

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Luana Lopes

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CATEGORIA TRABALHO NOS
PRIMEIROS CURSOS OFERTADOS PELO COLÉGIO TÉCNICO
INDUSTRIAL DE SANTA MARIA (CTISM)**

Santa Maria, RS
2021

LUANA LOPES

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CATEGORIA TRABALHO
NOS PRIMEIROS CURSOS OFERTADOS PELO COLÉGIO TÉCNICO
INDUSTRIAL DE SANTA MARIA (CTISM)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Orientadora: Prof^a Dr^a Roselene Gomes Pommer

Santa Maria, RS
2021

LUANA LOPES

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CATEGORIA TRABALHO NOS
PRIMEIROS CURSOS OFERTADOS PELO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE
SANTA MARIA (CTISM)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Orientadora: Profª Drª Roselene Gomes Pommer

**Roselene Moreira Gomes Pommer, Drª. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

**Bruna Lima, Drª. (SMED/Restinga Seca)
Avaliadora Externa**

**Alejandro Lezcano Schwarzkopf, Dr. (UFSM)
Avaliador Interno**

Aprovado em 2021

Lopes, Luana
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CATEGORIA TRABALHO
NOS
PRIMEIROS CURSOS OFERTADOS PELO COLÉGIO TÉCNICO
INDUSTRIAL DE SANTA MARIA (CTISM) / Luana Lopes.-
2021.
87 p.; 30 cm

Orientador: Roselene Gomes Pommer
Coorientador: Alejandro Lezcano Schwarzkopf
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica,
RS, 2021

1. Trabalho 2. Educação Profissional e
Tecnológica 3. Currículo. I. Gomes Pommer,
Roselene II. Lezcano Schwarzkopf, Alejandro III.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados
fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos
Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta
CRB 10/1728.

Declaro, LUANA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Articulação entre os níveis de ensino segundo a Lei n. 5.692/1971 | 32 |
| Figura 2 - Mapa do Rio Grande do Sul com destaque para as Linhas Férreas e Rodoviárias. | 34 |
| Figura 3 - Formatura das primeiras turmas formadas pelo CTISM, nos cursos de Eletrotécnica e Mecânica..... | 38 |
| Figura 4 - Capa do projeto de criação de um Colégio Universitário na Universidade Federal de Santa Maria..... | 39 |
| Figura 5 - Reportagem sobre os novos cursos ofertados pelo CTISM..... | 41 |
| Figura 6 - Anúncio sobre a oficialização do CTISM..... | 42 |
| Figura 7 - Aula prática em laboratório do CTISM..... | 44 |
| Figura 8 - Quadro síntese do poder regulador do currículo..... | 50 |
| Figura 9 - Diário de classe do componente curricular de química, ano 1967..... | 53 |
| Figura 10: Diário de classe do componente curricular de Eletrotécnica, ano 1967... | 73 |
| Figura 11: Diário de classe do componente curricular de Desenho Técnico..... | 74 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Componentes curriculares do Curso Técnico em Eletrotécnica..... | 59 |
| Tabela 2 - Componentes curriculares do Curso Técnico em Mecânica..... | 60 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| USAID | United States Agency for International Development |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| CTISM | Colégio Técnico Industrial de Santa Maria |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| IBAD | Instituto Brasileiro de Ação Democrática |
| IPES | Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais |
| EPEM | Equipe de Planejamento do Ensino Médio |
| CENAFOR | Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional |
| VFRGS | Viação Férrea do Rio Grande do Sul |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| RESUMO..... | 1 |
| ABSTRACT..... | 2 |
| 1 INTRODUÇÃO | 3 |
| 1. A EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES..... | 7 |
| 1.1 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO..... | 8 |
| 1.2 A CATEGORIA TRABALHO NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR..... | 20 |
| 1.3 O PROCESSO HISTÓRICO DE INSTALAÇÃO DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA (CTISM)..... | 29 |
| 2. CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE APONTAM AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CTISM?..... | 43 |
| 2.1 CURRÍCULO: CONCEITUAÇÃO E RELAÇÕES | 45 |
| 2.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A CONCEPÇÃO DE TRABALHO PRESENTE NOS PRIMEIROS CURSOS OFERTADOS PELO CTISM..... | 50 |
| 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 73 |
| REFERÊNCIAS..... | 76 |

RESUMO

As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, ao longo da história brasileira, sofreram alterações que estiveram relacionadas às oscilações vividas pelo modelo produtivo do país. A presente pesquisa investiga a percepção acerca da categoria de trabalho que norteou as propostas curriculares dos primeiros cursos técnicos integrados ofertados pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). A relevância do tema está na importância atribuída à educação profissional pelos governos daquele período, o que nos permite, hoje, estabelecer a profícua relação entre experiências vividas no passado e expectativas acerca do futuro. A pesquisa constitui-se de análises bibliográficas e documentais, através das quais buscou-se identificar o significado da categoria trabalho nos arranjos sociais do período histórico analisado, no final da década de 1960.

Palavras-chave: Trabalho. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo.

ABSTRACT

Public policies for professional and technological education in Brazil have historically undergone changes related to the fluctuations experienced by the country's productive model. This research investigates the perception of the category of work that guided the curricular proposals of the first integrated technical courses offered by the Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). The relevance of the topic lies in the importance attributed to professional education by the governments of that period, which allows us to establish a fruitful relationship between past experiences and future expectations. The research consists of bibliographic and documentary analyses, through which we sought to identify the meaning of the category of work in the social arrangements of the historical period analyzed, in the late 1960s.

Keywords: Work. Professional and Technological Education. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho é um produto das relações sócio históricas. É a partir dele que o processo de humanização se estabelece, ou seja, é através do trabalho que os seres humanos se tornam humanos. Porém, este processo precisa ser aprendido, pois os humanos são os únicos animais que não nascem sabendo trabalhar, não nascem sabendo prover a subsistência, precisam aprender a fazê-lo.

Devido ao significado do trabalho no processo formativo humano, ao longo dos tempos esta categoria assumiu concepções que estiveram relacionadas às necessidades sociais e econômicas de cada época histórica. Mas foi a partir da Revolução Industrial do século XVIII e da afirmação do capitalismo que ela provocou, que o trabalho passou a ser compreendido como um objeto, desvinculado do sujeito produtor.

Para compreendermos o processo de significação do trabalho, é necessário avaliarmos o processo sócio produtivo humano a partir da perspectiva histórica. Um dos principais teóricos das relações sociais produzidas no âmbito do trabalho foi Karl Marx, que analisou os desdobramentos desta categoria sob a perspectiva do modo de produção capitalista. A partir de suas análises, ele concluiu que o trabalho autônomo seria a condição fundamental para o estabelecimento da liberdade humana, o que, por sua vez, somente poderia ser atingido a partir da superação do capitalismo.

Pois foi em função desse vínculo histórico entre trabalho e capital que as políticas públicas brasileiras para a formação de trabalhadores através da educação profissional e tecnológica sofreram alterações que estiveram relacionadas às oscilações vividas pelo modelo produtivo do país. Decorrente desse pressuposto, a pesquisa investigou a categoria trabalho presente nos primeiros cursos técnicos integrados ofertados pelo CTISM, ou seja, no final da década de 1960, período de vigência da ditadura civil-militar no Brasil.

Naquele período, segundo Maria Ciavatta (2009), como produto das ideologias desenvolvimentistas, a teoria do capital humano ganhou relevância para a formação dos trabalhadores, já que o período ditatorial correspondeu a fase do pseudo desenvolvimento econômico do país. Logo, essa teoria continha um elemento novo de interpretação da relação entre trabalho e educação: a educação era apresentada como um bem econômico, cujo custo era medido a partir dos

investimentos necessários para atingirem-se os benefícios econômicos. Frigotto (2009) relaciona a “teoria do capital humano” com “a ideia de um trabalhador treinado, adestrado e educado, com saúde para se adaptar às exigências da produção mercantil e atingir a produtividade máxima” (p. 70). O autor ainda chama a atenção para o fato de que,

[...] como consequência, [a teoria do capital humano] encobre as relações de poder e de classe na produção da desigualdade social e instaura o senso comum da ideologia do capital humano e da pedagogia das competências, que colocam a educação e a qualificação como saída ao desemprego ou subemprego e à pobreza. Tanto a ideologia do capital humano quanto a da pedagogia das competências encobrem o fato de que os pobres, desempregados ou subempregados têm pouca e precária escolaridade por sua condição de classe explorada” (2009, p. 70)

A Teoria do Capital Humano serviu, então, para justificar a desigualdade de condições nas quais os trabalhadores se relacionaram com o capital, nas últimas décadas do século passado. Essas relações têm sido objetos de estudos de várias ciências, entre as quais está a História, compreendida como a área do conhecimento que trata de processos de causas e efeitos, de rupturas e permanências entre os fatos sociais.

Analisando-se a história da EPT no Brasil, é possível verificarmos referências do passado que estão presentes até os dias de hoje, influenciando na estruturação das políticas públicas para essa modalidade de ensino. Por isso, para entendermos a história das concepções e práticas relativas ao trabalho humano, é importante irmos além das dimensões escolares, sendo necessário considerarmos, também, o contexto econômico, político, social e cultural de cada época. Por isso, a relevância dessa pesquisa situa-se na possibilidade de as análises sobre as experiências do passado serem tomadas, no presente, como referências para a proposição de políticas públicas para a EPT ofertada no Brasil.

Este estudo constituiu-se de análises bibliográficas e de pesquisas documentais, de caráter exploratório. A pesquisa exploratória estabelece critérios, métodos e técnicas para a sua elaboração e visa oferecer informações sobre o objeto e orientar a formulação de hipóteses (Cervo e Silva, 2006). A abordagem utilizada foi de caráter qualitativo, permitindo compreender e interpretar os dados a partir de determinados comportamentos, opiniões e expectativas, sem a pretensão de obter números como resultados, e sim, análises que possam indicar o caminho

sobre a questão-problema. O procedimento utilizado foi a análise dos documentos oficializados pela Instituição pesquisada, tais como os cadernos de registro de classes e informações sobre a estrutura curricular das primeiras turmas, com o objetivo de vincular o discurso teórico à realidade apresentada.

A metodologia analisou os documentos de forma crítico-reflexiva, com destaque para as informações que propiciaram a compreensão da categoria trabalho, no final da década de 1960, quando deu-se a implantação do CTISM.

O desenvolvimento do presente estudo apresenta-se na perspectiva do materialismo histórico dialético, pontuando a divisão social do trabalho e a luta de classes nas análises do contexto socioeconômico capitalista. A escolha por esse método deveu-se a sua adequação para a compreensão das contradições estabelecidas, historicamente, nas relações sociais, das quais o trabalho emerge. Portanto, procurou-se partir da compreensão histórico-social da realidade, do simples ao complexo, da parte ao todo, do abstrato ao concreto e da aparência à essência das coisas, compreender a categoria trabalho no *locus* formativo que é o CTISM.

Segundo Netto (2011), Marx compreendeu a teoria como o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações. Para o autor, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal do pensamento. O objeto de pesquisa tem existência objetiva, por isso não depende do sujeito e do pesquisador para existir, independe da consciência dele. A teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Netto defende que o papel do pesquisador é essencialmente ativo e fundamental no processo de pesquisa, pois ele tem que apoderar-se da matéria, em seus pormenores, para analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e estabelecer as conexões que há entre elas. Para tanto, o sujeito pesquisador não pode entender o mundo como um conjunto de coisas acabadas, e sim como um conjunto de processos.

Como materialista, Marx distinguiu claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do eu, e o que é da ordem do pensamento – o conhecimento operado pelo sujeito. A partir dessa ideia, o trabalho do pesquisador começa pelo real e pelo concreto, onde aparecem como dados. Através da análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise chega-se ao conceito,

às abstrações que remetem à determinações mais simples. Para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se aplicam, pois implica uma determinada posição – perspectiva – do sujeito de pesquisa, àquela em que o pesquisador, na sua relação com o objeto, extrai dele as suas múltiplas determinações, saturando o objeto pensado com as suas determinações concretas.

O objeto de pesquisa anteriormente exposto e analisado na perspectiva do materialismo histórico resultou no texto que se apresenta ao avaliador e que foi organizado em dois capítulos. O primeiro, intitulado A Educação para a Formação de Trabalhadores, apresenta uma revisão bibliográfica da historicidade da educação profissional brasileira, a fim de localizar-se temporalmente o objeto de estudos. Constitui-se de três subcapítulos: A Historicidade da Educação Profissional Brasileira e sua Relação com a Formação para o Trabalho, que aborda, em sentido geral, o processo histórico vivenciado pela EPT no Brasil e suas relações com a dicotômica formação para o mundo do trabalho X mercado de trabalho; A Categoria Trabalho no Contexto da Ditadura Civil-Militar versa sobre as concepções acerca de trabalho presentes no contexto político da Ditadura Civil-Militar, especificamente entre as décadas de 1960 e 1970; e O Processo Histórico de Instalação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) reflete sobre os condicionantes históricos da instalação do CTISM, com ênfase na primeira fase da sua cultura pedagógica, vivenciada entre os anos de 1963 à 1970, conhecida como “fase de implantação”.

O segundo capítulo, intitulado Currículo e Formação Profissional: o que apontam as primeiras experiências pedagógicas desenvolvidas do CTISM, aborda os conceitos referentes ao currículo e suas relações com as experiências pedagógicas da instituição, cuja função social se caracteriza pela formação de trabalhadores. Para tanto, o mesmo foi organizado em dois subcapítulos: Currículo: conceituação e relações, que apresenta as bases teóricas para a construção dos diversos conceitos formulados em torno da categoria de currículo; e A Organização Curricular e a Concepção de Trabalho Presente na Formação dos Primeiros Cursos Ofertados pelo CTISM, que analisa as primeiras experiências pedagógicas do CTISM e suas relações entre estruturas curriculares apresentadas pelos primeiros cursos de formação para o trabalho. Para isso, foram verificados os dados obtidos junto aos documentos oficializados pela instituição pesquisada, tais como, cadernos de registro de classes e informações curriculares. Através deles, buscou-se estabelecer as relações entre as informações obtidas na análise documental, feita

no subcapítulo anterior, e a concepção de trabalho que norteava as políticas públicas para a EPT da época.

1. A EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

Este capítulo contém aspectos gerais da historicidade da EPT no Brasil, desde as primeiras manifestações técnicas desenvolvidas pelos povos tradicionais, até aquelas apresentadas ao final da década de 1960 e início de 1970, período no qual situa-se o objeto da presente pesquisa. Para tanto, partir-se-á de uma análise histórica das concepções e práticas que marcaram o desenvolvimento da EPT na sociedade brasileira, abordando-se as relações entre trabalho e educação, sob a perspectiva histórico-crítica manifesta pela literatura marxista. Através da historicidade, buscar-se-á situar temporalmente o objeto da pesquisa, ou seja, as concepções acerca da categoria de trabalho que nortearam a EPT, no período da ditadura civil-militar brasileira, especificamente entre as décadas de 1960 e 1970.

O termo “trabalho” tem sido associado, atualmente, à ideia de atividade remunerada. Porém, o trabalho é uma atividade social que, além de garantir a sobrevivência do homem e o funcionamento material das sociedades, garante a formação do próprio homem, no seu sentido ontocriativo. Para a compreensão das relações entre trabalho, escola e profissionalização, se fazem necessárias algumas reflexões acerca do processo dialético que caracteriza estas categorias sociais. Nesse sentido, a percepção de trabalho é histórica, se constrói e se reconstrói a partir dos movimentos históricos, ou seja, das classes sociais em constantes interações e conflitos, modificando-se com as variações sofridas pelas formas de distribuição das riquezas e de organização da produção.

As sociedades capitalistas atribuíram às escolas a função de preparação dos jovens para o trabalho, a partir dos interesses burgueses. Todavia, historicamente, esta preparação se constituiu a partir das relações que integrou o próprio processo de humanização, ou seja, homens e mulheres se humanizaram pelo trabalho, se preparando para ele, a partir dele. Pois o modo de produção capitalista mercantilizou um elemento que, originalmente, era

intrínseco ao homem, o trabalho, exigindo a comercialização deste por parte de um grupo social despossuído dos meios de produção.

