1996), é salutar destacar que, na contemporaneidade, não se deve pensar a educação como sendo algo dissociado do todo, ou melhor, não devem separar as partes do todo, mas tratá-las como totalidades sociais com suas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos, como bem frisou Ciavatta (2005).

A formação educacional integradora é aquela em que os seus objetivos se destinam a tornar interdependentes áreas diversificadas de conhecimentos, sendo assim, a escola formaria o educando para a vida, permeando os espaços do mundo do trabalho e do fazer científico.

Diante da proposição, questiona-se se o ensino técnico profissionalizante de 2º grau, regido pela Lei Nº 5.692/71, oportunizou esse tipo de integração, visto porque seus fins voltavam-se apenas para a formação técnica do estudante.

A proposta do ensino de 2º grau profissionalizante objetivava formar mão-de-obra rápida e barata, por isso, estava distante de querer unir os conhecimentos do currículo propedêutico e instrumental, rompendo-se parcialmente com a escola que dividia o ensino para os ricos (propedêutico) e para os pobres (instrumental).

A respeito da problemática, Moura (2010) destaca que não basta apenas dar acesso à Educação Básica à classe popular, mas é bom que se garanta a aquisição de conhecimentos para esse povo. Quando se fala em efetivar a garantia da aprendizagem da classe menos favorecida brasileira, significa fazer com que essa classe integre cidadãos críticos, de modo que tenham consciência que são detentores de direitos e de deveres e não somente reprodutores desses ideais.

A classe trabalhadora precisa compreender que não pode se limitar apenas à Educação Básica, mas deve lutar pela garantia da aquisição de amplo conhecimento e formação sólida, conforme Moura (2010). Que as oportunidades de educação não sejam para a opressão, mas para a libertação do homem, ou seja, o trabalhador precisa de uma educação emancipadora, como advoga Freire (1996).

No tecnicismo, as práticas pedagógicas aglutinaram conhecimentos vinculados ao mercado do trabalho e negaram os fundamentos da vida cidadã, ou seja, não potencializaram os sujeitos para emancipação das classes populares, tornando-os autores da sua própria história, uma história de lutas e conquistas sociais.

TERCEIRO CAPÍTULO

Professores escritores das cartas - narrativas (2016)².



FIGURA 5

Fonte: Autoria própria (2016).

“No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo”. (CHARTIER, 1988, p.24).

2 Na figura tem-se: Maria Célia, Mário Sérgio, Evânia Damásio, Roberto Cabral, Antonio Calazans e Jarbas Gomes.

3 AS CARTAS E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NO CENTRO DE ENSINO DE 2º GRAU PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA

O objetivo desse capítulo 3, é (re) construir as práticas pedagógicas do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, no período de 1974 a 1985, a partir das representações das Diretoras e dos Professores pela escrituração de cartas, trazendo a memória do passado para ressignificar o presente, o que constitui o fazer historiográfico de uma instituição escolar de referência na oferta de ensino técnico profissionalizante de 2º grau, nos cursos técnicos de Assistente em Administração e de Contabilidade na rede estadual do Rio Grande do Norte, referendada pela SEEC-RN.

Com essa motivação de (re) construir as representações da história dessa instituição de ensino técnico profissionalizante é que se empreendeu esforço para elaboração de cartas, que foram estruturadas com base nas seguintes categorias: perfil dos alunos, currículo, conteúdos, metodologia de ensino, avaliação e festas-eventos. Elementos constituintes de uma prática pedagógica e de uma cultura escolar específica, instituída no contexto histórico do tecnicismo no Brasil em especial na “Escola da Praça”, denominada oficialmente como Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, situada na cidade do Natal-RN.

Para apoiar a reflexão sobre os discursos escritos pelos sujeitos da pesquisa, fez-se diálogos com a Lei Nº 5.692/71, com os teóricos da cultura escolar e da história das instituições e da Didática Geral, com destaque para as ideias do francês Chartier (1988), que discute as representações como sendo instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma imagem capaz de reconstituir em memória e de figurar tal como ele é.

Além de analisar os escritos tecidos pelos sujeitos à luz de Chartier (1988), centrado nas categorias já citadas no parágrafo anterior, ensaiou-se articular os escritos das cartas representados pelos sujeitos com o próprio texto, buscando encontrar um ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito, no qual se coloca necessariamente uma teoria da leitura, capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si e do mundo. (CHARTIER, 1988).

3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS ALUNOS: QUE CLASSE SOCIAL PREDOMINA?

Sobre a categoria perfil dos alunos, a escrituração das cartas trouxe a seguinte representação:

Na concepção da Diretora Maria Célia Lopes de Andrade e do Professor Mário Sérgio de Oliveira, a época que atuaram no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, nos anos de 1974 e 1977 respectivamente, se assemelham, ambos classificam o perfil dos alunos a partir dos aspectos socioeconômicos, destacando que os alunos eram provindos, em sua maioria, da classe média, como justifica as falas que seguem: “[...] o grupo de alunos faziam parte da classe média, da cidade do Natal, e eles eram de destaque no mercado de trabalho”. Já a Diretora fundadora da escola escreveu:

Os estudantes do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, eram provindos tanto de escolas privadas como de públicas, mas em sua maioria pertencia à classe média, visto que se tratava de um ensino de referência em cursos técnicos profissionalizantes, e cumpria o objetivo da Lei Nº 5.692/71 que era preparar o aluno para o mercado de trabalho. (Maria Célia Lopes de Andrade, 2016).

A representação de alunos, apresentada pela Diretora Evânia Maria Damásio de Souza, estabelecia que além dos aspectos socioeconômicos, existem os elementos geográficos, mostrados por meio do seu discurso escrito:

O perfil dos estudantes do Anísio Teixeira conforme diagnóstico da época era, digo, advindos de várias classes sociais, predominando a classe média, residentes nos mais variados bairros de Natal e cidades circunvizinhas, como também do interior do estado. (Evânia Maria Damásio de Souza, 2016).

Dentro dessa mesma ideia de representação, registrada pela Diretora Evânia Damásio, na carta, tem-se a concepção de alunos posta pelo Professor Roberto Luiz Bezerra Cabral que atuara na mesma época (1982) no ensino técnico profissionalizante de 2º grau do Centro de Ensino Professor Anísio Teixeira. Para esse Professor,

O perfil dos estudantes matriculados na Escola Anísio Teixeira consistia em pessoas das classes C e D, que procuravam estabilidade em algum trabalho do setor comercial [...] Alguns estudantes de classe média matriculava-se apenas para adquirir estágios, tendo em vista que alguns tinham facilidade para conseguir o acesso ao estágio. (Roberto Luiz Bezerra Cabral, 2016).

Nota-se, a partir dos fragmentos das falas expostas, que depois dos anos de 1982, o perfil de representação de alunos ou estudantes vai se modificando historicamente.