Para tanto, foi necessário que a escola, instituição cooptada pelos interesses econômicos burgueses, assumisse a função de preparar a mão-de-obra necessária à expansão do capitalismo. Nessa perspectiva, a EPT constitui-se como o *lócus* das lutas de classes, espaço de disputas, de avanços e de retrocessos e, principalmente, de contradições entre grupos divergentes que compõem as sociedades em constantes embates.

Com base nessas premissas iniciais, este capítulo pretende apresentar a dialeticidade que envolve a preparação para o trabalho sob a perspectiva do lugar social dos indivíduos e das ações políticas as quais eles estão submetidos. Para tanto, compõe-se de uma abordagem geral sobre a historicidade da EPT no Brasil, situando o objeto, ou seja, a categoria trabalho, para relacioná-lo com a implantação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), em 1967.

1.1 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

O trabalho é um ato social determinante para a formação das sociedades. Mas para entendermos a amplitude de sua importância, se faz necessária a análise sobre a historicidade da formação social dos sujeitos que praticam esse ato, ou seja, dos trabalhadores, no contexto brasileiro. Em vista disso, este subcapítulo propõe o estabelecimento das relações entre as experiências do passado, percebidas no presente, a fim de que se possam gerar perspectivas em relação ao futuro e, assim, contribuir para a melhoria da EPT ofertada no Brasil.

A história se caracteriza por ser a área do conhecimento que tem como objeto central de estudos um processo de contradições geradas pelos interesses divergentes das classes sociais antagônicas em constantes disputas. Analisando-se a história da EPT no Brasil, é possível verificarmos contradições do passado que estão presentes até os dias de hoje, influenciando na estruturação das políticas públicas para essa modalidade de

ensino. Por isso, para compreendermos as práticas relativas ao trabalho humano e sua formação, é importante irmos além das dimensões pedagógicas, considerando-se, também, os contextos econômico, político, social e cultural de cada época.

O trabalho humano tem uma característica específica e diferente dos instintos animais, visto que os animais são movidos pela ação instintiva de sobrevivência. Já o que ocorre com o homem diz respeito à realização reflexiva de suas intervenções sobre o meio natural, ou seja, somente os seres humanos são capazes de planejar conscientemente o seu trabalho, o que faz deles trabalhadores únicos.

Para que se possa compreender a conceito de trabalho usado nas estruturas curriculares dos primeiros cursos de formação profissional ofertados pelo CTISM, a partir de 1967, tomar-se-á como referência teórica o conceito proposto por Karl Marx. O filósofo, sociólogo, jornalista e ativista político do socialismo viveu na Europa do século XIX e testemunhou as alterações que o sistema capitalista e, por conseguinte, as relações de trabalho viviam durante a segunda fase da revolução industrial. Naquele contexto, Marx concluiu que a diferença entre o trabalho do homem e a ação dos outros animais está no fato de que o homem planeja sua execução, não só efetua a transformação da natureza, mas realiza nela o seu objetivo, qual seja, a sobrevivência.

Assim sendo, o trabalho é a condição de existência do homem, ou seja, “como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza, portanto, da vida humana”, (Marx, 1983, p. 49). O trabalho é, então, o processo entre homem e natureza, no qual o homem, por sua ação, media, regula e controla seu metabolismo com o meio natural. Ao modificar este meio pela ação do seu trabalho, o homem modifica-se a si próprio, desenvolvendo suas próprias potencialidades e possibilidades, superando as contradições impostas pelo meio, na luta pela sobrevivência.

O trabalho é por isso, parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre o espaço natural, ou seja, conforme Pinto (2005), pela ação técnica. Este autor, baseando-se nas ideias marxistas, afirmou que trabalho não é emprego, é

antes, a atividade essencial pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande e, conhecendo-se, aperfeiçoa-se. Ou seja, “o trabalho é o principal fator na formação do homem, constitui a base da cultura e da linguagem, alicerça o pensamento racional, capaz de abstrair em conceitos universais as cópias dos objetos e das leis da realidade natural (p. 75).

Para Bandeira, na obra O Conceito de Tecnologia, Pinto

[...] aborda um homem dentro de seu processo de hominização, sob dois aspectos fundamentais: a aquisição, pela nossa espécie, da capacidade de projetar, e a conformação de um ser social, condição necessária para que se possa produzir o que foi projetado. Juntando na prática esses dois conceitos, surge o conceito de filosofia da Técnica, a qual é a arte de fazer surgir sempre algo novo. (2011, p. 01)

É, portanto, a partir da compreensão de que não é a história produto da técnica, mas sim, a técnica que é produto da história humana, que Pinto relaciona técnica e trabalho, conceituando-a como sendo

[...] o processo de resolução das contradições do ser vivo tornado consciente e obrigado a descobrir por si a solução de seus conflitos com a realidade, conflitos resultantes do alto nível de especialização a que chegou no trabalho executado em condições sociais. (2005, p. 147).

Na perspectiva marxista, o trabalho é a base para a formação de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de sociedade. No entanto, o modo de produção capitalista inverteu a lógica homem-trabalho-natureza. Na obra A Crítica à Economia Política, Marx (1980) diferiu, reflexivamente, o trabalho como valor de uso, do trabalho assalariado, que assumiu um valor de troca por imposição do capitalismo.

A atualização das concepções marxistas aplicáveis à EPT no contexto histórico brasileiro foram produzidas por vários teóricos. Usaremos nessa pesquisa as proposições de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Silvia Manfredi e Cunha.

A história da EPT no Brasil se relaciona, diretamente, com a história do contexto político e econômico de cada época vivenciada pelo país, beneficiando determinadas classes sociais, em detrimento de outras. Ela é o reflexo da adequação de nossa estrutura econômica às demandas do capitalismo internacional, que se renova e produz novas exigências a cada crise. A história da EPT é, então, um espelho da história da luta de classes, e

vice-versa. Por isso, é importante analisarmos historicamente a educação profissional no Brasil, para refletirmos sobre os conceitos em torno da categoria trabalho em cada época correspondente e, assim, situarmos o objeto da pesquisa no seu respectivo devir histórico.

Um exemplo das relações entre história e EPT no Brasil está na análise feita por Manfredi (2002), a partir da educação dos povos nativos, até a educação realizada durante o Estado Novo. Dada a importância de suas reflexões, a seguir, serão abordados os principais pontos da educação profissional e suas relações com o trabalho no decorrer da história brasileira.

Segundo Manfredi (2002), a educação e o trabalho entre os povos nativos, dava-se através da observação e participação direta dos indivíduos nas atividades cotidianas. Enquanto os mais velhos faziam e ensinavam, os mais jovens observavam e aprendiam. O processo da EPT baseava-se, portanto, em “saberes” e “fazeres” tradicionais, típicos das sociedades orais míticas, inseridas em uma economia doméstica, sem a imposição das necessidades de uma economia de mercado. Infere-se, então, que o trabalho entre os grupos tradicionais originários assumia uma compreensão muito próxima aquela apresentada por Marx e referenciada acima, ou seja, a de trabalho como elemento ontoformativo.

Pois foi a partir do período de colonização europeia que essa concepção de trabalho começou a ser alterada, com a vinculação do Brasil à economia de mercado capitalista em sua fase acumulativa. Daquele período, destaca-se o uso do trabalho compulsório de povos escravizados, como a população nativa e negros trazidos da África, além dos poucos trabalhadores livres. A aprendizagem, durante a época colonial, se dava no próprio ambiente de trabalho, sem regulamentações. A expansão da agroindústria açucareira e a intensificação da atividade extrativa de minérios em Minas Gerais, durante os primeiros séculos da colonização, intensificaram a formação de núcleos urbanos. As necessidades da população urbana originou mercados consumidores para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que, por sua vez, demandou trabalho especializado para a produção das mais diversas artesanias, resultando no surgimento de sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros, formados nas próprias unidades de trabalho.

Cunha (2000) chama atenção para o fato de que, naquele período,

Também sediados nos núcleos urbanos mais importantes, estavam os colégios religiosos, em particular os dos jesuítas, com seus quadros próprios de artesãos para as atividades internas de construção, manutenção e prestação de serviços variados. (2000, p. 27)

Sendo assim, os colégios jesuítas foram os primeiros núcleos formais de EPT no Brasil, ou seja, eram escolas-oficinas que preparavam artesãos e demais trabalhadores para diversos ofícios. Esses espaços, além da catequese e da europeização dos nativos, eram responsáveis pela escolarização das elites. Através deles, os jesuítas controlaram direta e indiretamente a escolarização em todo o reino português, incluindo as colônias, até 1759, quando a ordem foi banida de Portugal e de seus domínios, provocando a desorganização do sistema de educação existente e forçando o Estado a montar outra estrutura de ensino (Cunha, 2000).

Contudo, o sistema escravocrata da época, além de provocar a violência sobre os povos nativos e os africanos, impondo-lhes um padrão civilizatório estranho e externo ao seu, destinou o emprego da mão de obra escravizada para a execução de atividades artesanais, criando a representação de que todo trabalho que exigisse esforço físico consistia em “trabalho desqualificado”, menosprezado socialmente. Já aos trabalhadores livres, de ascendência europeia, eram destinados os cargos de administração e de chefia, com funções intelectuais.

Em relação ao fim do período colonial, Manfredi (2002) enfatiza as transformações vividas pelo Brasil com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, local que passou a ser a sede do reino lusitano. Economicamente, este fato pôs fim ao monopólio de exploração característico da relação mercantilista entre metrópole e colônia, definido como “exclusivo comercial”. Liberou-se, então, a implantação de atividades e empreendimentos manufatureiros e industriais, o que demandou um número maior de trabalhadores qualificados.

No que se refere a educação, a vinda da corte para o Brasil, segundo Cunha, gestou

[...] a constituição do aparelho educacional escolar, que persistiu por mais de um século, basicamente com a mesma estrutura herdada do período colonial, ou seja, uma estrutura educacional dual, pautada na

formação de um grupo destinado a administração e ao mando, e de outro destinado a execução (2000, p. 59).

Com a instalação da corte no Brasil, houve também a criação das primeiras instituições públicas de formação superior destinadas ao preparo de pessoas para exercerem funções qualificadas para o exército e a administração. Os níveis primário, de primeiras letras, e o secundário serviam como preparatórios para o ingresso nas universidades.

A partir da formação do Estado Nacional Brasileiro após a independência em relação a Portugal, buscou-se desenvolver um tipo de ensino separado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção. Essa formação era oferecida pelas Casas de Educandos Artífices. Nelas eram ensinados os menores das classes pobres, os órfãos, os abandonados e os chamados “desvalidos”. Nestas casas, eles recebiam instrução primária e aprendiam ofícios como tipografia, marcenaria e encadernação. Também existiam os Liceus de Artes e Ofícios, que recebiam recursos de sócios e benfeitores que, muitas vezes, eram membros da burocracia do Estado. Os conteúdos eram trabalhados por disciplinas divididas entre artes e ciências aplicadas, e os liceus serviram de base para a estruturação curricular da atual Rede Nacional de Escolas Técnicas Profissionalizantes.

Manfredi (2002) destaca, ainda, a Primeira República como um período histórico marcado por profundas mudanças socioeconômicas, provocadas, entre outros fatores, pela abolição da escravatura, pela chegada de novas levas de imigrantes europeus e pela expansão da economia cafeeira, as quais alteraram significativamente as relações de trabalho no país. Os novos empreendimentos industriais e a modernização tecnológica, mesmo que incipientes, geraram novas necessidades de qualificação profissional. O sistema educacional e o ensino profissional ganharam novas configurações e seus contemplados já não eram apenas os pobres e desafortunados, e sim, todos aqueles que integravam as classes populares urbanas, com potenciais para se transformarem em trabalhadores assalariados. Em decorrência disso, houve uma diversificação do ensino profissional nos estados, entre os quais destacou-se São Paulo que, em 1892, aprovou a lei que determinava a criação de cursos noturnos para menores trabalhadores. Embora não fossem cursos

propriamente profissionalizantes, visavam vincular a educação geral com a sua aplicação prática na produção.

Na primeira fase do período republicano, apesar da incipiente industrialização, as políticas públicas de educação estiveram voltadas para o ensino primário que deveria ser democratizado a partir dos princípios laicos do positivismo. Frente aos problemas educacionais da época – falta de professores e despreparo dos existentes, falta de estrutura e de escolas – herdou-se o sistema de segregação social da época imperial, ou seja, a grande maioria da população permaneceu analfabeta, sem participação política, vendendo sua mão de obra desqualificada para as indústrias nascentes, enquanto os espaços escolares estiveram à serviço do preparo político da aristocracia tradicional e da pequena burguesia emergente.

Apesar disso, as mudanças basilares no modelo de formação profissional, no Brasil, começaram a acontecer a partir do período republicano. Para Manfredi, foi

[...] durante o período da chamada Primeira República, que vai da proclamação da República até os anos 30, [que] o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical (...) e membros da elite cafeeira (2002, p. 79).

Pois foi nos primeiros anos de vigência do sistema republicano de governo, em 1909, muito por conta da urbanização decorrente da incipiente industrialização do país, que ações efetivas para a preparação de jovens para o mercado foram tomadas. A mais importante delas resultou na criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Para Manfredi,

[...] paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (2002, p. 75).

Já no início da década de 1930, as políticas públicas que legitimaram as relações de trabalho implantadas pelo governo varguista significaram o resultado da apropriação dos discursos populares pelas classes dominantes,

através da incorporação de muitas das reivindicações trabalhistas, como o salário mínimo, as férias remuneradas, a limitação da jornada de trabalho de oito horas diárias e a regulamentação do trabalho feminino e juvenil. O período foi marcado, também, pela criação do Ministério da Saúde e Educação, que articulou políticas educacionais centradas na reformulação do ensino regular, como as que legitimaram o ensino secundário como preparatório para o ingresso na universidade, em separado dos cursos profissionalizantes.

Em 1942 a Reforma Capanema, proposta pelo ministro da educação Gustavo Capanema, determinou que o ensino primário deveria ter de quatro à cinco anos e visaria o atendimento de crianças entre sete e doze anos. O ensino médio deveria voltar-se para atender os estudantes maiores de doze anos, compreendido em 5 ramos, e o ensino secundário, como preparação para o ensino superior, permaneceu com a mesma estrutura anterior, ou seja, três anos de curso.

Na época dos governos varguistas, as políticas públicas para a EPT indicam que classe trabalhadora era compreendida como força de trabalho para os vários setores da produção, como o agrícola, o industrial, o comercial e o normal (formação de professores para o ensino primário). Porém, as políticas criadas por Vargas foram ambivalentes, caracterizando-se pela ambiguidade entre a oferta de ensino por parte do Estado e, também, por parte de setores privados (católicos e empresariais, os quais originaram o Sistema S).

Durante a redemocratização do pós 1945, Manfredi (2002) destaca que o Estado continuou sendo o principal protagonista dos planos, projetos e programas de investimentos na educação nacional. Em geral, a mesma permaneceu dualista, com a concepção escolar e acadêmica generalista, com programas que consistiam de um conjunto básico de conhecimentos cada vez mais amplos. Já a EPT, marcada por um conjunto de informações relevantes ao domínio do ofício, manteve-se sem aprofundamento teórico, científico ou humanístico.

Com os novos investimentos efetuados nos setores produtivos, especialmente durante a segunda metade da década de 1950, muito por conta do quadro de euforia econômica do pós II Guerra, foi necessária a ampliação dos programas de qualificação de mão de obra. Disso decorreu o surgimento do PIPMO – Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra, criado durante

o governo de João Goulart, para suprir as demandas por trabalho qualificado nos diversos setores da economia. Manfredi (2002) explica que o programa foi executado pelas instituições já existentes como o Sistema S e as escolas profissionalizantes da rede federal. As empresas que desejassem realizar a qualificação profissional dos funcionários, seriam beneficiadas com a redução de tributos.