Na concepção dos Professores Antonio Calazans Domingos de Souza e de Jarbas Gomes de Carvalho, a representação de alunos se dá na condição de trabalhadores com jornada de trabalho diurna, estudando no noturno. Esses dois professores limitam sua escrita à questão do estudante que passava o dia inteiro trabalhando, e no horário da noite, estudava no ensino técnico profissionalizante, alterando inclusive o perfil socioeconômico do aluno, que antes deles, provinham da classe social “C”.

A classe “C” é descrita nos estudos da Fundação Getúlio Vargas (FGV) como sendo a classe média brasileira, essa estratificação é implementada a partir do impacto de bens sobre medidas de acesso a bens duráveis e seu respectivo número (TV, rádio, lava-roupa, geladeira e freezer, vídeo-cassete ou DVD), banheiros, empregada doméstica, e nível de instrução do chefe de família, conforme expõe texto disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/classe_media/. Acesso em: 24 de nov. 2016.

Visualiza-se, nesse cenário da representação de alunos, que o Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira seguia um projeto de ensino voltado para a classe média da capital potiguar, pois se confirmou na escrita dos sujeitos pesquisados, que nos anos de 1974 até 1982, o ensino técnico profissionalizante de 2º grau dessa instituição escolar era de referência.

Diante disso, questiona-se: Será esse o motivo dos alunos dessa instituição escolar pertencerem em sua grande maioria à classe média? Ou era a oportunidade de estagiar em empresas e bancos no 3º ano dos cursos técnicos profissionalizantes, já que era uma etapa curricular obrigatória das habilitações ofertadas?

Toda essa problematização se encontra nas entrelinhas dos objetivos propostos pela Lei Nº 5.692/71, quando diz que o ensino técnico profissionalizante de 2º grau deve ser obrigatório em todas as instituições escolares de 2º grau do Brasil, fossem elas privadas ou públicas.

Os dados da pesquisa expostos nesse livro, confirmam que, no início da implantação do ensino técnico profissionalizante no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, em 1974 até 1982, havia uma representação de alunos ou estudantes provinda da classe média, mas adverte-se, com os discursos de Maria Célia Lopes de Andrade, Mário Sérgio de Oliveira, Evânia Maria Damásio de Souza e Roberto Luiz Bezerra Cabral, nas quais colocam o perfil do aluno, num contexto de representação da sociedade estratificada, apontando a classe social média como predominante na instituição.

Esse quadro socioeconômico de alunos só se altera nos anos 1983, 1984 e 1985, pois daí em diante, a escola passa a formar a classe-que-vive-do-trabalho, conforme preconizava a Lei Nº 5.692/71: formar o filho do trabalhador brasileiro para o mercado de trabalho. E ainda, consolidar a tese de que esse ensino tinha um sentido de terminalidade, com fins a abastecer

o mercado capitalista brasileiro e desresponsabilizar o governo de investimento na educação superior como afirmam Cunha (2005) e Germano (2011).

A esse respeito, em um determinado fragmento da carta, a Diretora Maria Célia Lopes de Andrade diz:

Recordo-me de um estudante que vinha de uma escola privada e me disse que a mãe tinha uma loja e ele queria fazer o curso técnico em Assistente de Administração para dirigir o comércio da família, e depois ele iria para a universidade. (Maria Célia Lopes de Andrade, 2016).

Esse discurso demonstra que o estudante descrito na fala da Diretora de 1974, tinha duas possibilidades, sendo a primeira de aprender uma profissão para administrar o comércio da família e após conclusão, dar continuidade aos estudos no ensino superior.

O dado exposto foge à regra geral, uma vez que esse aluno, não tinha o perfil idealizado pelo projeto de ensino determinado no período dos governos do regime civil militar e do fortalecimento do tão sonhado período da industrialização do Brasil, pois, se o fosse, não teria sido importado às ideias do capital humano de Schultz (1973) que fortalece a máxima de que todos tem acesso ao trabalho, basta apenas que o próprio trabalhador invista na sua educação e se não o fizer, este terá que seguir as regras do capital, pois existe um exército de reserva.

A denominação “exército de reserva” conforme Neto (2013, p.11) diz respeito ao que essa massa trabalhadores não-assalariados pelo capital ou por instituições acessórias e a eles disponível representa para a classe trabalhadora e para o capital. O “exército de reserva” se contrapõe à massa de trabalhadores assalariados, que é aquela parte da classe trabalhadora que está empregada pelo capital.

A qualificação de “exército de reserva” é uma contraposição ao “exército ativo”, ou seja, os trabalhadores assalariados são “recrutados” pelo capital ou por suas instituições acessórias. Quando a acumulação de capital se acelera e o exército ativo torna-se insuficiente para tocá-la diante, o capital então “recruta” o pessoal do “exército de reserva”.

3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: FORMAÇÃO TÉCNICA COM HABILITAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O MERCADO DE TRABALHO

A representação de currículo idealizada pela Diretora Maria Célia Lopes de Andrade e pelo Professor Mário Sérgio de Oliveira tem seu amparo na Lei Nº 5.692/71, especificamente, no artigo 4º que estabelece:

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

Eles relataram que existia a parte unificada (comum) com disciplinas gerais e, depois, a parte técnica, dependendo das habilitações profissionais escolhidas (Técnico Assistente em Administração e Técnico em Contabilidade), destacando as disciplinas de Educação Moral e Cívica, OSPB, Português e Matemática, que permeavam todo o currículo do curso.

Essa concepção de currículo, apresentada por esses dois sujeitos, se confirma muito bem na escrita da Diretora Evânia Maria Damásio de Souza que diz:

Quanto ao currículo era com base na Lei 5.692/71, contemplando o núcleo comum no primeiro ano, chamado unificado. O segundo e o terceiro ano eram oferecidas as disciplinas técnicas específicas de cada curso (Administração, Contabilidade e Técnico em Serviços Bancários), destacando que as disciplinas de Português, Matemática, Educação Moral e Cívica, e OSPB permeavam os cursos. (Evânia Maria Damásio de Souza, 2016).

Quanto à representação de currículo, descrita pelos Professores Roberto Luiz Bezerra Cabral, Antonio Calazans Domingos de Souza e Jarbas Gomes de Carvalho, verifica-se que estes são unânimes em afirmar que o currículo do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, na sua época, era substancialmente técnico, ou seja, centrado nas habilitações profissionalizantes, que, nesse caso, se aplicava aos cursos de Técnico em Contabilidade e Assistente em Administração.

Observando os escritos do Professor Jarbas Gomes em relação à categoria currículo, destaca-se o seguinte fragmento: “Predominantemente técnico profissionalizante, voltado para os cursos profissionalizantes. [...] na época o currículo não tinha exigibilidade de carga horária prática, através de estágios [...]”. (Jarbas Gomes de Carvalho, 2016).