Após um longo período de debates e discussões, em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024/1961, LDBEN/1961, que buscou definir e regularizar o sistema de educação brasileiro. Sobre o processo que resultou nesta lei, Severino (1986) afirma que,

[...] dos primeiros confrontos do início da fase republicana entre maçonaria e igreja, e entre o positivismo e o catolicismo, passando pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932, pelos embates e debates das Constituições de 1934 e de 1946, pela longa discussão da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, ao que assiste, na área da educação, é uma luta entre o segmento conservador e o segmento modernizador da classe dominante brasileira, luta da qual os segmentos médios da sociedade participaram com suas alianças e reivindicações, obtendo concessões às vezes bastante significativas. Já as camadas populares, embora já conseguindo expressar suas necessidades, suas carências e suas reivindicações, pouco conseguem objetivamente. O atendimento a suas reivindicações era sempre apresentado, a nível do discurso político, como objetivo primordial mas, na realidade, no tecido da estrutura e da evolução do sistema sócio-econômico brasileiro, isso não passou de um apelo com efeito puramente ideológico. Por isso, quanto ao efetivo acesso à educação, via de acesso aos bens culturais, a política educacional brasileira, seja quando marcada pela ideologia liberal laica, não alcançou as camadas populares do país que constituem a maioria da população brasileira. A injusta distribuição dos bens culturais continua correspondendo à desigual distribuição dos bens econômicos (p. 85)

Em relação à EPT, a LDBEN de 1961 estabeleceu a equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário, com o objetivo de possibilitar o acesso dos estudantes ao Ensino Superior. Definiu-se, também, o currículo não profissional dos Cursos do 1º Ciclo do Ensino Médio, bem como foram criados os cursos pré-técnicos, com duração de um ano, que seriam ofertados pelas escolas técnicas e contemplariam as disciplinas do Curso Colegial Secundário. Santos (2010) analisa que essa lei permitiu ao SENAI e ao SENAC organizarem a oferta de cursos em conformidade com as legislações relativas

ao sistema público de ensino. Sendo assim, essas instituições começaram a ofertar cursos ginasiais e cursos técnicos.

Conforme aquela LDBEN, o Ensino Primário tinha duração de quatro anos, tendo a possibilidade de acrescer dois anos, voltados para o desenvolvimento de artes aplicadas. O Ensino Médio dividia-se em dois ciclos, o Ginásial (quatro anos) e o Colegial (três anos), e contemplava os Cursos Secundário, Normal, Industrial, Comercial e Agrícola. Cury e outros (1982), em análise sobre a estrutura educacional então vigente, enfatizam que

[...] o ramo técnico-profissional manteve-se sem mudanças positivas em relação ao que era antes da Lei: um ensino com marcada predominância do caráter profissionalizante, apenas temperado por certa dose de educação geral diluída, não tanto no número de matérias, mas no padrão de ensino ou na fixação em disciplinas e programas mais relacionados com problemas técnicos (p. 20).

O período referido foi marcado pela aceleração econômica promovida pelo crescimento industrial, do qual demandou a oferta de treinamento rápido para os trabalhadores, visando suprir as necessidades de mão de obra qualificada para o trabalho nos diversos setores. Conforme referido anteriormente, para atender a essa demanda, foi criado, em 1963, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), vinculado, inicialmente, ao MEC e, posteriormente, transferido para o Ministério do Trabalho. Tal programa teve embasamento nos princípios da Teoria do Capital Humano¹, desenvolvendo-se de acordo com o método americano Training Within Industry (TWI) e contando com ampla participação do SENAI e do SENAC para sua institucionalização (CUNHA, 2000; OLIVEIRA, 2003).

Após uma breve análise da trajetória histórica da EPT no Brasil, até a década de 1960, observa-se que essa modalidade de ensino sempre esteve associada à profissionalização das classes populares, inicialmente como um ensino compensatório e, com o aprofundamento das relações capitalistas de produção, vinculado às demandas do mercado por mão-de-obra. Essa ideia é corroborada por Ciavatta, para quem

¹ **Teoria do Capital humano** é o conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação, perícia e experiência. Segundo a teoria marxista, o conceito de capital humano corresponde a uma reificação, com o propósito de convencer o trabalhador de que ele é, na verdade, um capitalista (BECKER, 1993, p. 74)

[...] a dimensão estrutural própria da constituição da escola no modo de produção capitalista não acarreta a democratização do saber, da ciência. A escola existe para distribuir desigualmente o saber como resultado e condição da existência da divisão técnica e social do trabalho. A escola é, também, a origem das diversas cidadanias que discriminam o trabalhador. Na sociedade brasileira, isso é mais claro nos níveis secundário e superior, mas não se pode esquecer que a introdução do trabalho na escola com fins de preparação profissional está, desde os primórdios, associada à educação elementar das classes populares (2009, p. 213).

“Educação elementar” significa, no contexto brasileiro, que à EPT foi atribuída a função de instruir os trabalhadores, e não de formá-los, ou seja, repassar-lhes os conhecimentos necessários para que pudessem operar a produção, e não refletir sobre seus métodos. Isso por que, no Brasil, a própria ideia de escola do trabalho, em sua acepção formativa, sofreu a influência do ideário capitalista. Sobre ela prevaleceram os interesses da produção e o sentido de uma educação tecnicista, voltada à instrumentalização das classes desfavorecidas economicamente. Dessa forma, fica explícito o vínculo da EPT com as demandas do mercado, para o que a educação profissional assumiu a função de formadora de mão de obra para atender as necessidades do sistema econômico vigente no país. Para Manfredi

[...] foram cristalizando concepções e práticas dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam” (2002, p. 76)

Por outro lado, conforme Alves,

[...] o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios (ALVES, 1997, p. 32 apud MANFRED, 2002, p. 76)

Observa-se que a educação profissional, no Brasil, beneficiou os grupos socioeconômicos dominantes, se adequando às alterações decorrentes do capitalismo, que segundo Ciavatta (2009), orientava-se ao “preparo técnico” dos trabalhadores a partir das imposição do processo de industrialização.

Frigotto também buscou entender a educação no interior da totalidade social, desenvolvendo uma análise que procurou articular as dimensões econômicas, políticas, filosóficas e socioculturais. Segundo ele,

[...] o homem torna-se o único ser capaz de apropriar-se da natureza, transformá-la, de criar e fazer cultura. Tirar do homem a condição originária de se produzir enquanto homem – ou seja, de todo homem poder apropriar-se pelo trabalho em relação com os demais homens, da natureza para transformá-la em seu benefício, ou romper com esta relação originária sob a forma capitalista privada de apropriação – é tirar e eliminar as condições de existir do homem. [...] o homem, historicamente, em todas as sociedades, entra em relação com os demais homens e com a natureza, transformando-a, produz bens úteis para sua manutenção e reprodução; não só produz o imediatamente necessário, mas pode – e é o caso da maior parte das sociedades – produzir um excedente (1986, p. 143).

O processo de trabalho, quando dirigido para a criação de valores de uso, promove a apropriação dos elementos naturais para a satisfação das necessidades humanas, condição necessária para o intercâmbio material entre o homem e meio, condição natural e eterna da vida humana.

Porém, todo esforço do modo de produção capitalista gira em torno da ampliação da taxa de mais valia, taxa essa que mede o grau da exploração da força de trabalho e origina o lucro, fim último deste modo produtivo. Para atingir isso, o que interessa à burguesia capitalista não é a utilidade dos bens por parte de seus produtores, mas a troca que gera o lucro; não é o trabalho humano em si, mas a quantidade de trabalho consumido e repartido entre os diversos setores de produção, o que pressupõe a necessidade da manutenção da sociedade de classes.

Antunes (2009) apontou para as diferenças na estruturação da classe trabalhadora da América Latina, em relação aos países capitalistas de outras áreas geográficas. Segundo o autor, os países onde o capitalismo teve início, ou seja, os países da Europa Ocidental, “vivenciaram uma transição que levou séculos, um longo processo que principiou com o artesanato, avançou para a manufatura e, posteriormente, para a grande indústria” (2009, p. 19). Porém, na América Latina “saltou-se quase que diretamente do trabalho rural, da escravidão africana ou indígena, para novas formas de trabalho assalariado industrial” (Idem, ibidem), sem que se vivesse um período de transição, o que contribui para a estruturação de um capitalismo tardio, dependente e atrelado aos interesses externos, fato que influenciou diretamente na definição das relações latino-americanas entre capital e trabalho, ou seja, entre burguesia e operariado.

Com base nas análises produzidas pelos teóricos do mundo do trabalho que aplicaram, em seus estudos, as concepções teóricas marxistas, é possível observarmos, de maneira geral, as transformações referente as relações entre seres humanos, trabalho e natureza. Isso tem destacado, no âmbito da educação brasileira, a formação de trabalhadores através da EPT. A própria expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de 2008, decorreu da valoração social atribuída a essa modalidade. Porém, as políticas públicas voltadas para ela, no país, são recentes e demonstram as adequações da produção nacional ao sistema capitalista mundial, na sua forma dependente. Isso decorre do fato de a EPT ter sido constituída de forma a atender as necessidades da produção em diferentes situações do capitalismo no país, considerando as exigências deste modo de produção em âmbito externo.

A história aponta que essa modalidade foi, e continua sendo, uma política de governos, não de Estado. Através dela, cada governo edita as políticas educacionais voltadas para a formação de mão de obra, com vistas a beneficiar as classes empresariais nacionais e estrangeiras, e/ou para atender as demandas do mercado, no contexto econômico de sua época. Muito por conta disso, desde a implantação dessa modalidade de ensino no país, houve a separação do ensino intelectual em relação ao ensino profissional, visando formar pessoas para assumirem funções específicas no mercado de trabalho.

Sendo assim, a EPT tem se situado em meio a muitas contradições. Na sequência desse trabalho, procurar-se-á situar, temporalmente o *lócus* da pesquisa relativa a historicidade da EPT, com o intuito de compreendê-la no contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira, período histórico de profundas contradições e durante o qual ocorreu a implantação do CTISM.

1.2 A CATEGORIA TRABALHO NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

A implantação de um Estado autoritário no Brasil, a partir de 1964, resultou em profundas transformações nas políticas educacionais. Com o

objetivo de atender às necessidades decorrentes do processo de industrialização intensificado na década de 1950, gestou-se uma EPT de cunho profundamente tecnicista. Para que se possa situar esta modalidade no contexto da Ditadura Civil-Militar, é necessário que se compreenda, antes, o contexto histórico do qual evoluiu o golpe de 1964 e a apropriação dos aparatos de estado por parte da elite estatal civil, os “tecnocratas”.

O início da década de 1960 foi marcada, no Brasil, por crises políticas, econômicas e sociais. Com o fim do governo de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros assumiu a presidência da República. Porém, surpreendendo a todos na época, em agosto de 1961, com apenas sete meses de mandato, Jânio renunciou. Neste período, o vice-presidente João Goulart encontrava-se em missão diplomática na China. A posição política do vice-presidente incomodava as elites, nacionais e estrangeiras, devido às suas ideias populistas, herdadas da convivência com Getúlio Vargas e, sobretudo, à sua grande aderência popular. Por isso, as elites, contrariando a Constituição, tentaram impedir a posse de Goulart. Para mediar a situação e conter o início de um golpe político, o Congresso Nacional aprovou o retorno do vice-presidente que ainda se encontrava no exterior, a partir da implantação do sistema parlamentarista, em setembro de 1961.

Somente em 1963, após a consulta popular através de um plebiscito, Goulart retomou o poder executivo e pôde iniciar a implantação de uma série de reformas populistas que ficaram conhecidas como Reformas de Base.

Com o restabelecimento do presidencialismo em janeiro de 1963 e a ampliação dos poderes de Goulart, a implementação das reformas tornava-se urgente. Novamente a reforma agrária voltava ao centro do debate político. No primeiro semestre de 1963, Goulart apresentou às lideranças políticas para debate, um anteprojeto de reforma agrária que previa a desapropriação de terras com título da dívida pública, o que forçosamente obrigava a alteração constitucional. Uma segunda iniciativa para agilizar a agenda das reformas foi o encaminhamento de uma emenda constitucional que propunha o pagamento da indenização de imóveis urbanos desapropriados por interesse social com títulos da dívida pública. (FERREIRA, 2017, s/p.)

Goulart viu-se, então, pressionado: de um lado pelos movimentos de esquerda, desejosos de mudanças efetivas; de outro lado pelas elites, defensoras da manutenção da ordem socioeconômica vigente.

Neste quadro, a nova estratégia de Goulart foi organizar uma ofensiva política apoiada pelos principais grupos de esquerda para garantir o apoio às reformas de base. O plano de ação era o seu comparecimento a uma série de grandes comícios nas principais cidades do país, a fim de mobilizar a maioria da população brasileira em favor das reformas (Idem, *ibidem*).

Em meados de março de 1964, mais de cem mil pessoas reuniram-se para o Comício das Reformas, realizado na Estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Durante o ato, o presidente anunciou a encampação das refinarias privadas de petróleo e a possibilidade do governo desapropriar propriedades privadas que tivessem sido valorizadas por investimentos públicos, como estradas e açudes. Porém, o golpe que destituiu Goulart e que foi executado pelos militares em 31 de março, impediu a efetivação das medidas anunciadas.

A partir de então, os militares estando à serviço das elites, reestruturaram a nação desestruturando os referenciais político construídos até então, como a democracia. Concentrando poderes nas mãos do executivo, o grupo da caserna propiciou às elites assumirem posições-chaves de mando no país.

O movimento golpista significou o fim de um período democrático populista no Brasil e o início de um longo período ditatorial, que durou vinte e um anos e que se caracterizou pelo revezamento dos militares na presidência. Neste período, a ditadura civil-militar adotou um modelo de desenvolvimento econômico dependente, que subordinou a economia do país aos interesses do capital estrangeiro. Segundo Vicentino,

[...] logo depois do golpe de 1964, sob pressão dos militares, o congresso elegeu para presidência da República o Marechal Humberto Castello Branco. O governo de Castello Branco recebeu grande apoio dos Estados Unidos e de empresas multinacionais e, com isso, o governo passou a tomar posições favoráveis aos interesses do capital internacional, em especial os Estados Unidos (2002, p. 63).

O novo contexto foi marcado pela anulação dos direitos sociais coletivos e individuais, o que deu origem a inúmeras prisões, desaparecimento de pessoas, torturas e assassinatos, acontecimentos que passaram a fazer parte do cotidiano da sociedade brasileira a partir de então. Durante o período ditatorial, foram censuradas diversas atividades artísticas e culturais, entre

outras manifestações, proibindo-se qualquer tipo de expressão contrária ao regime.

Dreifuss (1981) analisou as relações entre o Estado e a sociedade brasileira na época e considera que o golpe foi o resultado da articulação entre diversos atores, como as elites empresariais, nacionais e estrangeiras, as classes médias, consideradas alienadas, os tecnocratas e os militares. O autor, no início da década de 1980, já compreendia o golpe para além da personificação dos militares, articulando o termo "civil-militar", em contraponto ao termo "Golpe Militar", que reconhecia o evento como um movimento executado exclusivamente por militares. Além disso, abordava a doutrinação e a manipulação promovida pela classe burguesa em benefício dos interesses de diversos grupos sociais dominantes, os quais subordinaram as classes populares ao seu controle.

Assim, para Dreifuss (1981), a ditadura civil-militar no Brasil foi o resultado de um movimento político entre setores civis e militares, marcado por uma extensão classista e empresarial, oriunda da ação entre o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Para o autor, os tecnocratas dos dois institutos utilizaram-se do apoio militar e de setores civis conservadores para tomarem o poder através de um golpe de Estado. Assim, o golpe não seria resultado de um movimento militar contra João Goulart, mas sim, civil-militar. Conforme o autor,

Formulando "um plano geral", a elite orgânica lançava a campanha político-militar que mobilizaria o conjunto da burguesia, convenceria os segmentos relevantes das Forças Armadas da justiça de sua causa, neutralizaria a dissensão e obteria o apoio dos tradicionais setores empresariais, bem como a adesão ou passividade das camadas sociais subalternas. Mas antes de se iniciarem hostilidades a nível político-militar, desenvolveu uma campanha ideológica multifacetada contra o bloco histórico-populista (Idem, p. 229).

As ações políticas empreendidas pela elite orgânica tiveram como objetivo negativar os grupos populistas, na tentativa de conter a adesão das classes trabalhadoras às suas próprias propostas, representadas pelas Reformas de Base de Goulart. Ainda sobre o movimento, o autor completa:

Politicamente, significou uma mobilização conjuntural para o golpe, quando a estratégia se converteu em política e as atividades político-partidárias finalmente se transformaram em ação militar. Esse foi o estágio do "esforço positivo" em que vários escritórios de consultoria e anéis burocráticos empresariais, associações de classe e grupos de ação formaram um centro político estratégico, o complexo IPES/IBAD (Idem, ibidem).

Na análise de Dreifuss, o principal ponto do movimento golpista situou-se na ação política e militar dos ativistas ligados ao IPES/IBAD, por meio da organização de movimentos civis-militares. A elite não confiava unicamente no seu domínio econômico para liderar as classes dominantes. Com isso,

Tornava-se claro que, a partir de suas diretrizes políticas e de sua ação, a elite orgânica centrada no complexo IPES/IBAD sentia a necessidade de uma atividade ideológica que levasse ao estabelecimento de sua hegemonia dentro da classe dominante, como um meio de subir ao poder. A formação de um bloco burguês militante e sua liderança político-militar pela elite orgânica mostrava-se uma condição necessária na luta do emergente bloco de poder para harmonizar sua predominância no campo econômico com a sua autoridade política e a sua influência no aparelho do Estado. A formação de um bloco burguês militante sob a liderança da elite orgânica era também necessária para alcançar a contenção das classes subordinadas e a exclusão dos interesses tradicionais. (Idem, p. 259)

Esta articulação impulsionou os líderes militares, entre os quais estava o General Olympio Mourão Filho, a mobilizar as tropas, no dia 31 de março, supostamente controlada pelos golpistas, através do IPES/IBAD. Para Dreifuss,

O que ocorreu em abril de 1964 não foi um golpe militar conspirativo, mas sim o resultado de uma campanha política, ideológica e militar travada pela elite orgânica centrada no complexo IPES/IBAD. Tal campanha culminou em abril de 1964 com a ação militar, que se fez necessária para derrubar o Executivo e conter daí para a frente a participação da massa (Idem, p. 230).

Evidente é, então, que o golpe realizado em 1964 foi o resultado de ações articuladas pelos setores golpistas ligados ao empresariado, tanto o nacional, como o estrangeiro. O termo "civil-militar" demonstra a participação civil relacionada a doutrinação e manipulação da burguesia sobre às classes médias. Ainda segundo Dreifuss, haviam duas modalidades de ação utilizadas pelas elites. Uma delas a doutrinação geral que

[...] visava a apresentar as abordagens da elite orgânica aos responsáveis por tomadas de decisão políticas e ao público em geral,

assim como causar um impacto ideológico em públicos selecionados e no aparelho do Estado. A doutrinação geral através da mídia era realizada pela ação encoberta e ostensiva, de forma defensiva e defensivo-ofensiva. Constituíam-se basicamente numa medida neutralizadora. Visava infundir ou fortalecer atitudes e pontos de vista tradicionais de direita e estimular percepções negativas do bloco popular nacional-reformista (Idem, p. 231).

A outra modalidade de doutrinação era a específica que,

[...] (juntamente com a doutrinação geral) também lidava com a formação política e ideológica, cooptação e mobilização de ativistas sindicais, líderes camponeses e militantes rurais, estudantes e líderes militares. Além disso, o objetivo geral da doutrinação específica era modelar as várias frações das classes dominantes e diferentes grupos sociais das classes médias em um movimento de opinião com objetivos a curto prazo amplamente compartilhados, qual seja, a destituição de João Goulart da presidência e a contenção da mobilização popular (Idem, ibidem).

Afastando Goulart do poder e reprimindo as manifestações populares, os governos militares trataram de atender aos interesses das elites dominantes, adotando um modelo político e econômico que tinha como característica um projeto de pretensões desenvolvimentistas, com fins de favorecer o capital estrangeiro, associado ao nacional. Neste contexto, a educação desempenhou um importante papel na preparação de mão de obra necessária ao suposto crescimento econômico. Por isso, o novo modelo educacional esteve fundamentado em um sistema autoritário e doutrinador. As consequências disso, segundo Pellanda, se fundamentaram na

[...] fórmula para “limitar” as ciências humanas, extraiu-se o principal objetivo através do engessamento do censo crítico e do desenvolvimento da relação professor/aluno. O ensino deveria estar voltado para o desenvolvimento científico e tecnológico, culminando no chamado cientificismo, isso causou uma visão restrita, limitada e reduzida, segundo a qual, a ciência (exata) é o único conhecimento válido. (1986, p. 62)

Os vínculos da educação com os interesses do mercado de trabalho foram aprofundados, em consonância com os pressupostos do tecnicismo. Essa posição foi fortalecida pela vinda de consultores norte-americanos e pelo financiamento da United States Agency for International Development (USAID) para, entre outros objetivos, promover a construção de uma rede de escolas voltadas para a capacitação de jovens para o mercado de trabalho.

Pois foi nesse contexto histórico que gestou-se a criação do CTISM. A agência estadunidense exerceu grande influência na elaboração de políticas para a formação profissional, especialmente por meio de programas formulados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), criada pelo MEC em 1965, tanto para auxiliar os estados na formulação de planos para este nível, quanto para colaborar no treinamento de profissionais necessários para o planejamento educacional (RAMOS, 1995; OLIVEIRA, 2003).

Assim, no período de 1964 à 1968, foram firmados os conhecidos acordos MEC-USAID que, segundo Oliveira “[...] visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central” (2003, p. 36), em consonância com os princípios da teoria do capital humano.

Os militares governaram o país através de Atos Institucionais e Complementares, Leis de Segurança Nacional e Decretos Secretos. Este conjunto legal resultou na elaboração da Constituição de 1967, a qual manteve a competência da União para elaborar e veicular o Plano Nacional de Educação e legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, além de ampliar o ensino obrigatório para oito anos. Segundo Cury (2014), essas determinações se traduziram em expressivas quedas dos recursos aplicados à educação, no arrocho salarial dos professores, no engessamento dos currículos e na elevação dos índices de evasão e repetência.

Todavia, em 1967, a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino foi ampliada em consequência da transferência dos órgãos de ensino até então ligados ao Ministério da Agricultura, para o MEC. Esta medida influenciou, positivamente, na oferta de cursos técnicos na área agrícola, que passaram a serem ministrados, também, nas Escolas Agrícolas Federais (Brasil, 1967).

O período compreendido entre os anos de 1968 e 1973 destacou-se pela intervenção direta do Estado na economia e resultou em um expressivo ciclo de expansão econômica, conhecido como Milagre Brasileiro. Porém, por não ser autossustentado, já que previa a associação entre o capital nacional privado e o capital estatal ao capital estrangeiro, resultou em um grande endividamento do país. Conforme Caires e Oliveira (2016),

Neste período as políticas públicas em geral e, especialmente, as educacionais foram fundamentadas no planejamento, como estratégia de superação da crise vivenciada pelo sistema capitalista, inclusive no Brasil. Desse modo, as ações implementadas pelo Estado assimilaram a terminologia técnica, própria da área de administração e planejamento, traduzidas nos princípios de intervenção, controle e racionalização (p. 51).

Xavier e outros (1994) apontam para o fato de que,

No campo educacional, reitera-se que essa tendência se consubstanciou na priorização da concepção tecnicista, que resgatou princípios da Teoria do Capital Humano e da educação compensatória como alternativas político-ideológicas para solucionar o problema do atraso cultural do país (p. 52).

Destaca-se, também, a instalação, em 1969, do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), sob forma de fundação vinculada ao MEC. Este órgão tinha por finalidade preparar docentes, técnicos e especialistas, no âmbito da formação profissional, o que segundo Ramos (1995), visava prestar assistência técnica para a melhoria e expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal.

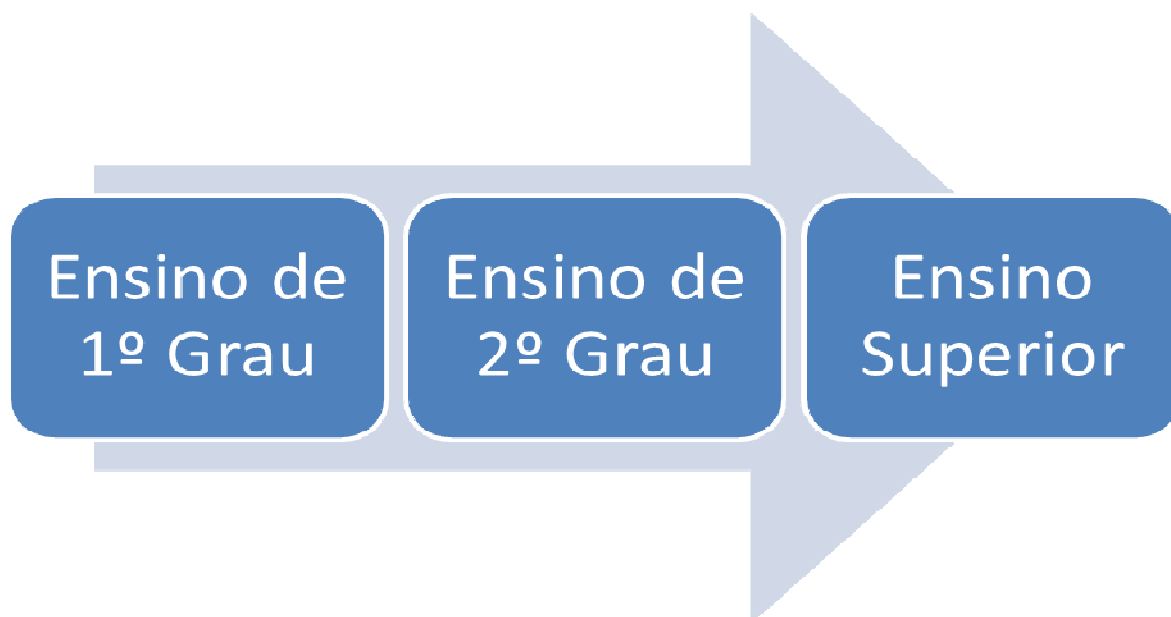
Manfredi (2002) chama a atenção para o fato de que, nesse período, os investimentos do Estado estiveram voltados para grandes projetos nacionais tais como: a edificação dos polos petroquímicos do Rio Grande do Sul, a difusão dos núcleos de exploração e produção de petróleo, a construção da Hidroelétrica de Itaipu e a criação dos polos agropecuários e agrominerais na Amazônia. Essas iniciativas explicam, em parte, a necessidade de incremento da EPT a partir do modelo tecnicista de formação para o trabalho.

Em 1971 a LDBEN n. 5.692 alterou, em parte, a LDBEN de 1961, fixando as diretrizes e bases para a organização do Ensino de 1º e 2º Graus. Através das novas orientações, o Ensino de 1º Grau agrupou os ensinos primário e ginásial (1º Ciclo), com duração de oito anos, sendo obrigatório para a faixa etária de 7 à 14 anos e voltado para a formação geral, para a sondagem de aptidões e para a iniciação ao trabalho.

Já o 2º Ciclo, denominado de Ensino de 2º Grau e desenvolvido em três ou quatro anos, foi destinado, compulsoriamente, à habilitação profissional, mais especificamente, à capacitação de técnicos e/ou de auxiliares técnicos. A referida lei organizou, também, o Ensino Supletivo, que visou suprir a escolarização daqueles que não a haviam concluído na idade tida pela legislação como própria, além de proporcionar estudos de aperfeiçoamento e

atualização. O percurso de escolarização ficou definido, então, da seguinte forma:

Figura 1. Articulação entre os níveis de ensino segundo a Lei nº. 5.692/1971



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de CAIRES; OLIVEIRA 2016, pag. 22.

O Ensino de 2º Grau pretendeu, em tese, promover a extinção da dualidade educacional, propondo uma trajetória única para todos os estudantes. Em vista disso, todos os brasileiros que concluíssem o 2º Grau (Ensino Médio), seriam técnicos ou auxiliares técnicos. Foi neste contexto que o Estado determinou a profissionalização compulsória, que possibilitava ao egresso do Ensino de 2º Grau inserir-se no mercado de trabalho, exercendo a profissão para a qual fora certificado.

Porém, apenas as escolas técnicas e agrícolas da Rede Federal conseguiram ministrar um Ensino Profissionalizante de qualidade, possivelmente devido à experiência que já possuíam, ou pelo fato de contarem com um corpo docente qualificado e condições minimamente adequadas de infraestrutura. Nas demais escolas públicas, estaduais e municipais, a profissionalização não se concretizou devido à carência de professores para as áreas profissionais e a inexistência ou deficiência de locais para a realização das aulas práticas.

Foi nesse contexto político, econômico e educacional que o CTISM iniciou suas atividades, ou seja, para atender a formação de mão de obra

profissional para a região central do Estado do Rio Grande do Sul, oferecendo uma educação tecnicista, rígida e adestradora.

Como destacado anteriormente, em meados da década de 1960 as escolas técnicas tinham como objetivo central formar, de maneira aligeirada, mão de obra qualificada para as necessidades do mercado de trabalho do país. Por isso, as estruturas curriculares baseavam-se, em sua grande maioria, em disciplinas técnicas, sem enfoque para a formação crítica e reflexiva. Qualificavam-se profissionais para determinadas funções, sem a compreensão do processo como um todo. Neste cenário, formaram-se as primeiras turmas de técnicos do Colégio, fato que será abordado no próximo subcapítulo.

1.3 O PROCESSO HISTÓRICO DE INSTALAÇÃO DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA (CTISM)

Historicamente, a cidade de Santa Maria teve a maior parte de sua economia baseada na agropecuária e no setor de prestação de serviços, com destaque para o comércio. A cidade foi um dos principais centros da Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS), além de possuir, e manter ainda hoje, o segundo maior centro militar do país².

Localizada no centro do estado mais meridional do Brasil, próximo da Argentina e do Uruguai, a posição geográfica da cidade é privilegiada. Esta localização estratégica fez com que Santa Maria se tornasse um importante e dinâmico entreposto comercial, pelo qual passava boa parte do tráfego férreo do estado durante a primeira metade do século XX. Esta posição geográfica é destacada por LIMA (2014), através da seguinte ilustração:

Figura 2: Mapa do Rio Grande do Sul com destaque para as Linhas Férreas e Rodoviárias

Fonte: LIMA, Bruna. Dissertação de Mestrado. UFSM, Santa Maria, 2014, p. 64.



Fonte: LIMA, Bruna. O DISTRITO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA-RS: INSTALAÇÃO E NOVAS PERSPECTIVAS. Dissertação de Mestrado. UFSM, Santa Maria, 2014, p. 65.

Para uma melhor compreensão do cenário político, econômico, geográfico, social e cultural do período histórico em que ocorreu a instalação do CTISM, faz-se necessário analisar, além do contexto nacional, a historicidade da educação em nível regional. Nesse sentido, Ausani (2017) afirma que

A estrutura de ensino, em Santa Maria, acompanhou as políticas públicas estaduais e nacionais, sob os ideais positivistas e desenvolvimentistas. Um exemplo foi a Escola de Artes e Ofícios, fundada em Santa Maria, em 1922, pela Cooperativa de Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS). (2017, p. 70)

Sobre a influência da RFFSA na estruturação da EPT em Santa Maria, Ribeiro (2011) chama a atenção para o fato de que

[...] as ferrovias foram as primeiras a adotar o método racional de aprendizagem Taylorista, pois eram os maiores representantes do setor metalmeccânico da época. A partir de 1943, essa escola [Escola de Artes e Ofícios] passou a ser denominada de Escola Industrial Hugo Taylor, encerrando suas atividades em 1970. Já o colégio Patronato Agrícola Antônio Alves Ramos, hoje Colégio Antônio Alves Ramos, foi inaugurado por padres palotinos no ano de 1929, quando [...] a Instituição chamava-se Patronato Agrícola Antônio Alves Ramos e tinha como objetivo “servir, amar, educar para a formação integral. (RIBEIRO, 2011, apud AUSANI, 2017, p. 70)

Ausani (2017) ainda destaca que, em 1961, com a necessidade de aprimorar a formação e a preparação dos jovens para o trabalho, foi criado o Ginásio Industrial que previa a formação escolar e técnica, através das oficinas de Marcenaria, Mecânica Geral, Eletricidade e Tipografia. A partir daquela data, a Instituição passou a atuar como escola. Outro exemplo de iniciativa em EPT para Santa Maria foi

[...] a Cidade dos Meninos, fundada em Santa Maria em 1931, a partir da obra do Pão dos Pobres da Igreja Católica, com o objetivo de auxiliar menores e necessitados, educando jovens meninos na educação formal, religião, marcenaria e agropecuária. (Idem, p. 72)

Ainda no cenário educacional, na passagem da década de 1950 para a de 1960, em Santa Maria, Isaia (2006) destaca o planejamento e os esforços para a criação da UFSM.