É notório que de 1974 até 1982, o Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira tinha no seu currículo a obrigatoriedade do estágio curricular, objetivando inserir o aluno no contato direto com o mercado de trabalho, como relatam os sujeitos dessa pesquisa, enquadrada nesse recorte temporal, citado no início desse parágrafo.

Passado esse tempo, em 1984 e 1985, a instituição deixa de oferecer aos estudantes os estágios obrigatórios, como mencionou o Professor Jarbas Gomes de Carvalho. Será que esse fato apontado pelo professor já demonstra os indícios da falta de interesse dos governos estaduais investirem no ensino técnico profissionalizante de 2º grau? Ou era porque as empresas e o currículo desse tipo de ensino havia se alterado?

No artigo 6º, da Lei Nº 5.692/71, tem-se:

As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. [...] O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Conforme mesmo artigo, havia uma indicação de cooperação entre escola e empresa, com o objetivo de colocar o aluno em contato direto com as demandas do mercado de trabalho. Mesmo a Lei Nº 5.692/71 não afirmando que era obrigatório o estágio no 3º ano das habilitações profissionais, as Diretoras Maria Célia Lopes de Andrade e Evânia Maria Damásio de Souza mencionam que, na sua época, os estudantes faziam o estágio no comércio e nas empresas, pois elas firmavam convênios com empresas e organizações.

Até agora, não se definiu o que é currículo, essa palavra etimologicamente tem origem no latim *curriculum* que significa pista de corrida, caminho, jornada e trajetória, como afirmam Macedo (2007) e Silva (2004).

Para Bobbitt (2004), a definição de currículo traduz-se como uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados. Ou seja, o currículo é apenas uma questão técnica, científica, de organização, planejamento, execução e avaliação.

Interpretando essa concepção de currículo, percebe-se que ela se casa muito bem com o currículo proposto para o ensino técnico profissionalizante de 2º grau, empreendido nos anos de 1971 a 1985, sendo visto como algo estático, formatado, rígido e com fins e resultados já estabelecidos, conforme propunha o mundo capitalista, tendo como ordem a eficácia, a eficiência, e a padronização, claramente voltada para a economia e o fortalecimento do taylorismo, como corrobora Silva (2004).

O currículo proposto pela Lei Nº 5.692/71, mencionado pelos sujeitos da pesquisa, tem seu cerne no modelo da escola capitalista que visa sempre formar o trabalhador, mas com o objetivo de enriquecer cada vez mais o capital, que nas palavras de Bobbitt (2004), serve para manter a dominação entre as classes sociais.

Esse crítico mostra que a escolha deste ou daquele conteúdo traz implícita a ideia de homem e sociedade que se quer formar, por isso, não há currículo que seja neutro, mas sempre um currículo que vai privilegiar um determinado modelo de sociedade e classe social.

3.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS CONTEÚDOS: PRESCRIÇÕES SEGUNDO AS INTENCIONALIDADES DO TECNICISMO E DESENVOLVIMENTISMO BRASILEIRO

Os escritos das cartas revelaram que todos os sujeitos da pesquisa (1974 a 1985) concebem a representação de conteúdos como sendo conhecimentos amparados na Lei Nº 5.692/71, seguindo um guia curricular parâmetro para o 2º grau, na qual continha as disciplinas elencadas na “grade curricular”, expressão atribuída, à época, ao conjunto dos componentes curriculares.

Mas na verdade, o que são conteúdos de ensino?

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. (LIBÂNEO, 1994, p.128).

Compreende-se, a partir de Libâneo (1994), que a definição de conteúdos de ensino é bastante complexa e que ultrapassa a ideia de um tema ou conceitos contidos em um currículo, como o reforçado pela técnica, travado na Lei Nº 5.692/71, e reafirmado pelos sujeitos da pesquisa. A representação de conteúdos, idealizada pelos Diretores e Professores do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira ou da “Escola da Praça”, ganha mais voz no fragmento apresentado a seguir:

O conteúdo da disciplina ministrado na escola era de formação profissional. Os alunos que buscavam o Anísio Teixeira estavam interessados em ingressar no mercado de trabalho com o Ensino Médio. Quem estudava no Anísio Teixeira tinha oportunidade de estágios em várias empresas do setor de serviços e do comércio. (Roberto Luiz Bezerra Cabral, 2006).

Do mesmo modo, o Professor Roberto Luiz Bezerra Cabral (2006) diz que os conteúdos seguiam o foco na relação teoria e prática, afirmou também o Professor Mário Sérgio que o “[...] objetivo principal era articular o conhecimento teórico-prático”. (Mário Sérgio de Oliveira, 2016).

Já nos escritos do Professor Jarbas Gomes de Carvalho tem-se que “Os conteúdos tinham uma base teórica do que deveria aplicar no dia-a-dia das suas atividades profissionais para se ter consciência do porque estavam tomando as decisões cabíveis”. (Jarbas Gomes de Carvalho, 2016).

Percebe-se que a concepção de conteúdos, representada por meio da escrita dos sujeitos da pesquisa, tem seu arsenal na Lei Nº 5.692/71 e é rememorada como sendo um conjunto de conhecimentos e ideias a serem transmitidas, tendo por finalidade o treinar do aluno (estudante) para as profissões demandadas pelo mercado em desenvolvimento no Brasil, cujo produto final seria um profissional que atendesse ao mercado de trabalho, sendo modelado pelos princípios capitalista da racionalidade, da eficiência e da produtividade, como afirmou Saviani (2013).

Com a valorização desses princípios do capital hegemônico, ideologicamente embutidos nos conteúdos ministrados no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, os objetivos do capital, tais como, mão-de-obra qualificada, barata e, que desse lucro, se atingia abruptamente com os objetivos do projeto capitalista.

3.4 REPRESENTAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA: DICOTOMIAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Ao serem solicitados para escreverem sobre a categoria metodologia, teve-se como representação a descrição da Diretora Maria Célia Lopes de Andrade, a qual advertiu que seria um momento que envolve teoria e prática, efetivando-se nos estágios obrigatórios ocorridos no 3º ano dos cursos técnicos profissionalizantes.

O Professor Mário Sérgio de Oliveira ainda idealiza a metodologia como sendo o desenvolvimento das competências, colocado em prática, também no momento do estágio obrigatório, ofertado pela escola no 3º ano.

A Diretora Evânia Maria Damásio de Souza registrou, como representação de metodologia da prática pedagógica do ensino técnico profissionalizante de 2º grau, no caso do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, o momento que envolve teoria e prática, mas ela avança quando menciona o escritório modelo, conforme explicita a escrituração:

A metodologia era diversificada envolvendo teoria e prática. Para isso contávamos com laboratórios, destacando o Escritório Modelo, assim justificando o objetivo geral que era formar o aluno para o mercado de trabalho, reforçado pela oferta de estágios por bancos e empresas. (Evânia Maria Damásio de Souza, 2016).

Visualiza-se que a categoria metodologia é representada pelas Diretoras Maria Célia Lopes Andrade e Evânia Maria Damásio de Souza e pelo Professor Mário Sérgio de Oliveira apenas em seus aspectos teóricos e práticos de execução de conteúdos do currículo do ensino técnico profissionalizante.

Porém, na voz do Professor Roberto Luiz Bezerra Cabral (2016) “A metodologia consistia em aulas expositivas, além de aulas práticas no escritório/laboratório”. Essa representação da

metodologia adotada nas práticas pedagógicas no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira se complementa com a concepção escrita pelo Professor Antonio Calazans Domingos Souza (2016) “Não havia livro didático, usava-se giz e um quadro-negro, em que se copiavam os textos e depois explorava”.

O discurso das representações sobre metodologia de ensino, mencionada pelo Professor Antonio Calazans Domingos Souza, se caracteriza como sendo tradicional conforme afirmou o Professor Jarbas Gomes de Carvalho.

Na metodologia tradicional há predominância da exposição oral dos conteúdos, seguindo uma sequência predeterminada e fixa independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. Os conteúdos e procedimentos didáticos não estão relacionados ao cotidiano do aluno e muito menos às realidades sociais conforme falou Cabral e Martins (2009).

Dada essa afirmação, questiona-se: O que é metodologia de ensino ou método de ensino? Como se faz uma prática pedagógica na concepção tecnicista de ensino usando métodos de ensino tradicional?

De acordo com Nunes (1993)

A metodologia constitui a doutrina do método, a sua teoria. Ela discute os vários tipos particulares de métodos, organiza-os num sistema, que orienta num todo teórico o trabalho de investigação da realidade. A metodologia explica um conjunto de métodos, donde também decorre a técnica. A metodologia de ensino pode ser entendida, então, como a aplicação dos princípios gerais de uma ciência, traduzidos nos seus métodos de investigação nas situações de ensino. Concretiza-se pela aplicação dos métodos de ensino em seus pressupostos teóricos. (NUNES, 1993, p.51).

Visualiza-se que a metodologia de ensino e o método são duas faces interligadas, traduzidas como complementares e estando uma contida na outra, pois “O conceito mais simples de “método” é o caminho para atingir um objetivo”. (LIBÂNEO, 1994, p.150).

Entende-se ainda com Libâneo (1994), que o método de ensino revela a relação conteúdos e métodos, nonexo de que tem como apoio um conteúdo determinado, uma espécie de fato, de processo e de uma teoria.

Considera-se que o método de ensino proporciona ao professor ou pesquisador ir em busca das relações internas de um objeto, fenômeno e problema, tendo ciência que esse dado objeto, que se estuda, fornece os caminhos para serem percorridos pelo professor ou pesquisador.

Depois de feita essa reflexão em torno da categoria metodologia de ensino, entende-se como pertinente compreender como as Diretoras e os Professores do Centro de Ensino de

2º Grau Professor Anísio Teixeira faziam para ministrar seus conteúdos e atingir os objetivos propostos nas disciplinas. Esses sujeitos relatam nas cartas que utilizavam o método da aula expositiva.

Mas o que significa o método expositivo?

O método expositivo é bastante utilizado em nossas escolas, apesar das críticas que lhes são feitas, principalmente por não levar em conta o princípio da atividade do aluno. Entretanto se for superada esta limitação, é um importante meio de obter conhecimentos. A exposição lógica da matéria continua sendo, pois, um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, como no trabalho interdependente, a conversação e o trabalho em grupo. (LIBÂNEO, 1994, p.161).

Infelizmente, na metodologia usada no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira ou da “Escola da Praça” não havia a preocupação em empregar, por meio do método expositivo, a combinação da exposição dos conteúdos com a discussão reflexiva dos mesmos. Pelo contrário, na metodologia de ensino do tecnicismo, o fio condutor das práticas pedagógicas era o condicionamento do comportamento do aluno que emite respostas desejadas pelo professor.

Segundo Luckesi (1994), no contexto do tecnicismo, a prática pedagógica é altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecanizadas e inseridas em uma proposta rígida e passível de ser plenamente programada em pormenores.

Percebe-se que o ensino tecnicista, empregado no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, usava-se uma metodologia do ensino utilitarista e pragmática, cuja fundamentação tem seu advento no positivismo e no behaviorismo, que condicionava as atitudes intelectuais do aluno.

Magossi e Oliveira (2015) colocam que:

[...] a postura pragmática parece despontar como o critério mais relevante ao se tomar determinada decisão. É possível situar as origens do pragmatismo em um horizonte bem remoto, com o advento do empirismo filosófico, a partir do século XVI. Mas é no positivismo de Auguste Comte, na aurora do século XIX, que o pragmatismo encontrará suas fontes e referências fundamentais. (MAGOSSY; OLIVEIRA, 2015, p.2-3).

Quanto ao pragmatismo pedagógico, pode-se afirmar, conforme Saviani (2005), que na prática de ensino não se tem um critério de distinção entre o natural (bem e mal), mas uma utilidade, o que, no sentido prático, tem-se um grande valor à atividade pela atividade, deixando o desenvolvimento cognitivo, o processo de ensino-aprendizagem comprometido,

pois não se potencializa a criticidade do estudante e nem dá oportunidade dele construir teias ou tessituras capazes de compreender os conhecimentos disponíveis no espaço escolar e assim empreender relações com o mundo do trabalho.

Ainda com Magossi e Oliveira (2015), concebe-se que:

A dimensão pragmática ganha consistência teórica na perspectiva tecnicista, a conceber o processo do ensino e aprendizagem imbuído de métodos, planejamentos, objetivos, estratégias etc., destacando os meios e os fins em educação. A dinâmica educacional deve, então, utilizar os meios mais adequados do ponto de vista meramente pragmático para alcançar os fins previamente definidos. A clareza dos fins – os objetivos – desponta como um elemento motivador para o envolvimento do aluno no processo educacional. A educação passa a contar com metas, que devem ser claras e precisas. Como em uma linha de produção, o pragmatismo tecnicista vislumbra treinar o aluno, capacitando-o com uma série de habilidades fundamentais, para a vida produtiva. (MAGOSSY; OLIVEIRA, 2015, p.3).

Será que essa vida produtiva articula os saberes teóricos e práticos da vida social e escolar? Ou só se valoriza os aspectos da vida produtiva? Seguindo as análises dos escriturários, nota-se que havia na metodologia e, nas técnicas de ensino empregadas no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, uma noção de obediência e submissão, desvinculadas das questões da vida prática, ou seja, não havia a ideia de um saber fazer, articulando os conhecimentos teóricos com os práticos, pois se o fosse, o ensino tecnicista teria sido idealizado a partir da conexão entre os saberes científicos, técnicos e humanísticos, e não formatado para subsidiar o aluno com uma série de técnicas, habilidades adequadas a capacitá-lo para atuar nas indústrias, comércios e empresas.