[...] após uma década de planejamento e arranjos políticos, fez-se o plano de construção de treze edifícios para um Centro Politécnico, que fazia parte dos planos para a Universidade, iniciando-se pelo Instituto de Eletrotécnica: Assim: Em junho de 1958, realizou-se uma reunião da Associação Santa-mariense Pró Ensino Superior, convocada especialmente para apreciar e decidir sobre o anteprojeto do Centro Politécnico, idealizado pelo Professor Mariano da Rocha, após seu retorno dos Estados Unidos e Europa, quando visitou campi de diversas universidades. (ISAIA 2006, p. 123-7, apud, AUSANI, 2017, p. 72)

Em dezembro de 1960, quando foi assinada a Lei que criou a UFSM, a estrutura de concreto do primeiro bloco de prédios já estava construída. Os primeiros cursos a funcionarem foram os de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, evidenciando a prioridade de formação técnica a ser oferecida. Para Ausani,

[...] a universidade, [foi] pensada, na prática, para que os filhos da elite não precisassem ir até Porto Alegre para adquirir formação e, as escolas técnicas, para formar trabalhadores e capatazes, fomentou o crescimento da cidade, voltado ao comércio que atende o público das Universidades, dos centros religiosos e do Exército/Aeronáutica e, anteriormente, da via férrea, todos envolvendo um grande número de pessoas e instalações. (2017, p. 73)

Nos anos de 1950, a viação férrea fez de Santa Maria um importante espaço de circulação, de relações e de possibilidades variadas no interior do

RS. Sobre isso, Ausani (2017, p. 76) destaca que “segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve um crescimento populacional significativo no município de 1950 a 2010 e a população urbana que era de 57,71% em 1950, em 2010 passou a ser de 95,14%”. O maior crescimento populacional pode ser observado entre as décadas de 1950 e 1970, período de instalação do CTISM, o que aponta para a atração que o sistema de prestação de serviços exerceu sobre os processos migratórios para o núcleo urbano.

Apesar da crise vivenciada pelo sistema ferroviário ao fim da segunda metade do século XX, o setor de serviços conseguiu manter-se em evidência com a instalação de um importante centro universitário, do qual se destacou a primeira Universidade Federal criada no interior do Brasil, a UFSM, fundada em 1960.

Este cenário de valorização do comércio e da prestação de serviços, em detrimento da industrialização, foi analisado por Lima através de estudos que partiram do Plano Diretor Municipal de Santa Maria, elaborado em 1969.

No modelo Colonização da Região – voltada mais para a pecuária e de formação do núcleo urbano de Santa Maria – centro militar e ferroviário – devemos buscar as causas desse desleixo pela industrialização. Não houve até agora motivos que induzissem à atividade industrial, eis que sempre surgiam válvulas de escape para a ocupação dos fatores de produção disponíveis. (2014, p. 32)

Conforme este plano, foi no final da década de 1970 que os empresários da cidade perceberam a necessidade de desenvolver um projeto de industrialização local, objetivando reverter a situação secundária na qual a produção industrial da cidade se encontrava. Para isso, iniciou-se uma proposta para criação de um Distrito Industrial. Conforme Lima,

[...] a destinação de uma área para a instalação de um Distrito Industrial foi a principal alternativa de crescimento para o empresariado local, isso muito em função da política de disseminação de distritos e áreas industriais no Rio Grande do Sul. Mas além desta política favorável, esforços de empresários e políticos santamarienses, para a concretização desse projeto também foram concentrados (2014, p. 48).

Utilizando algumas cidades brasileiras e outros países como exemplo, o Plano Diretor de 1969 destacou a importância de distritos industriais para promover o desenvolvimento industrial da cidade. Conforme Lima (2014), esperava-se que a implantação de um Distrito Industrial trouxesse diversas vantagens à Santa Maria, pois além de absorver uma grande parte da mão de obra ociosa, também beneficiaria a economia local.

Na documentação pesquisada pela autora encontra-se referência ao papel que a UFSM poderia assumir como formadora da mão de obra qualificada para o setor industrial. Isso por que a instituição poderia colaborar para “a mobilização de recursos humanos do setor terciário para o processo de industrialização (LIMA, 2014, pag. 16)

Um exemplo disso pode ser a própria criação do CTISM, em 1967, com o objetivo inicial e principal de “formar mão-de-obra técnica de nível médio”, em decorrência “dos interesses e da necessidade do setor industrial que estava em processo de afirmação na região, nas décadas de 1960 e 1970” (POMMER; LIMA, 2012, p. 377).

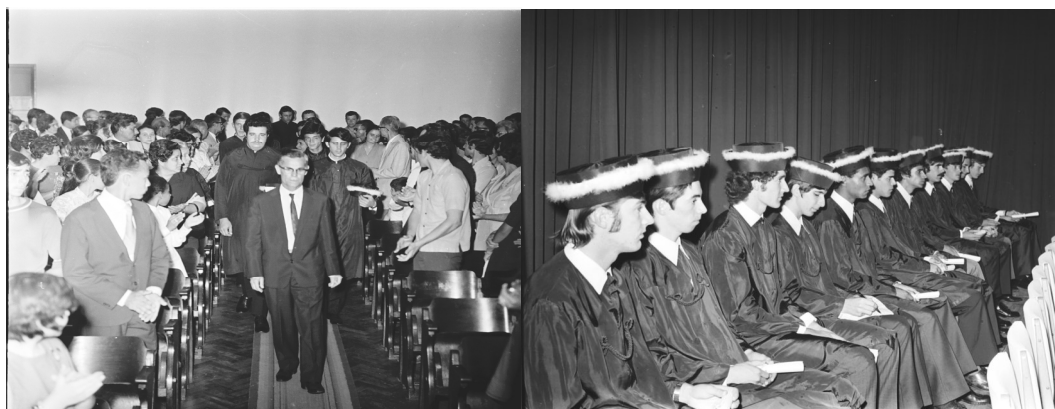
Na década de 1960, a UFSM, vivendo ainda os seus primeiros anos de instalação, estruturou e implantou o ensino técnico de nível médio, através da criação de duas novas unidades: o Colégio Agrotécnico, atualmente Colégio Politécnico, que iniciou suas atividades em 1963, e o CTISM, cujos trabalhos tiveram início em abril de 1967.

Até então, a cidade possuía duas escolas técnicas: o Patronato Agrícola Antônio Alves Ramos que, conforme citado anteriormente, oferecia cursos de tipografia, marcenaria e mecânica, e a Escola da Rede Ferroviária Federal, que oferecia cursos de mecânica e metalurgia, ambas de formação em nível primário e ginasial, que após a promulgação da LDBEN de 1971, passou a compor o ensino de 1º grau. Sendo assim, a função inicial dos colégios técnicos da UFSM foi a de oferecer formação profissional nas áreas agropecuária e industrial em nível médio, ou seja, formar técnicos qualificados para além das habilitações oferecidas pelas escolas de 1º grau.

Com as atividades iniciadas em abril de 1967, em 17 de dezembro de 1969 o CTISM formava os primeiros trabalhadores técnicos em eletrotécnica e

em mecânica. A cerimônia foi realizada no Clube Caixeiral, localizado no centro da cidade de Santa Maria. O clube foi criado em 14 de fevereiro de 1866 e viveu suas décadas de glória durante o apogeu do transporte ferroviário, quando este fomentava a circulação dos então denominados “caixeiros viajantes” na cidade e região. Aqueles anos de glória foram marcados por salões lotados por pessoas em seus trajes de gala, desfrutando de festas luxuosas. Pois a realização da primeira cerimônia de formatura em um espaço de tamanha projeção social, com os formandos vestindo beca³, representou a importância e a valorização que se pretendia dar ao evento, publicizando-se o trabalho desempenhado pelo CTISM, no período.

Figura 3: Formatura das primeiras turmas dos cursos de Eletrotécnica e Mecânica do CTISM



Fonte: Arquivo Histórico da UFSM.

Apesar de o início das atividades ter ocorrido em abril de 1967, a implantação de uma unidade de formação técnica industrial na UFSM já era discutida anos antes. Isso é apontado pelo projeto de 17 de Janeiro de 1964, que apresentava como tema o "Plano Visando a Criação de um Colégio Universitário na UFSM". No documento, destaca-se o objetivo de criar um Colégio Universitário nas seguintes modalidades:

Curso A: Preparatório para ingresso nas Faculdades de Farmácia, de Medicina, de Odontologia, de Agronomia e de Veterinária;


Curso B: preparatório para ingresso na Faculdade Politécnica.

³ Túnica de cor preta usada pelos formandos e que serve para destacá-los em relação aos demais convivas.

Os cursos citados acima tinham como objetivo aperfeiçoar os conhecimentos dos alunos da terceira série do curso científico, facilitando-lhes o ingresso no Curso Superior através de uma preparação considerada mais adequada.

Figura 04: Capa do Projeto visando a criação de um Colégio Universitário na Universidade Federal de Santa Maria.

00615


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 UNIVERSIDADE DE SANTA MARIA
 FACULDADE POLITÉCNICA

DATA 17 JAN 1964 008213 VISTO

| | | |
|--|--|--|
| UNIVERSIDADE DE SANTA MARIA Reitoria Nº 8213 <i>[Assinatura]</i> DATA 2ª DEZ 1964 | | |
|--|--|--|

REQUERENTE Colégio Universitário

LOCALIDADE Cidade Universitária

ASSUNTO Plano visando a criação de um Colégio Universitário na Universidade de Santa Maria

Fonte: Arquivo Histórico da UFSM.

No ano seguinte, em 1965, um parecer elaborado pela reitoria foi encaminhado ao Conselho Universitário da UFSM com o objetivo de instalar, no campus, um Colégio Universitário. No documento, explicita-se o

[...] processo protocolado sob o nº 1351, que trata da multiplicação de número de técnicos de nível médio para a indústria brasileira. É reduzido o número de escolas que se destinam a formação desses técnicos, pois o atual curso secundário não visa este objetivo especificamente. Significa isso que o curso secundário não está agradando a nossa mocidade, que procura instruir-se e preparar-se para integrar a sociedade através de uma profissão definida, o que não encontra absolutamente no costumeiro curso secundário atual. (UFSM, 1965, s/p)

Percebe-se, ao comparem-se as duas propostas, uma contradição de objetivos em relação à criação de um Colégio Universitário, já que o projeto inicial de 1964 previa a formação para o ingresso em cursos superiores. No entanto, em 1965, o parecer elaborado pela reitoria e encaminhado ao Conselho Universitário evidencia a necessidade de formar mão de obra rápida, com base tecnicista, pois se pretendia “instruir a mocidade”, para uma profissão a ser seguida imediatamente após a conclusão do nível médio. Dando continuidade à justificativa para a instalação do Colégio Universitário, o documento ainda informava que

Como o atual ensino secundário brasileiro não tem em vista preparar para o exercício de uma profissão definida, oitenta e cinco por cento dos alunos matriculados neste grau de ensino, estarão certamente desajustados quando tiverem de ganhar a vida. O curso secundário não os preparou para exercerem tais funções. Pode-se então, dizer, que a maioria desses rapazes que ingressam no curso secundário, está destinado a não tirar desse esforço vantagens apreciáveis para a sua luta pela vida. (Idem, s/p)

O documento utiliza como principal justificativa para a instalação do CTISM a necessidade de preparar técnicos de grau médio para apoiar o desenvolvimento industrial do país. Acreditava-se que um dos maiores desafios para o Brasil, naquele momento, era aumentar as matrículas para os cursos de ensino médio que conduzissem ao exercício profissional, ou seja, para os cursos técnicos profissionalizantes nas áreas industrial, agrícola, comercial e pedagógica. É possível observar, segundo o documento, os benefícios que determinados grupos sociais teriam com o acesso a EPT. Para tanto destacava-se que

Vem agora o Ministério da Educação e Cultura ao encontro das necessidades já aludidas, oferecendo um convênio que possibilita a implantação dum curso de nível secundário do tipo técnico-profissional, na Universidade de Santa Maria. Somos de parecer que a Universidade de Santa Maria adote um curso de formação nas seguintes modalidades: Curso de Mecânica, curso de Eletricistas e Curso de Condutores de Obras. (Idem, s/p)

Observa-se, no discurso, o incentivo à criação de cursos profissionalizantes para suprir as necessidades do mercado de trabalho do período. Com isso, sugeriram-se os cursos citados acima, voltados para a

formação rápida de mão de obra, desconsiderando-se as necessidades e os interesses formativos dos sujeitos.

Apesar do CTISM ter iniciado suas atividades em abril de 1967, a oficialização de sua criação deu-se seis meses depois, através da Resolução nº 1/67. Nela, o Reitor Prof. Mariano da Rocha, no uso de suas atribuições, de acordo com o disposto no artigo 6º, Título II, do Estatuto da Universidade e de conformidade com a autorização do Conselho Universitário, em sessão ordinária de onze de outubro de 1967, resolveu considerar criado o CTISM como uma das unidades da Universidade.

Porém, a primeira dificuldade encontradas pelo Colégio, antes mesmo de iniciar suas atividades, foi a de conseguir alunos para a formação das primeiras turmas. Como forma de divulgar a abertura das matrículas, o novo Colégio Técnico da região recorreu aos jornais locais.

Figura 05: Reportagem sobre os novos cursos ofertados pelo CTISM.



Fonte: Jornal A Razão.

A matéria acima foi veiculada no Jornal A Razão, um dos jornais de grande circulação na região, na época. A reportagem foi realizada com o Prof. Irmão Mario Guagliotto, então diretor interino do CTISM, e seu objetivo foi o de informar sobre os novos cursos que seriam desenvolvidos e incentivar àqueles que concluíam o curso ginásial a ingressarem no CTISM. O Irmão Mario declarou, à época, que o Colégio Industrial ofereceria "[...] um estudo de nível 2º grau tipo científico, clássico, agrotécnico, que visa[va] preparar os

candidatos a profissões técnicas como edificações, eletrotécnica e mecânicas” (s/p).

Em que pese as dificuldades que o diretor interino apresentava em diferenciar espaços de formação técnica para a área industrial, de espaços de formação técnica para a área agrícola, infere-se que um dos empecilhos para a captação de alunos para as primeiras turmas possa estar na pequena importância social atribuída, na época, à formação técnica de nível médio, em especial a industrial. Isso pode ser justificado através da pouca representatividade econômica que o setor secundário assumia na composição das atividades econômicas da cidade e da região, no final da década de 1960, explicando os esforços empresariais em fomentá-lo através da criação de um distrito industrial, conforme abordado anteriormente.

Figura 06: Anúncio sobre a oficialização do CTISM.



Fonte: Jornal A Razão.

“O Colégio Industrial da UFSM já está oficializado”, iniciou outra reportagem do jornal A Razão, informando à população sobre vagas disponíveis para os cursos de Eletrotécnica e Máquinas e Motores.

Mas as dificuldades não se restringiram a busca de alunos para a composição das primeiras turmas. Durante o seu processo histórico, o CTISM apresentou diversas práticas pedagógicas, correspondentes aos contextos políticos e econômicos de várias épocas, diretamente relacionadas às

necessidades que o mercado de trabalho exigia. Gilton Goulart, primeiro secretário da instituição, declarou que nos primeiros anos de funcionamento a instituição enfrentou diversas dificuldades, entre as quais estavam a carência de professores, de materiais para a formação dos alunos e de compressões sobre as bases curriculares dos cursos. Sobre esta última, o ex-secretário lembra que

Os currículos eram baseados no conhecimento do professor indicado: o que ele sabia ele transmitia. Não havia, vamos dizer, um plano, ou um projeto, não havia nada. Por isso que o Professor Mário Guagliotto, primeiro Diretor do Colégio, em 1967, nas reuniões de corpo docente, tentava incentivar que os professores das áreas técnicas desenvolvessem o que eles soubessem, para tentar montar, em cima da prática, um currículo. Havia uma orientação de currículo do MEC (Ministério da Educação e Cultura) na época, para as Escolas Técnicas Federais. Não havia o projeto político pedagógico, foi montado assim, como se diz que a Universidade cresceu em cima "do constrói o prédio colocamos as coisas lá dentro e vamos fazer funcionar. (2011, s/p)

O ato de se produzir as estruturas curriculares a partir dos conhecimentos práticos dos professores é um importante indicativo do ensino tecnicista vigente na época. Mas não só, ele indica, também, a compreensão operativa presente na formação técnica oferecida pelos primeiros cursos do CTISM, em detrimento de uma formação crítico reflexiva.