Essa instrumentalização (pragmática e utilitarista), tecida no cerne da metodologia tecnicista, reduz o aluno reprodutor racional de técnicas instrumentais, que, conseqüentemente, são fragmentadas, reducionistas e totalmente desprovidas de uma consciência crítica e problematizadora, visto que, nesse modelo, o aluno era uma espécie de máquina condicionada a atitudes, estimuladas por ação-reação fruto da teoria behaviorista de Skinner (1972).

3.5 REPRESENTAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO: MECANISMO DE CONTROLE; SOMA E CLASSIFICATÓRIA

A categoria avaliação foi pensada e representada pelos sujeitos pesquisados, como sendo um processo de verificação dos conhecimentos por meio de técnicas e de instrumentos como: provas orais e escritas, trabalhos, testes, estágios e participação em sala de aula e nos eventos da escola.

A Diretora Maria Célia Lopes de Andrade (2016) escreveu que “A avaliação era escrita ou oral dependendo da oferta do professor”. A mesma ainda destacou:

No 3º ano de cada curso os alunos eram avaliados pelo supervisor no campo de estágio. O supervisor deveria ser alguém que fizesse parte do local de trabalho e deveria avaliar o estagiário através de um relatório contemplando aspectos como: frequência, pontualidade e habilidades técnicas. (Maria Célia Lopes de Andrade, 2016).

Essa avaliação no campo de estágio, realizada no 3º ano do curso técnico profissionalizante de 2º grau, só é mencionada por Maria Célia Lopes de Andrade. Será que na época dos outros sujeitos pesquisados não havia esse tipo de avaliação, ou seja, de 1977 a 1985?

Para o Professor Roberto Luiz Bezerra Cabral (2016) “A avaliação era de caráter somativo, através de provas e trabalhos bimestrais. Levava-se em conta também a participação do aluno para o computo da nota final”.

Compreende-se, a partir dos fragmentos postos pelos sujeitos da pesquisa, que a avaliação realizada no contexto das práticas pedagógicas do ensino técnico profissionalizante de 2º grau da escola da praça, denominada oficialmente de Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, fundamentava-se primordialmente em classificar o aluno, seguindo o nível de aprovação expresso em notas e no produto final, como estabelece Diniz (1982).

A Lei Nº 5.692/71, artigo 14, § 1º adverte:

- A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.
- Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

Como se pode visualizar, no contexto da Lei Nº 5.692/71, a avaliação se daria por meio do aproveitamento e pela apuração da assiduidade. A questão da avaliação como verificação do rendimento do estudante era basicamente formada por dois itens, sendo eles medidos simultaneamente: assiduidade e aproveitamento.

Parafraseando Libâneo (1994), a avaliação como verificação é uma tarefa do processo avaliativo, portanto, a verificação significa a pesquisa de dados acerca do aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios alternativos como observação de desempenho, por exemplo.

Na perspectiva de Libâneo (1994), é possível advertir que a avaliação representada pelas Diretoras Maria Célia Lopes de Andrade, Evânia Maria Damásio de Souza e pelos Professores

Roberto Luiz Bezerra Cabral, Antonio Calazans Domingos de Souza e Jarbas Gomes de Carvalho, é de uma avaliação como ato de aplicar provas, sejam elas, orais ou escritas e, além disso, atribuir notas e classificar os alunos (estudantes). Nota-se que “o professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle”. (LIBÂNEO, 1994, p.198).

Percebe-se que, nesse contexto de ensino técnico profissionalizante do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, a avaliação não se apoia apenas na figura do professor e nem do aluno, mas na organização racional dos meios, assegurando a produtividade do processo por intermédio do planejamento e do controle, como adverte Behrens (2005).

Reflete-se, ainda, com essas ideias descritas por Behrens (2005), que a educação volta-se para os princípios da eficácia e produtividade coletiva, sendo um treinamento, e quem não produz é excluído do sistema. Logo, é possível reafirmar que no tecnicismo o pressuposto avaliativo prioriza os meios técnicos e a ênfase se dá no fazer, como estabelece Shudo (2007).

Pensando a avaliação, na perspectiva de Hoffman (2016), pode-se afirmar que avaliação é um processo, cujo objetivo fundamental é a aprendizagem, mas como essa aprendizagem é avaliada? O que se considera nela? É a nota e os conteúdos que o aluno não aprendeu?

Com esse pensamento, instigado a partir das ideias de Hoffman (2016; 1993), permite-se dizer que a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e o acompanhamento, passo a passo, do aluno, na sua trajetória de construção de conhecimento e não apenas um momento de verificação e de classificação do que foi aprendido ao longo do treinamento do aluno, como se fazia no ensino técnico profissionalizante de 2º grau.

O ato de avaliar, como defende Luckesi (1995), é um ato amoroso, no sentido de que é por meio dele que o professor acolhe, integra e inclui o aluno no contexto do ensino e da aprendizagem. Por isso, entende-se que a avaliação, nessa lógica de pensamento, tecida por Luckesi (1995), não está no fim do processo de ensino e aprendizagem, nem no seu resultado, selecionando os mais capacitados tecnicamente, mas como coloca Cavalcanti Neto; Aquino (2009):

[...] mas, sim, o sujeito aprende, se forma, se constrói porque a avaliação está no interior do ato educativo, é ela que garante que o processo de aprender se efetive e é esse processo que torna o aluno sujeito na “feitura” de si mesmo. Para isso, é necessário entender a avaliação como possibilidade de vir a ser ou fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres, cidadãos. É a prática da nossa existência se construindo com base na avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir da percepção-atuação do outro conosco, de tal forma assim como sofremos a interferência do outro, também interferimos na realidade do outro. Portanto, a formação da identidade se dá no encontro com o outro, numa construção social, e não como algo meramente objetivo e natural. O caráter da avaliação tem, assim, outra dimensão. É diferente, pois

propicia avanço, progressão, mudança e a criação do novo. (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 229-230).

Diante do exposto, observa-se que a avaliação no ensino técnico profissionalizante, nessa escola, era basicamente constituída de provas e exames, e a ação do professor se limitava a transmitir e corrigir os conteúdos repassados, desenvolvendo assim, momentos estanques sem nexos de conexões em termos de construção de saberes.

E, na verdade, a avaliação deveria ser um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados obtidos, planejar tomadas de decisão sobre as atividades didáticas posteriores, como afirma Vasconcelos (1998). Nesse contexto, a avaliação deveria acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, facilitando na aprendizagem, desconstruindo o paradigma das práticas avaliativas conservadoras, que exclui o aluno do processo de ensino.

3.6 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS FESTAS E EVENTOS: PRÁTICAS DE MORAL E CÍVICA

Nos relatos escritos nas cartas, visualizou-se que apenas as Diretoras Maria Célia Lopes de Andrade e Evânia Maria Damásio de Souza e o Professor Jarbas Gomes de Carvalho rememoram as festas e eventos ocorridos no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, eles representam essa categoria como sendo comemorações culturais em que se homenageavam a pátria, as datas comemorativas e a cultura.