Sobre a estrutura burocrático-pedagógica, no que se refere a projeto político pedagógico, planos de aula, planos de curso e regimento escolar, Gilton afirma que

Não existia nada. Os professores registravam o conteúdo para criar e eu só sei o que os professores registravam nos diários de classes. Eu insistia para que eles não deixassem de registrar os conteúdos ministrados, pois supunha que mais tarde, estes registros serviriam para alguma coisa, ou até servir de base para a estruturação de conteúdos e planos pedagógicos. (2011, s/p)

Observa-se, nos depoimento concedido por Gilton Goulart, que nos primeiros anos de instalação, os profissionais do CTISM enfrentaram diversas dificuldades, entre as principais a carência de materiais e de professores, além da falta de um projeto pedagógico que norteasse e uniformizasse as atividades pedagógicas.

Em depoimento concedido em 2010, o professor Osvaldo Dal Lago, um dos primeiros professores contratados para atuar no CTISM, também lembrou das dificuldades inicialmente enfrentadas: “Não havia nada, absolutamente nada, só existia o Colégio, com uma secretaria, com três salas de aula e banheiros. O Dr. Mariano tinha dado a ordem: “a partir de março tem que ter aluno aqui e com as aulas funcionando” (2010, s/p).

Questionado sobre a possibilidade de continuidade dos estudos para os primeiros estudantes do CTISM, sobre a estrutura curricular e sobre o estímulo para que os estudantes seguissem os estudos na graduação, o professor Dal Lago lembrou que,

Os alunos quando saíram, se formaram, claro, quem quisesse fazer vestibular tinha que fazer fora um cursinho para completar essas matérias, Geografia e Biologia. Havia uma lacuna nas disciplinas propedêuticas e ao mesmo tempo haviam pessoas que defendiam que o curso deveria formar apenas técnicos. Eu combatia essa ideia. Eu dizia que os alunos tinham que se formar técnicos, mas eles deveriam ter condições de continuar os estudos se eles quiserem. (2010, s/p.)

O depoimento do professor nos permite refletir sobre o perfil de egressos que os cursos profissionalizantes ofereciam ao mercado. Havia carência das disciplinas denominadas, na época, de propedêuticas e ênfase aos conteúdos identificados como técnicos, ou seja, pretendia-se formar, sobretudo, sujeitos aptos a operarem maquinários. Na sequência, imagens das aulas práticas em laboratórios do Colégio que apontam para este objetivo.

Figura 07: Aula prática em laboratórios do CTISM.



Fonte: Arquivo Histórico da UFSM.

As aulas práticas eram realizadas em laboratórios que pretendiam simular a realidade que os alunos vivenciariam no mercado de trabalho. Contudo, a questão levantada pelo professor Dal Lago, em 2010, é, ainda hoje, um dos principais dilemas da EPT no país, ou seja, formar para o trabalho imediato, ou para a continuidade dos estudos. Na década de 1960, observa-se que a intensão era ofertar um ensino voltado para a formação técnica e aligeirada de mão de obra para o atendimento das necessidades do mercado. A preocupação não estava na formação crítica dos estudantes, mas sim, na preparação de profissionais que fossem capazes de exercer funções práticas e operacionais nos espaços laborais. Conforme observado pelo professor Dal Lago, a escola preocupava-se em oferecer as disciplinas de formações técnicas específicas para as área elétrica e mecânica, carecendo de espaços e oportunidades para a formação reflexiva dos futuros trabalhadores.

Com o objetivo de vincular o discurso teórico extraído das análises bibliográficas e documentais apresentadas, com a realidade vivenciada pelo CTISM na época, far-se-á necessário analisarem-se os documentos oficiais da instituição, como os cadernos de registro de classes e informações sobre a estrutura curricular das primeiras turmas. Para dar continuidade as reflexões

feitas neste primeiro capítulo, na sequência do trabalho serão discutidos os conceitos referente a currículo e suas relações com as primeiras experiências pedagógicas vivenciadas pelos estudantes do CTISM em 1967, com o objetivo de identificar a compreensão sobre currículo que melhor se adeque à reflexão sobre o objeto apresentado.

2. CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE APONTAM AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CTISM?

Na sua acepção original, trabalho se relaciona aos atos humanos gerais e específicos de reprodução da vida, ou seja, define as ações que homens e mulheres desenvolvem ao longo dos tempos, no intuito de superar as contradições impostas pelo meio social e natural. Porém, conforme enunciado anteriormente, o sistema capitalista inverteu esta lógica, restringindo o trabalho humano à uma mera mercadoria, aplicando-o para satisfazer as necessidades de reprodução do capital.

Para refletir sobre essas contradições, expressas na relação dicotômica entre currículo e necessidades formativas dos estudantes da EPT, este capítulo busca relacionar as práticas pedagógicas do CTISM, durante o período pesquisado, com a função sociocultural que a instituição assumiu nos cenários regional e nacional.

Lombardi (2010), em Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels, analisa a categoria modo de produção e o princípio da união entre ensino e trabalho, em dois momentos de reflexões: o modo de produção como categoria central e a educação no modo de produção capitalista. Primeiramente, o autor apresenta sua compreensão da categoria modo de produção para, em seguida, articular a relação desta com a educação.

Em relação à educação, o autor destaca que Marx e Engels, em praticamente todas as obras, enfatizaram o quanto era necessária a articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual, entendendo que essa relação deveria ser aberta a todos os educandos e não somente aos filhos dos trabalhadores. Em uma perspectiva marxista, a educação para o trabalho não se restringe a um mero ensino técnico, mas envolve a aprendizagem de um ofício, ou seja, trata-se de uma educação baseada no elo entre a formação integral do sujeito autônomo e o trabalho produtivo.

Por isso Lombardi (2010) vinculou o trabalho como processo educativo, destacando que os seres humanos não nascem prontos, mas têm de formarem-se humanos. Não nascem sabendo produzir-se humanos,

necessitam aprender a produzirem sua própria existência. Portanto, a própria produção humana é, ao mesmo tempo, um processo educativo.

Sobre o princípio da união entre ensino e trabalho, o autor destaca que o objetivo do capital é a obtenção de lucro e que a sua lógica é a da acumulação deste lucro, ou seja, o trabalho é tomado como uma mercadoria que é capaz de produzir um valor muito maior do que aquele que lhe é pago, um valor excedente, uma mais-valia. Para Lombardi (2010, p. 23), Marx e Engels “não tratavam o trabalho como uma categoria abstrata, mas o compreendiam tomando por base as condições em que se realizava no modo capitalista de produção”, por isso defende que os autores abordaram a união entre educação e trabalho na perspectiva de superação da exploração capitalista, como um meio para a formação desalienada e revolucionária dos filhos da classe trabalhadora.

Outro ponto interessante abordado por Lombardi (2010) refere-se a defesa que Marx e Engels fizeram quanto à inserção dos educandos na produção material, no contexto e nas condições da produção e não sob o ponto de vista de a escola recriar, imitativamente, o mundo da produção. Para o autor, na acepção marxista,

A cultura técnica (formação geral e técnica) constituiria a base da autonomia do operariado no processo de produção, com o ensino politécnico preparando o operário para atuar tanto no processo administrativo como, também, no produtivo. (2010, p. 12)

Conforme as análises de Lombardi (2010), as propostas de Marx e Engels visavam um ensino realizado no contexto da produção, no processo social de produção e sob suas características, inclusive aquela do regime de trabalho assalariado. Essa era uma dimensão importante da luta da classe operária, que implicaria a luta pelo acesso ao saber, à ciência e à cultura técnica. O autor destaca, ainda, que para Marx e Engels essa “expropriação dos saberes” e conhecimentos técnicos dos trabalhadores deu-se pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção, resultando na separação do trabalho manual e do trabalho intelectual. Neste processo, Lombardi complementa

[...] a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, por meio deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo. (2010, p. 15)

Lombardi analisa que, segundo Marx, o capitalismo, ao separar o trabalhador dos meios de produção, estabeleceu uma relação de dependência entre o trabalhador e o capitalista, beneficiando largamente o capitalista e aprisionando o trabalhador. O emprego tornou-se “apenas” um meio de vida para o trabalhador.

Para a compreensão sobre a forma como o trabalho, na perspectiva marxista, foi ou deixou de ser abordada nas estruturas curriculares dos primeiros cursos ofertados pelo CTISM, faz-se necessária uma breve discussão sobre as bases conceituais da categoria currículo. É isto que será mostrado no subcapítulo a seguir.

2.1 CURRÍCULO: CONCEITUAÇÃO E RELAÇÕES

Atualmente, há diversas definições de currículo, entretanto, é preciso atenção ao utilizá-las. Do ponto de vista etimológico, o termo currículo deriva da palavra latina “*curriculum*” (cuja matriz é a mesma de *cursus* e *currere*), que significa a ação de correr, movimentar-se, corrida ou curso. Tal significado deve, portanto, transmitir a ideia de continuidade e sequência.

No campo pedagógico, o termo currículo passou por diversas definições ao longo da história da educação. Conforme Saviani

[...] o estudo da história do currículo não se separa da história geral da educação no país a que se refere (e, desta, no mundo), a qual, por sua vez, não se separa do ramo mais amplo da história cultural e intelectual. [...] [...] É necessário, pois, que o estudo da história do currículo compreenda tanto a análise da evolução do termo, desde seu surgimento no vocabulário pedagógico (e os significados a ele atribuídos), como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que ele se refere” (SAVIANI, 2000, p. 18 apud MALANCHEN, 2014, p. 5)

Assim o conceito de currículo modificou-se de acordo com as realidades sociais, tempos e espaços específicos. Por terem sido muitas as interpretações atribuídas ao conceito em razão das transformações sociais, culturais e tecnológicas, é necessário analisar a historicidade do termo para contextualizá-lo no período no qual situa-se o objeto dessa pesquisa.

Sacristán (2010) inicia sua análise histórica sobre o conceito de currículo pela Roma Antiga, quando o *cursus honorum* representava a soma das “honras” que o cidadão acumulava à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais. O termo era utilizado para significar a carreira, determinando a ordenação e a representação de seu percurso. Conforme o autor

[...] esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e aos seus êxitos. Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos desse percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. (2010, p. 16)

Em relação ao termo, o autor complementa:

[...] o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir, ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado e aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. (Idem, 2010, p. 17)

Porém, na Idade Média, o currículo assumiu o significado de classificação do conhecimento, composto pelo *trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética), e pelo *cuadrivium* (quatro vias: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), com caráter mais prático. Estas artes constituíram uma primeira concepção referente à organização do conhecimento, perdurando durante séculos nas universidades europeias. Sacristán destaca, ainda, que

[...] a distinção entre os dois grupos de conhecimentos corresponde a duas orientações na formação dos indivíduos: a orientação que se refere aos modos de adquirir os conhecimentos, por um lado, e

aquela que serve ao homem para se sustentar, com uma finalidade mais pragmática. (2010, p. 17)

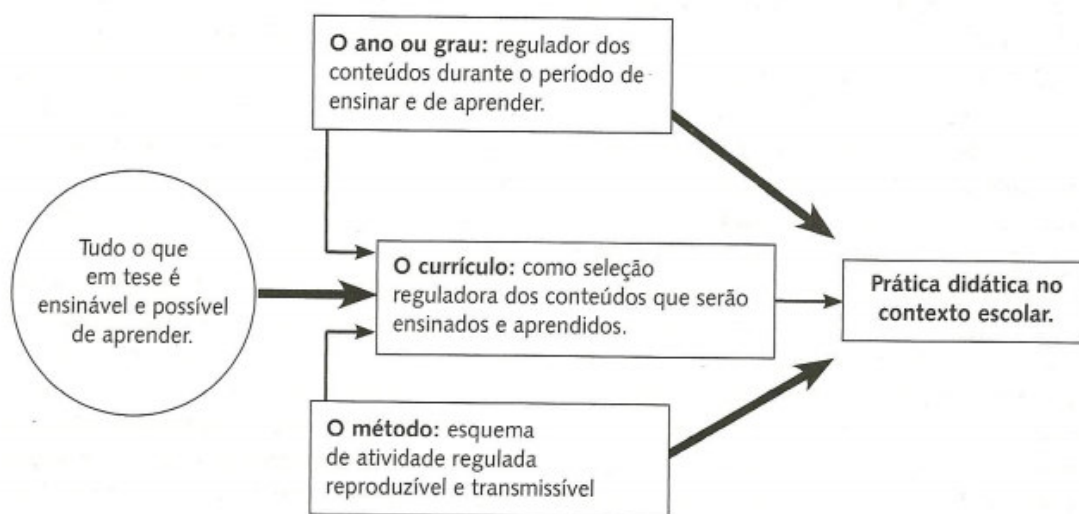
Infere-se, então, que desde o seu uso inicial o conceito de currículo representa a proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem. Ele é uma espécie de ordenação articulada de episódios isolados das ações que, sem isso, ficariam desordenados e isolados entre si, resultando em uma aprendizagem fragmentada.

Nota-se que, desde os primórdios, o conceito de currículo aparece relacionado à ideia de seleção de conteúdos e ordenação da classificação dos conhecimentos que representam, ou seja, a seleção daquilo que será ensinado. Poderíamos, então, inferir que com a aplicação da ideia de unidade, o currículo deveria evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação.

O currículo recebeu o papel de regulador ao se tornar decisivo na ordenação dos conteúdos a serem ensinados. A isso somaram-se outros conceitos igualmente reguladores, como o de classe ou turma, empregados para distinguir os alunos e agrupá-los em categorias. Isso deu lugar a uma organização da prática do ensinar sustentada em especializações, classificações e subdivisões feitas pelas instituições educacionais (HAMILTON, 1993 apud SACRISTÁN, 2010, p. 18).

Assim, currículo tem servido para determinar os conteúdos que serão abordados, ordenar o tempo escolar e proporcionar os elementos para o desenvolvimento dos sujeitos. Sacristán analisa que, ao associar os conteúdos, graus e idades dos estudantes, “o currículo também se torna um regulador das pessoas, por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos” (2010, p. 18).

Figura 08: Quadro síntese do poder regulador do currículo



. Fonte: SACRISTÁN, 2010, p. 18

A ideia de curso, ou grau, estabeleceu a regulação do tempo total de escolaridade e a estrutura essencial da prática educativa moderna. Observa-se, no esquema acima, que o agrupamento dos sujeitos em classes facilitava o regramento da diversidade dos alunos. O método pedagógico proporcionava uma sequência ordenada de atividades a serem reproduzidas.

O conceito de currículo aparece tardiamente na produção nas publicações relacionadas à educação. Segundo Sacristán,

[...] o *Diccionario de la ERA* não o apresentou até a edição de 1983, quando distinguiu duas acepções do termo: plano de estudo (projeto a ser realizado) e *curriculum vitae* (projeto já realizado). Nesse mesmo ano, apenas uma publicação apresentava em seu título um desses termos, curriculum ou currículo (2010, p. 18).

Após a análise histórica e contextualização do conceito currículo, o autor discute sobre a sua possibilidade de neutralidade,

[...] desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida dos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse poder regulador ocorre – é exercido – sobre uma série de aspectos estruturantes, os quais, juntos com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, impõem suas determinações sobre os elementos estruturados: elementos ou aspectos que são afetados. Por exemplo, sobre quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que

processos são desencadeados e que valor eles tem, o ritmo e a sequência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indivíduo normal, etc. (Idem, p. 20)

Logo, currículo pode ser abordado como um recipiente não neutro dos conteúdos, que estão sujeitos à redes de determinações e nelas estão incluídos, adquirindo sua real relevância na prática, algo que só é possível compreender quando se analisam suas relações com os demais aspectos do sistema escolar.