A Diretora Maria Célia Lopes de Andrade em sua fala detalha que:

Quanto aos eventos, incentivávamos a participação ativa dos estudantes: desfile cívico de 7 de setembro, hasteamento da bandeira do Brasil e canto do Hino Nacional, uma vez por mês, no pátio interno da escola. Festejávamos o folclore, destacando a religiosidade, a cultura-brincadeiras, jogos, danças, parlendas, comidas típicas, literatura, música. Era um grande evento e contávamos com a participação de todos – alunos, professores e as famílias dos nossos estudantes. (Maria Célia Lopes de Andrade, 2016).

Além desses festejos e eventos tecidos pela Diretora Maria Célia Lopes de Andrade, a Diretora Evânia Maria Damásio de Souza, que atuou no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira em 1982, comenta: “Os eventos eram realizados de acordo com o calendário, tais como: Páscoa, São João, dia do estudante que era uma tarde na praça, dia do professor, desfile cívico, festa de formatura”. (Evânia Maria Damásio de Souza, 2016).

A fala da Diretora Evânia Maria Damásio de Souza, destacada na citação acima, demonstra como os eventos eram usados tradicionalmente na cultura escolar, a fim de exaltar

os valores pátrios e o contexto sócio-político da época.

As datas cívicas e o hasteamento da bandeira do Brasil, bem como, o canto ao hino nacional eram marcas fortes do turno matutino e vespertino, diz-se isso, porque na escrituração do Professor Jarbas Gomes de Carvalho (2016), destacou: “Não existia comemorações cívicas à noite, apenas datas comemorativas: dia do professor, dia do estudante aluno, festa do natal e festas juninas”.

Essa categoria analisada pelo viés das representações, no contexto das práticas pedagógicas dessas Diretoras e do Professor Jarbas Gomes de Carvalho, do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira (1974-1985), como objeto de investigação dessa pesquisa, ora transformada em livro, segue as indicações da história das instituições, com destaque para “[...] a instituição escolar considerada na sua materialidade e nos vários aspectos: [...] os eventos: festas, exposições, desfiles”. (NOSELLA; BUFFA, 2010, p.16).

Os eventos cívicos e o culto aos símbolos nacionais da pátria brasileira, no tempo da ditadura civil militar, nas palavras de Dominique Julia “[...] trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de progresso”. (JULIA, 2001, p. 23).

Recorda-se aqui que, em conversa antes da escrita da carta, a Diretora Maria Célia Lopes de Andrade contextualizava os eventos cívicos, principalmente o desfile do dia 07 de setembro, no qual, os alunos se apresentam na praça cívica para as autoridades políticas e militares com honra à pátria brasileira, ela tecia uma ligação ao momento da ditadura civil militar, verbalizando que todos participavam, era uma espécie de honra e prestígio. Será que esse fato, de todos participarem e perceberem esse momento solene como honra e prestígio, não seria um momento obrigatório, como por exemplo, aqueles em que os alunos eram obrigados a estudarem no currículo as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB?

Sendo assim, traz-se Viñao Frago (1995), estabelecendo que a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas e teorias. Viñao Frago (1995) também englobava tudo o que acontecia no interior da escola na sua interpretação.

Sabendo que a cultura escolar envolve o conjunto de práticas, normas e teorias realizadas pelos sujeitos no interior das instituições escolares, é que se expõe a conversa da Diretora Evânia Maria Damásio de Souza. Antes da escrituração da carta, a mesma rememora o evento “uma tarde na praça”. Conforme Evânia Maria Damásio de Souza, esse momento acontecia na semana do estudante, culminando no dia 11 de agosto. Os alunos eram levados para a Praça Cívica (Praça Pedro Velho) e, naquele local, eles assistiam a shows musicais, saraus literários, exposições de artes, concursos de danças e gincanas culturais. “Era uma verdadeira celebração a cultura”, finaliza.

A fala da Diretora Evânia Maria Damásio de Souza exalta a cultura por meio dos eventos e constitui, como adverte Silva (2009), um fato social, histórico e político e mais que isso, é o espaço de celebração da brincadeira, dos jogos, da música e da dança. O olhar histórico no contexto escolar, por meio das festas e dos eventos, possibilita re(construir) o passado, construir interpretações, explicações e entender a cultura escolar dentro da própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse movimento de discussão sobre a aplicação da Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, do modelo de currículo e das práticas pedagógicas do ensino técnico profissionalizante de 2º grau, chega-se à conclusão de que a educação técnica profissionalizante de 2º grau, normatizada pela Lei Nº 5.692/71, era um modelo educacional que deveria servir apenas como obrigatório para as escolas públicas, e este se destinava apenas a instrumentalizar os sujeitos para contribuírem com o fortalecimento do capitalismo no Brasil e, além disso, reafirmar que existiam duas escolas, uma para os filhos da classe trabalhadora e outra para os filhos da classe burguesa, que tinham como projeto final a continuidade dos estudos nas universidades.

Pode-se dizer, ainda, com essa pesquisa, que a Lei Nº 5.692/71 não surge nos anos de 1971, mas bem antes disso, ainda nos anos de 1960, com a chegada das ideias do Capital Humano, do norte americano Theodor W. Shultz, introjetando no Brasil uma ilusão que os sujeitos são responsáveis pela sua própria educação, advertindo que eles precisam investir no capital apenas humano. A máxima era de que ao se investir em formação de conhecimento, o próprio sujeito alcançaria altos postos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, altos salários.

Nota-se substancialmente que o capital produziu e produz uma grande cegueira na sociedade, diz-se isso porque na hora em que os donos do capital colocam a responsabilidade da educação nas mãos do próprio trabalhador, eles se isentam da obrigatoriedade de formar os filhos da classe trabalhadora, passando a não investir na formação do cidadão.

Toda essa conjuntura da obrigatoriedade da Lei Nº 5.692/71 marcou historicamente um período de tensões, não só porque o Brasil vivia sob o domínio do governo civil militar, mas porque existia uma dualidade de escolas. Aquelas que formavam uma pequena parcela para aspirarem ao nível superior e aquelas que treinavam a massa trabalhadora para abastecer o mercado, uma espécie de exército de reserva.

A grande questão é, porque o modelo dessa escola, que se amparava sob a égide da Lei Nº 5.692/71, não era aplicada integralmente em todos os estabelecimentos de ensino, fosse ele particular ou público, fazendo do ensino de 2º grau técnico profissionalizante para todos da sociedade brasileira, independente da classe social?

Ora, desde que o Brasil iniciou o processo de colonização em 1500, sua história educacional é marcada por uma educação dual, os filhos da burguesia tinham seus estudos

garantidos, contudo, os índios, os negros e os filhos dos colonos só tinham a catequese, então, não era de se esperar uma escola democrática, universal, de qualidade e gratuita de fato.