Como esta pesquisa objetiva compreender a compreensão da categoria trabalho presente nas práticas pedagógicas que orientaram a formação das primeiras turmas do CTISM, é necessário considerar-se o conceito de currículo integrado, utilizado pela instituição desde a sua implantação. Davini define Currículo Integrado como “um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula, dinamicamente, trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade” (2009, p. 72). Para a autora,

[...] as relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como pano de fundo, as características sócio-culturais do meio em que este processo se desenvolve. Este Currículo Integrado é uma opção educativa que permite uma efetiva integração entre ensino e prática profissional; a real integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática; um avanço na construção de teorias a partir do anterior; a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações; a integração ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última; a integração professor-aluno na investigação e busca de esclarecimentos e propostas; e, a adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social. (2009, p. 4)

Assim, para o caso do CTISM, o currículo integrado é o modelo mais adequado à necessidade de integrar ensino e trabalho no processo formativo dos futuros trabalhadores. Entretanto, em relação à integração ensino-trabalho, o fato de aproximá-los espacialmente não garante a sua integração, pois o ensino pode distanciar-se da realidade laboral. Além disso, corre-se o risco de tomar a chamada “realidade do serviço” como parâmetro de ensino sem distinguir as insuficiências deste, reproduzindo-as acriticamente. Davini alerta que,

[...] assim como chamamos atenção no currículo por assunto para o risco de reproduzir assuntos em forma de conhecimentos estanques, o mesmo pode ocorrer com as unidades do currículo integrado.

Nestes, os componentes das unidades ensino-aprendizagem devem guardar entre si uma relação de interdependência que se concretiza na medida em que o processo de ensino-aprendizagem avança. (2009, p. 5)

Ainda em relação ao currículo integrado, Bento (2008) indica que o objetivo não é a formação de técnicos, mas sim, a formação de pessoas que compreendam a realidade na sua totalidade, e destaca que, conforme Appel (1995, p. 42), “a escola virou supermercado. Porque as elites dominantes do mundo têm tratado a educação como tal. Quem tem dinheiro entra e compra. Quem não tem fica do lado de fora, olhando o grupo privilegiado aproveitar o que comprou”.

Segundo a autora, não há como separar conhecimentos gerais de específicos, pois os conhecimentos se articulam e se complementam. Logo, a escola precisa readquirir a confiança da sociedade, precisa retomar sua identidade e sua verdadeira função social que é possibilitar o acesso ao saber científico, útil e emancipatório.

Porém, historicamente, no Brasil a EPT sempre esteve relacionada às necessidades do modelo produtivo capitalista. Em vista disso o currículo assumiu o papel de regulador e, principalmente o currículo integrado, focou na formação técnica operativa do sujeito, preparando-o para determinada função no mercado de trabalho sem preocupar-se com a sua formação crítico-reflexiva. O próximo subcapítulo da pesquisa buscará discutir, através da análise documental, a adequação das estruturas curriculares dos primeiros cursos ofertados pelo CTISM, às imposições do contexto socioeconômico e político da época.

2.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A CONCEPÇÃO DE TRABALHO PRESENTE NOS PRIMEIROS CURSOS OFERTADOS PELO CTISM

Independente do momento histórico vivido, segundo o pensamento marxista, para existir e garantir a reprodução humana, os grupos humanos precisam transformar a natureza, processo configurado pelo trabalho. É por meio do trabalho que a humanidade constrói suas bases sociais e, também, como um se constitui como sujeito. Para Fernandes et al. (2009), o que

diferencia os seres humanos dos animais é a capacidade de planejar, projetar mentalmente o que pretende-se realizar.

Sendo assim, somente os humanos têm a capacidade de antecipar suas ações na consciência, tendo ao final do processo de trabalho, o resultado que existiu, primeiramente, em sua imaginação. Para o autor,

[...] ao realizar esta ação o homem objetiva o que pensou, ou seja, materializa a ideia que estava posta em sua cabeça. No entanto, a prévia-ideação e sua consequente objetivação só se realizam motivadas pela necessidade humana de sobrevivência. Além de superar esta necessidade imediata, a transformação da natureza possibilitou ao homem fazer novas descobertas, acumular conhecimentos que ele usará para tornar mais fácil o processo de trabalho (FERNANDES et al., 2009, p. 02).

Com isso, além de materializar o que foi planejado, ao transformar a natureza, os humanos também se transformam, adquirindo conhecimentos e habilidades. O autor acima citado destaca que, para Marx, fazem parte do processo de trabalho o objeto de trabalho, o trabalho em si e os meios de trabalho. Por objeto de trabalho tratam-se os elementos retirados da natureza. Já o meio de trabalho funciona como um instrumento, utilizado pelo trabalhador, ao longo do processo de trabalho. Assim sendo,

[...] o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo (MARX, 1996, p. 298 apud FERNANDES et al, 2009, p. 3)

Logo, os conhecimentos e habilidades cognitivas do trabalhador funcionam como seus meios de trabalho. Mas, ao final do processo laboral, o produto gerado tem um valor de uso, visto que, foi realizado para suprir determinada necessidade. O trabalho, então, além de ser condicionado à existência da vida humana, também caracteriza-se por ser um processo de produção de valores de uso.

Fernandes et al. (2009) também analisam o trabalho na sociedade capitalista, destacando que o modo de produção capitalista trouxe uma nova forma de trabalho, baseado na produção de mais-valia.

[...] este tipo de trabalho, denominado por Marx de trabalho abstrato, se distingue ontologicamente do trabalho categoria fundante do ser social e condição eterna da vida humana. Isto aconteceu porque o trabalho deixou aos poucos de ser expressão das necessidades humanas para atender às necessidades de acumulação de riqueza da classe dominante. Essa condição se tornou possível em razão da capacidade do produto do trabalho ser, além de valor de uso, também valor de troca, o que colocou para o capitalista a possibilidade de deter o controle da produção, tomando para si este valor de troca. (2009, p. 5)

Ao adquirir os instrumentos e matéria-prima, o capitalista, conseqüentemente, também se apodera da força de trabalho, pagando por ela. Todavia, o valor pago ao trabalhador não condiz ao lucro que ele proporciona ao capitalista com a sua força de trabalho. Conforme afirma Marx:

[...] o capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho pertence ao capitalista. (MARX, 1996, p. 304 apud FERNANDES et al., 2009, p. 5)

Ao comprar a força de trabalho e os meios de produção, o capitalista consegue produzir um produto e revendê-lo com uma alta margem de lucro, o que é o seu principal interesse. O capitalista busca produzir um produto com valor superior à soma dos custos exigidos para produzi-lo, os meios de produção e a força de trabalho: "(...) quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia". (MARX, 1996, p. 305 apud FERNANDES et al., 2009, p.6).

Sendo assim, para obter lucro, o capitalista evita qualquer desperdício ao longo do processo produtivo, desde a matéria-prima adquirida, até usufruir ao máximo a força de trabalho. Segundo o Fernandes et al.,

[...] todo o processo de trabalho se modificasse em função desse novo modo, inclusive a situação do trabalhador, que passa agora à condição de total subalternidade ao capitalista, já que para sobreviver não lhe resta alternativa a não ser vender sua força de trabalho em troca do salário. Por isso, trabalho assalariado assume forma de trabalho alienado, alheio a quem produz, independente se este trabalhador recebe uma quantia grande ou pequena por sua força de trabalho, o produto de sua atividade será sempre estranho para ele. (2009, p. 6)

Para garantir essa alienação, o sistema capitalista cria complexos sociais que visam impor uma pseudo harmonia entre as classes sociais, através da criação de leis, regras, condutas e princípios morais. Fernandes et al. completa,

“[...] o Estado capitalista tem a função de assegurar a igualdade política, formal e jurídica com o propósito real e dissimulado de manter a soberania da classe burguesa sobre os trabalhadores. O Direito, de regulamentar a vida social por meio de leis que jamais ultrapassem a dominação de classe, organizando a vida dos indivíduos em sociedade de modo que ela possa se reproduzir sobre a base da propriedade privada. O exército e a polícia, de garantir a paz e a ordem, servindo também de instrumento repressivo aos trabalhadores em favor da burguesia”. (Idem, 2009, p. 7)

Assim, as instituições citadas têm como função mister possibilitar condições favoráveis à acumulação de riqueza por meio da produção de mais-valia, beneficiando os interesses econômicos, sociais, políticos e culturais da burguesia. Portanto, a formação de uma sociedade passiva e alienada é de interesse do modelo produtivo capitalista, em especial em um modelo capitalista dependente de investimentos e de conhecimentos estrangeiros, como é o caso do modelo implantado pelos grupos dominantes no Brasil.

É neste contexto que a educação emerge como uma estratégia para favorecer o capitalismo, idealizando-o como o modelo produtivo que levará o país ao crescimento econômico. Sendo assim, os programas educacionais formam profissionais na perspectiva da acumulação de capitais entre as classes dominantes, o que explica a composição de um sistema de ensino dual, ou seja, àqueles que detêm o poder econômico é reservada uma formação que os qualifique aos postos de dirigentes, enquanto que aqueles que possuem somente sua força de trabalho para obter a sobrevivência, é reservado o ensino técnico, preparando-os para os postos de operários alienados. Segundo Boutin et al. (2015), esta dualidade foi intensificada no período da ditadura civil-militar no Brasil, quando,

[...] para garantir os interesses em favor da classe dominante a ditadura militar necessitou utilizar ferramentas que facilitassem a inculcação de ideologias e que estivessem comprometidas com a solidificação dos interesses em favor da manutenção e fortalecimento do sistema capitalista, naturalizando as desigualdades entre as

classes sociais através da diferenciação do acesso ao ensino. (BOUTIN et al, 2015, p. 6)

Em 1971, durante o governo militar, instituiu-se a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 5.692. Aquela nova LDBEN mudou a organização do ensino no Brasil, pois tinha como principal objetivo a profissionalização. Com a sua edição, todas as escolas públicas e privadas de 2º grau tornaram-se profissionalizantes. Segundo Beltrão, as escolas

[...] teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório, auxiliar de enfermagem, técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas. A formação geral, antes oferecida por meio do secundário (que podia ser clássico ou científico), perderia espaço. (BELTRÃO, 2017, p. 1)

Evidenciava-se, portanto, a preocupação do governo em formar profissionais qualificados para suprir as necessidades da industrialização vivenciada pelo país. A LDBEN de 1971 buscava excluir o ensino “meramente propedêutico”, preparatório para o ensino superior, das escolas de 2º Grau, que deveria buscar a formação de técnicos de nível médio. A autora ainda destaca que,

[...] os governos que sucederam o golpe de 1964 tinham como tônica a redução dos gastos governamentais com ensino. Para isso era necessário reduzir a demanda de ensino superior, que crescia de forma intensa. O instrumento foi a profissionalização universal e compulsória de todo o 2º grau. (BELTRÃO, 2017, p. 1)

A reforma educacional de 1971 modificou a organização das escolas. A educação básica, até então, era dividida em primário, com quatro anos de duração, e ensino médio, composto por ginásio e colegial, com oito ou nove anos. Com a LDBEN de 1971, criou-se o 1º e o 2º Grau. O 1º Grau unia o primário e o ginásio, totalizando oito anos. Já o 2º Grau, estabeleceu-se com três anos.

As leis adotadas durante aquele período intensificaram o uso da educação como ferramenta para a qualificação dos operários segundo as demandas do mercado de trabalho, ou para a formação de futuros dirigentes,

desconsiderando as diferenças entre as classes sociais no intuito de naturalizá-las. Foi com essa base ideológica, que o tecnicismo inseriu-se nos currículos da época, pois:

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 11 apud BOUTIN, 2015, p.7).

A pedagogia tecnicista tinha como interesse a eficiência e a produtividade, condizentes com a lógica da teoria do capital humano, buscando a subordinação para a melhor exploração dos trabalhadores, em benefício dos interesses dos donos do capital. Neste sentido, a educação brasileira auxiliou na solidificação de um capitalismo dependente e contribuiu para que a classe trabalhadora continuasse alienada e explorada, desfavorecendo a formação de uma consciência de classe operária.

A escola, então, se tornou o *locus* principal para a disseminação dos ideais e valores que beneficiavam a classe dominante, reforçando as diferenças entre classes. Sobre o predomínio das ideias que legitimaram as concepções da classe dominante, Boutin destaca

[...] as ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas como ideais, portanto das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio (MARX; ENGELS, 2009, p. 67 apud BOUTIN, 2015, p. 8).

Desta forma, as políticas públicas para a EPT concentraram-se, ainda mais, na rápida formação de mão de obra especializada, com o objetivo de suprir às necessidades do mercado de produção da época. Foi naquele contexto que deu-se a criação do CTISM e a sua função social não foi diferente daquela atribuída às outras instituição de ensino profissionalizante do país. A análise da organização curricular dos primeiros cursos ofertados pela instituição apontam para esta inferência.

O arquivo histórico do CTISM mantém, entre outros documentos, os diários de classes do período analisado, ou seja, de 1967 à 1970, referentes aos Cursos Técnicos em Eletrotécnica e Mecânica, integrados ao ensino médio. Porém, alguns deles não foram completados pelos professores

regentes, faltando informações sobre os conteúdos trabalhados, avaliações desenvolvidas e metodologias de ensino utilizadas. Apesar da situação se agravar pelo fato de, na época, não existirem planos de ensino para as disciplinas, nem Projetos Pedagógicos para os cursos, foi possível, pela análise de alguns diários de classe, identificarmos a categoria de trabalho presente nas ações pedagógicas desenvolvidas pela instituição, nos seus primeiros anos.

Figura 09: Diário de classe do componente curricular de química, ano 1967.

| DISCIPLINA | | MÊS | | DE 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|---|-------------------|---|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|--------|-------------|------|--------|--|--|
| DIAS | | MATERIA LECIONADA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | Número | Faltas | Nota Mensal | Dias | RESUMO | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | 8 | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 | | 8 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | | 6 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 4 | | 6 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 5 | | 7 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 6 | | 9 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 7 | | 8 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 8 | | 8 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 9 | | 7 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 10 | | — | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 11 | | 10 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 12 | | 7 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 13 | | 6 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 14 | | 4 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 15 | | 8 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 16 | | 7 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 17 | | 8 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 18 | | 8 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 19 | | 7 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 20 | | 6 | | |

Fonte: Arquivo Histórico da UFSM.

O documento reproduzido na Figura 09 indica, entre outros, a deficiência de formação pedagógica dos primeiros professores, especialmente dos docentes dos componentes curriculares identificados como técnicos. A maioria não possuía formação pedagógica, correspondendo a profissionais das respectivas áreas práticas, contratados para o ensino de uma função específica. Isso aponta para a preocupação com a oferta de um ensino técnico, prático e operativo, em detrimento da formação geral dos estudantes e, portanto, na contramão do que se entende, hoje, por currículo integrado.

Apesar dessa dificuldade, foi possível verificar, por meio de alguns dos diários de classe, a relação de componentes curriculares abordados na época.

Tabela 01: Componentes curriculares do Curso Técnico em Eletrotécnica.

| Curso Técnico: ELETROTÉCNICA | |
|--|--|
| Componentes Curriculares da | Componentes Curriculares Técnicos |
| Formação Geral | |
| Educação Física | Eletrotécnica |
| Física | Desenho Geométrico |
| Inglês | Máquinas Elétricas |
| Matemática | Eletrotécnica |
| Português | Construções Eletrônicas |
| Química | Medidas Elétricas |
| História | Tecnologia |
| Organização Social e Política Brasileira | Desenho Técnico |
| Relações Humanas | Prática |
| Educação Moral e Cívica | |

Fonte: Arquivo Histórico da UFSM.

Tabela 02: Componentes curriculares do Curso Técnico em Mecânica

| Curso Técnico: MECÂNICA | |
|--|--|
| Componentes Curriculares de | Componentes Curriculares Técnicos |
| Formação Geral | |
| Educação Física | Construções Mecânicas |
| Física | Motrizes |
| Inglês | Desenho Técnico |
| Matemática | Tecnologia Mecânica |
| Português | Materiais Mecânicos |
| Química | Prática |
| História | |
| Organização Social e Política Brasileira (OSPB) | |
| Relações Humanas | |
| Educação Moral e Cívica (EMC) | |

Para identificar a função que a instituição assumia na formação profissional dos primeiros estudantes, buscou-se analisar os conteúdos abordados nos componentes curriculares de formação geral. Para isso, foram

analisados os diários de classe dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas que eram ofertados na época, quais sejam, Educação Moral e Cívica, História, Organização Social de Política Brasileira e Relações Humanas.