Mas com esta pesquisa, pode-se compreender que a escola de ensino técnico profissionalizante de 2º grau tinha suas peculiaridades, até porque ela possuía uma cultura escolar específica, que determinava os modos de pensar, agir e ser dos sujeitos envolvidos. As práticas pedagógicas se firmavam na ideologia do tecnicismo que intencionava formar para o mercado de trabalho sob a égide dos pressupostos do capital humano, que era investir na profissionalização e numa formação técnica.

A escola de 2º grau que oferecia o ensino técnico profissionalizante tinha a intenção principal de treinar técnicos para abastecer o mercado de trabalho brasileiro, que se encontrava em expansão e não formar cidadãos críticos com base em práticas pedagógicas integradoras com intencionalidade de articular conhecimentos propedêuticos aos técnicos.

As escriturações tecidas pelos sujeitos participantes dessa pesquisa, agora transformada em livro não confirmam que as práticas pedagógicas do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira eram alicerçadas nos ideais da Lei Nº 5.692/71, pois a instituição escolar tentava aproximar, ao máximo desse modelo de escola, formatado por meio dessa legislação, porém, não atingia plenamente seus objetivos.

Além disso, a investigação mostrou que a teoria do ensino técnico profissionalizante se complementa com as vozes pronunciadas nas cartas dos sujeitos, diz-se isso, porque nas categorias elencadas, tais como: perfil dos alunos, currículo, conteúdos, metodologia de ensino, avaliação e festas-eventos. As representações eram de uma instituição escolar alicerçada no pensamento do contexto da ditadura civil militar, dos anos de 1974 a 1985, focada no treinamento do aluno, filho de trabalhadores brasileiros, provindos da classe do proletariado.

O currículo dessa escola era organizado a fim de atender a demanda do capitalismo (bancos e empresas), uma vez que tinha uma intencionalidade de unir teoria e prática, mas essa associação não acontecia em sua integralidade, pois havia um pragmatismo utilitarista, no qual se pensava apenas em treinar o aluno para produzir em pouco tempo e com qualidade, então, nesse caso, a formação técnica, científica e humanística não tinha lugar.

Por meio dessa pesquisa, verificou-se que a metodologia empregada no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira “Escola da Praça”, nos anos de 1974 a 1985, era centrada na exposição de conteúdos e esses conteúdos até tinham relação com a vida social, eles só não instigavam os estudantes a pensarem nos conhecimentos de maneira crítica e reflexiva. Os conteúdos eram destinados apenas para a execução de atividades no mercado de trabalho.

A avaliação do ensino e da aprendizagem, no contexto do Anísio Teixeira, era organizada por meio de provas, exames e testes com o objetivo de verificar e classificar se o aluno havia captado bem as técnicas e os conteúdos transmitidos. Com relação às festas e eventos, os sujeitos falaram, por meio dos escritos, que cultuavam os símbolos da pátria e celebravam as

festas civis e do calendário, mas em nenhum momento, pronunciaram que foram obrigados a reverenciarem os símbolos nacionais e o culto a pátria, já que estavam no período do regime civil militar.

Por fim, considera-se que pesquisar o ensino técnico profissionalizante, no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira “Escola da Praça”, na abordagem histórica das práticas pedagógicas, foi a oportunidade de revisitar e (re)construir, por meio das representações dos diretores e professores, dos anos de 1974 a 1985, a história da educação e, mais que isso, a escrita da história da educação profissional, no contexto do ensino técnico comercial, da cidade do Natal-RN.

O *locus* da pesquisa, objeto desse livro foi uma instituição escolar de referência nesse tipo de ensino e que formou, mesmo que de maneira fragmentada, um grande contingente de jovens que buscava um trabalho para sobreviver numa sociedade capitalista. Curiosamente, no Brasil, esse período desenvolvimentista ficou conhecido como o período do “milagre brasileiro”.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- ANDRADE, Rafael Beck. **Projeto 399 filmes**. 2012. Disponível em: <http://projeto399filmes.blogspot.com.br/2012/07/240-tempos-modernos-charles-chaplin.html>. Acesso em: 17 de mai. 2017.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- BARRETO, C. R. Sobre a racionalidade humana: conceitos, dimensões e tendências. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, Salvador, BA, Brasil, 17. 1993.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat, 2005.
- BEZERRA, Santiago. **Informática para ciência**: a revolução maquiocrática. 2014. Disponível em: <https://informaticaparaciencias.wordpress.com/tag/maquina-de-ensinar/>. Acesso em: 17 de mai. 2017.
- BÍBLIA, A. T. Eclesiastes. Português. **Bíblia sagrada**. Nova tradução na linguagem de hoje. Cap. 3, Vers. 1-8. Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/frase/MjgyNDU5/>. Acesso em: 05 de jan. 2017.
- BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 24 de mai. 2015.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 de mai. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 09 de jun. 2016
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CABRAL, Laíse do Nascimento; MARTINS, Daniel Campos. Reflexões Acerca das Tendências Pedagógicas e da Prática Educativa em Geografia. In: **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG**, Porto Alegre: 2009. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(61\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(61).pdf). Acesso em: 09 de nov. 2016.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2017.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 out. 2016.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.1, p.177-229, 1990.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos na empresa: pessoas, organizações e sistemas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2012, vol.17, n.49, pp. 11-37. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Acesso em: 20 de abr. 2015.

CIAVATTA, Maria. **A formação integral: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado: comparação e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 85-105.

CASTRO, Cláudio Moura. **A grande educação para a pequena empresa: o cobertor é curto**. Disponível em: <http://claudiomouracastro.com.br/wp-content/uploads/2015/02/A-grande-educa%C3%A7%C3%A3o-para-a-pequena-empresa-O-cobertor-%C3%A9-curto.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

CASTRO, Cláudio Moura. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. Rio de Janeiro: FNME/MEC, 1976.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, 2005.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 123-143, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042010000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042010000100006>.

ENGELS, Friedrich. **O capital de Karl Marx**: 13 de março de 1868. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1868/03/28-ga.htm>. Acesso em: 19 de mar. 2016.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. A racionalização do trabalho pedagógico e o uso de recursos audiovisuais na educação: um olhar sobre a pedagogia tecnicista no Brasil. **Revista Histedbr On-line**. Campinas, n.43, p.92-102, set. 2011.

FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p.139-159, jan./abr. 2004.

FIRTH, Raymond. **Symbols, public and private**. Londres: Routledge Revivals, 1973.
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p.63-82, set./dez. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação como capital humano**: uma teoria mantenedora do senso comum. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLDTHORPE, J. **Social Mobility and class structure in modern Britain**. Oxford: Clarendon Press, 1987.

HESKETH, José Luiz; COSTA, Maria T. P. M.. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 59-68, set. 1980. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901980000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2017.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G. **Administração Educacional: teoria, pesquisa e prática.** Tradução de Henrique de Oliveira Guerra. 9ª ed. São Paulo: AMGH, 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=WIYTBwAAQBAJ&pg=PA125&lpg=PA125&dq=necessidades+humanas+em+Porter&source=bl&ots=XApsqBAXlu&sig=kn6O_NwTtuHdA-GSNtRYxLsAvA4A&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj5lt-Hy8HRAhUDGJAKHFT3COQ-Q6AEITjAI#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 14 jan. 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.09-43, jan./jun. 2001.

LANGONI, Carlos Geraldo. Distribuição de renda: uma versão para a minoria. In: Pesquisa e Planejamento Econômico, volume 4, número 1, fevereiro 1974. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/696>. Acesso em: 26 de janeiro de 2014. NERI, Marcelo Côrtes. Prefácio à 3ª edição. In: **Distribuição de renda e desenvolvimento econômico do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LAGO, L. A. C. do. **Milagre econômico brasileiro.** Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/milagre-economico-brasileiro>. Acesso em: 24 de jul. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 – 1985): um espaço de disputas.** 2010. 367f. Tese. (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2010.

LOPEZ-RUIZ, Osvaldo. A técnica como capital e o capital humano genético. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 80, p. 127-139, Mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2015.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 80-95.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo**. Braga: Universidade do Minho. 1996.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista-SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGOSSI, José Carlos; OLIVEIRA, Adelino Francisco de. **Perspectivas metodológicas para o ensino de matemática: para além da racionalidade instrumental**. III Simposio Internacional de Inovação em Educação 2015. Disponível em: <http://www.lantec.fe.unicamp.br/inoва2015/images/trabalhos/artigos/T7.pdf>. Acesso em: 27 de jan. 2017.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos novos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MASLOW, A. H. **The Farther reaches of human nature**. 3. ed. New York, Viking Press, 1973.

MATOS, José Nuno. **O reino da empregabilidade: capital humano e empresas de trabalho temporário**. 2011. Disponível em: <http://passapalavra.info/2011/07/42366>. Acesso em: 17 de mai. 2017.

MELO, Francisco Egberto de; TOLEDO, Edilene Terezinha. **O ensino de estudos sociais, ECM e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0393.pdf>. Acesso em: 25 de mar. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

NETO, Nelson Nei Granato. **Exército industrial de reserva: conceito e mensuração**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicada. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Econômico, Curitiba, 2013.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas-SP: Alínea, 2010.

NUNES, Marisa Fernandes. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 9, p. 49-58, Dez. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601993000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2016.

OLIVEIRA, Claudete Souza. **Escrevo-te estas mal traçadas linhas: a escola e o trabalho nas cartas dos jovens da cadeia produtiva skate**. 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação: Porto Alegre, 2009.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem: texto introdutório**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

PEREIRA, Terezinha Lima. **A teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica no ensino superior: uma articulação teórico-metodológica entre ensino e aprendizagem**. 2015. 271f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Educação: Maringá, 2015.

POSTERNAK, Léo. A teoria do capital humano no Brasil: o pioneirismo de Carlos Langoni. In: **Anais: XVI Encontro Regional de História da Anpuh – Rio: Saberes e práticas científicas**: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400198356_ARQUIVO_artigoANPUH2014.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2016. PROJETO Político Pedagógico da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira. Natal: SEECD, 2015. (Digitado).

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação técnica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RAMOS, Bruno Schmidt; FERREIRA, Camila Lopes. O aumento da produtividade através da valorização dos colaboradores: uma estratégia para a conquista do mercado. **Revista de Engenharia e Tecnologia**. n. 2, v. 2, p.71-80, ago. 2010. Disponível em: <http://www.revista-ret.com.br/ojs-2.2.3/index.php/ret/article/viewFile/53/79>. Acesso em: 25 de jul. 2016.

RODRIGUES, Andréa Gabriel F. **Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)**. 2007. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2007.

SAAD FILHO, Alfredo. Salários e exploração na teoria marxista do valor. **Revista Economia e Sociedade**. Campinas, n. 16, p.27-42, jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

SAVINI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 19 de mar. 2016.

SESC-SENAC. **Teleconferência: Jussara Hoffman e Cipriano Luckesi em Avaliação: caminhos para a aprendizagem**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=231MRO-BAAEo>. Acesso em: 30 de jan. 2017. (Vídeo).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHULTZ, T. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p.31-52.

SHUDO, Regina. **Sala de aula e avaliação: caminhos e desafios**. Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulist/outrasEducacao_artigo.asp?artigo=regina0001. Acesso em: 09 de nov. 2016.

SILVA, Celeida Maria Costa de Souza. **História das práticas pedagógicas e cultura escolar do Colégio Salesiano Santa Teresa, Corumbá-MS (1972-1987)**. 2009. 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

SILVA, Léa Pereira Lima de Oliveira e. **A legislação educacional: estabelecendo diferenças entre a lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a lei de diretrizes e bases da educação nacional nº. 9.394/96**. 2007. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2007.

SILVA, Lenina L. S., GERMANO, José W. et. al, In: Seabra, G. F.; Mendonça, I. T. L. **Educação ambiental para a sociedade sustentável e saúde global**. 2ª edição. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. Vol. III.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968)**. 2012. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Ed. da Universidade São Paulo, 1972.

SKINNER, Burrhus Frederich. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix, 2006. (Trabalho original publicado em 1974).

SOUZA, Adriana Aparecida de. **Vivências da violência intrafamiliar**: o simbolismo dos desenhos infantis. 2013. 189f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Natal, 2013.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiro**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

VERNON, Raymond. Multinational Enterprise & National Sovereignty, **In Harvard Business Review**, vol. 45 março-abril, 1967.

VIAMONTE, Perola Fátima Valente Simpson. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n.1, jan./jun, 2011.

SOBRE O AUTOR

Antonio Max Ferreira da Costa

Doutorando em Educação Profissional PPGEP-IFRN, Mestre em Educação Profissional PPGEP-IFRN; Bolsista Capes de Doutorado; Graduado em Pedagogia UFRN e em Ciências da Religião UERN, Especialista em Sociologia e em Mídias na Educação UFRN, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional UCB-RJ, Especialista em Metodologia do Ensino Religioso FAHS; Docente da Rede de Ensino Estadual da SEEC-RN e da SME-Natal.



Esse livro é um fruto de um trabalho de dissertação de mestrado, gestado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN) e defendido em 2017, na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional. A obra tem como objetivo a (re)construção da história do Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira “Escola da Praça”, no recorte temporal de 1974 até 1985. Essa pesquisa historiográfica se inseri no campo epistêmico da história das instituições e da cultura escolar, sendo um texto de relevância para a história da educação brasileira, e em especial para a história da educação do Rio Grande do Norte.