Já foi evidenciado que, durante a ditadura civil-militar, o sistema de ensino implantado pretendeu formar sujeitos passivos, adequados ao contexto político da época. Assim, a educação, como um dos braços ideológicos do estado, sofreu fortes intervenções, inclusive através da inclusão de componentes curriculares voltados para a doutrinação dos alunos. O retorno da oferta do componente de EMC e a implantação do de OSPB foram reflexos desse objetivo.

A seguir, estão relacionados alguns conteúdos abordados durante as aulas de EMC, que foram registrados nos Diários de Classe. Eles apontam para a função ideológica de adestramento assumida pelo componente na preparação dos novos trabalhadores:

Visão do homem;

O valor e a dignidade das pessoas;

O Homem: direitos e deveres;

O Homem: Um ser social;

O progresso humano;

A lei da vida em sociedade;

Técnicas de estudo em grupo;

O respeito a si mesmo;

O respeito aos outros;

Todos os homens tem a mesma dignidade;

A declaração dos direitos humanos;

A cada direito corresponde um dever;

Os deveres particulares de cada um;

A sociabilidade e as suas etapas de crescimento;

O sentido social;

O sentido social se educa;

O desenvolvimento humano para ser perfeito deve ser integral;

O desenvolvimento humano: Físico, intelectual, moral, religioso e cultural;

O que é necessário para o crescimento psicológico;

A verdade;

A verdade e a mentira;

A hipocrisia;

Autenticidade, franqueza, lealdade e fidelidade;

Furto, roubo e fraude;

O culto a verdade;

A Justiça: Definição e divisão;

A justiça legal;

A justiça social;

A liberdade;

A responsabilidade consequência da liberdade;

A liberdade e seus inimigos;

Os entorpecentes: nova maneira de escravatura;

Os entorpecentes: problema social;

Causas que levam ao vício;

Remédios preventivos e curativos;

O amor;

Aprender o amor;

Definição de sociedade;

As sociedades;

Deveres para com a Pátria;

Símbolos nacionais;

Bandeiro: seu uso;

Os meios de comunicação no Brasil.

Ao que os registros indicam, um dos objetivos do componente de EMC era formar trabalhadores comprometidos com o exercício pátrio e de maneira tecnicista, operativa, sem favorecer quaisquer reflexões. Na relação acima, temas como: A liberdade e seus inimigos; causas que levam ao vício; a verdade e a mentira; o amor e aprender a amar; e os deveres para com a Pátria, chamam a atenção. É possível observar que o objetivo principal do componente curricular era moldar o comportamento do aluno, doutriná-lo, para que se encaixasse no modelo social proposto pelos grupos dominantes que controlavam o país através de governos militares ditatoriais. Para Nunes e Rezende

[...] os conteúdos dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica, como também as demais reformas educacionais do período militar, revelam que os aspectos sociais, políticos e econômicos eram utilizados pelo grupo de poder na tentativa de homogeneizar valores e ações favoráveis ao projeto empreendido pelos segmentos sociais que formavam o grupo dos que governavam o país durante a ditadura militar. (2011, p. 04)

Sendo assim, a inclusão do componente de EMC, como parte de um conjunto de estratégias pedagógicas de controle, visava incentivar práticas sociais favoráveis aos objetivos políticos dos grupos empresariais dominantes no período. Assim se explica a composição dos currículos dos cursos profissionalizantes do CTISM, centrada na formação técnica, voltada à operação de máquinas e às ações práticas reprodutivas.

Mas o componente de EMC não foi o único a ser utilizado como objeto de adestramento de trabalhadores, também o de História serviu para isso. A principal função deste componente é formar a consciência histórica dos sujeitos. Através dessa consciência, o aluno é capaz de compreender o passado e associá-lo ao presente, construindo perspectivas em relação ao futuro.

Mas não era para isso que os conteúdos históricos registrados nos diários de classe das primeiras turmas do CTISM parecem apontar. Na sequência estão listados alguns conhecimentos trabalhados por este componente, no final da década de 1960, com os estudantes dos cursos técnicos em Mecânica e Eletrotécnica, integrados ao ensino médio, do CTISM.

As culturas primitivas da Idade da Pedra;

A Idade da Pedra Polida e dos Metais;
Antigas civilizações do oriente próximo;
Legado Mesopotâmico;
Civilização Persa;
Civilização Hebraica;
Civilização Hitita;
As civilizações clássicas: Grécia e Roma;
A civilização da Europa no começo da Idade Média;
A base cristã da Idade Média;
Conquistas intelectuais dos começos da Europa Medieval;
A civilização da época Feudal;
Desenvolvimento religioso e intelectual;
As cruzadas;
A filosofia, teologia, ciência, educação e literatura;
A arte e a música na época feudal;
A Idade Moderna: Mercantilismo, absolutismo e racionalismo;
A Reforma: A Reação Contra a Reforma;
Reforma Católica;
A Herança da Reforma;
A Revolução Comercial e a nova sociedade;
Resultados da Revolução Comercial;
Progressos revolucionários na agricultura;
A Nova Sociedade: O surgimento do capitalismo;
A Época do Absolutismo;
A Política do Absolutismo;
A Revolução Intelectual dos séculos XVII e XVIII;
Descobertas científicas dos revolucionários;
Realizações da ciência, física, matemática;
Progressos nos conhecimentos elétricos;
Progressos na química: Hidrogênio e oxigênio;
Progressos na biologia;
A pobreza das realizações médicas no século XVII;
Progresso médico no século XVIII;
A arte e a música;

A Revolução Francesa;
A I Revolução Industrial e Social (séculos XIX e XX);
Os progressos da tecnologia, melhoramento em certas indústrias;
Porque a Revolução começou na Inglaterra;
Homens e máquinas dos primeiros tempos;
Origem do sistema fabril;
A máquina a vapor;
Descobrimto da indústria do ferro;
Desenvolvimento dos transportes;
As primeiras ferrovias;
Começo da navegação a vapor;
O telégrafo;
A II Revolução Industrial;
A descoberta do novo processo de produzir aço;
O motor de combustão interna;
O predomínio crescente da ciência na indústria;
A revolução nos transportes;
O automóvel;
Desenvolvimento na aviação;
O telégrafo sem fio, o rádio e a televisão;
O desenvolvimento do capitalismo financeiro;
A sociedade na era das máquinas;
O crescimento da população;
Conquistas sociais: Bem estar do trabalhador;
História da pátria: Ciclos econômicos;
Incipiente indústria do Brasil Colonial;
A Transferência da corte Portuguesa;
Desenvolvimento econômico e teórico do Império;
Política e neutralidade dos Homens Imperiais;
Mudança de regime: Causas e consequências;
Economia Republicana;
Brasil país agrícola e pastoril;
Agricultura brasileira e seus problemas;
Maiores riquezas agrícolas;

Riquezas naturais;
Fontes de energia;
Nossas maiores riquezas minerais;
Riquezas do mar;
A marcha para a industrialização;
Regiões industriais;
O Brasil e o problema das distâncias;
Os caminhos antigos e as velhas estradas;
A era das ferrovias;
A era das rodovias;
A navegação costeira;
A aviação comercial do Brasil;
Os grandes centros comerciais;
Os maiores portos brasileiros;
Exposição do trabalho de alunos: Rodovias federais;
Principais produtos exportados;
Conquista de novos mercados externos;
Nossas principais importações;
O comércio interno;
A associação latino-americana de livre comércio (ALALC)A sociedade na era das máquinas;
A marcha para a industrialização.

Pelos conteúdos registrados, percebe-se que a formação do indivíduo estava voltada para o atendimento dos interesses políticos da época. Não pretendia-se formar profissionais críticos e reflexivos, mas sim, torná-los passivos em relação aos interesses dos grupos sociais que estavam no poder, adequando-os ao contexto do presente.

Schmidt (2015) destaca alguns pontos importantes sobre a sua experiência como professora de História no período da ditadura civil-militar brasileira. Sobre a forma como era ministrado o componente curricular, a autora relata que

Primeiro que nós não éramos professores de História, mas sim de Estudos Sociais. Esse modelo foi criado nos Estados Unidos pós-crise econômica de 1929. A educação foi culpada pela crise nos Estados Unidos. Passou-se a

focar mais nos interesses de mercado, voltado para a sociedade industrial. Era um ensino menos intelectualizado. Juntaram História e Geografia em uma única disciplina. No Brasil, há um começo experimental dessa disciplina na década de 50, mas foi em 1971 que oficialmente a matéria História foi abolida do currículo escolar. Os professores não tinham domínio de todo o assunto. Sem falar que os livros tinham um carimbo de que era autorizado pela censura. O material que usávamos em sala de aula tinha de passar pelo crivo da ditadura. (ANTONELLI, 2015 apud SCHMIDT, 2015, p. 01)

No CTISM, os documentos não indicam a oferta do componente de Estudos Sociais. No entanto, o registro dos conteúdos indica que o componente de História assumia o ensino de conhecimentos geográficos. Como não havia, para as primeiras turmas, a oferta do componente de Geografia, o fato da História trabalhar conteúdos daquele componente pode ser um indicativo de que a formação do professor(a) que ministrava a disciplina era em Estudos Sociais, corroborando com a análise de Schmidt.

Algumas temáticas históricas eram censuradas em sala de aula. O golpe civil-militar, por exemplo, deveria ser tratado como uma revolução contra o comunismo, relembra Schmidt. A distorção de fatos históricos importantes, demonstra a preocupação em tornar os alunos adeptos ao novo sistema, sem abertura para questionamentos ou opiniões políticas divergentes.

Assim como a EMC e História, outro componente curricular que serviu aos objetivos adestradores da EPT na época foi o de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Na sequência estão listados alguns conhecimentos trabalhados por este componente com os estudantes das primeiras turmas do CTISM.

Formação e evolução étnico cultural do homem brasileiro;

O homem e a organização social: Conceito de sociedade evolução da sociedade;

Fins da sociedade;

As diferentes sociedades;

Grupo social e comunidade;

Estratificação social;

Interação, Mobilidade e Controle Social;

Estratificação social do Brasil na Colônia, no Império e na República;

Cultura e áreas culturais brasileiras;

A Educação: Evolução e organização do ensino no Brasil;

Lei 4024/61;

Lei 5692/71;
Artigo 176 da Constituição;
Objetivos do ensino de 1º grau;
Objetivos do ensino de 2º grau;
Meios de comunicação social;
A imprensa no Brasil;
Radiodifusão no Brasil;
Televisão no Brasil;
Teledifusão no Brasil;
A Economia: Evolução e integração;
Atualidades econômicas;
Integração econômica nacional: Organismos regionais de desenvolvimento;
Trabalho e Previdência Social;
Direitos e deveres dos trabalhadores;
Artigo 165 da Constituição;
CLT;
Estrutura agrária;
Reforma agrária;
A Sociedade Política: O Estado;
Noções de estado;
Estado e estado membro;
Tipos de estado;
Elementos essenciais do Estado;
Finalidade do Estado;
Formas de governo;
Classificação de Aristóteles;
Formas de governo na atualidade;
Sistemas de governo;
Regimes políticos;
Formação do estado brasileiro e sua evolução;
Formação territorial;
A estrutura governamental brasileira – dá fase colonial até nossos dias;
Período Colonial: Capitânicas Hereditárias;
Governo Geral;

Período Imperial;
República;
Constituições;
Divisões territoriais do Brasil;
Organização política administrativa do Brasil atual;
Leis: Como nascem as leis;
Política Social;
Política Educacional;
Política Econômica;

O componente de OSPB tinha como principal objetivo estudar as relações entre o Estado e a sociedade. Para Martins,

[...] por vezes, seu conteúdo se confundisse com o de EMC, ela pode ser considerada uma disciplina muito mais racional e técnica, bastante pertinente para o modelo curricular que se estabeleceu durante a ditadura, que abraça o tecnicismo como matriz curricular e pedagógica. [...]Tinha-se o objetivo de fazer valer os ideais da chamada “revolução de 1964”, para tanto, os membros do governo procuravam intervir em todos os recôndidos da vida social. Diversas instituições, grupos e indivíduos eram, de alguma forma, controlados, e até mesmo manipulados, por estratégias arquitetadas pelo regime. (2014, p. 06)

A ditadura civil-militar foi um período marcado por intenso autoritarismo, violência e repressão. Por isso, além de promover o entendimento social que convinha aos interesses dos grupos tecnocratas que controlavam o Estado, o componente também buscava moldar os alunos a partir de uma compreensão manipulada sobre seus direitos e deveres, e sobre a importância de obedecerem-se às regras, invertendo a relação cidadão/Estado, colocando aquele à serviço deste.

Mas a área de Ciências Humanas, na estrutura curricular dos cursos do CTISM, era integrada, também, pelo componente de Relações Humanas, que abordava as seguintes temáticas:

Curso de criatividade comunitária;
Adaptação do homem ao trabalho;
Adaptação do trabalho ao homem;
Adaptação do homem ao homem;
O grupo social;

Composição e estrutura dos grupos sociais;
O indivíduo;
A simpatia;
O preparo do indivíduo;
Os mandamentos de um membro do grupo;
Conhecer a sua empresa;
Conhecer os seus chefes;
Conhecer os seus colegas de trabalho;
Conhecer a si mesmo;
Saber falar e saber calar;
O controle de si mesmo;
A necessidade de direção;
O que é um líder;
Os tipos de líderes;
Outros tipos de chefes;
O equilíbrio do dirigente sobre o ambiente de trabalho;
Como obter a cooperação dos dirigidos;
O que você pensa de si mesmo;
O que os outros pensam de você;
O que você é, o que você pensa;
A divisão de trabalho entre as equipes;
Dificuldades e conflitos entre os grupos;
A liderança de reuniões;
A chegada de um novo membro ao grupo;
A saída de um membro do grupo;
As rivalidades;
A pressão do grupo;
As frustrações;
A discussão dos problemas em grupo;
A linguagem nas relações humanas;
O que o homem pode fazer pelo menor abandonado;
Liderança autocrática, democrática e liberal;
A empatia;
Dor;

O exemplo atitude de respeito humano;
O respeito a posição de cada um;
Recompensa do esforço;
Salário justo e promoção;
Sentimento da sua importância;
O clima social;
As limitações da liberdade;
As frustrações;
Mudança de ambiente;
Medidas econômicas administrativas;
Hora normal, hora noturna;
Trabalho da mulher;
Férias;
Previdência social;
Higiene e segurança do trabalho.

O componente curricular de Relações Humanas indica pontos importantes para a compreensão sobre a categoria trabalho e o perfil profissional que os cursos técnicos do CTISM pretendiam formar, no período histórico analisado. Observa-se uma grande preocupação com a formação do indivíduo, mas de forma limitada aos interesses do regime político vigente. Conteúdos como: Adaptação do homem ao trabalho; adaptação do trabalho ao homem; e os mandamentos de um membro do grupo, demonstram o interesse em formar profissionais manipuláveis, operativos e práticos. Afinal, formar profissionais críticos e reflexivos era um risco para a ordem ideológica da época.

Percebe-se a intenção de moldar e doutrinar o indivíduo à padrões estabelecidos pelo Estado, de forma que favoreçam o regime. O conteúdo “o que você é, o que você pensa” e “as limitações da liberdade” deixam explícitas as tentativas do governo de manipular os novos trabalhadores através do sistema educacional.

Em contrapartida, buscou-se analisar os conteúdos abordados nos componentes curriculares identificados como “técnicos”. Conforme mencionado anteriormente, observou-se a falta de informações referentes à algumas aulas nos diários de classe. Tal fato é predominante nos diários dos componentes técnicos,

onde a maioria dos professores não possuía formação pedagógica, mas sim, experiência prática nas funções lecionadas.

Nos documentos que possuíam informações sobre as aulas ministradas, prevalece o ensino voltado à ações específicas, sem preocupação com o entendimento do processo como um todo. Portanto, esses componentes parecem ter aprofundado ainda mais a formação tecnicista, apontando para a formação profissional de funções específicas. É o que nos indicam os registros feitos nos diários de classe apresentados na sequência.

Figura 10: Diário de classe do componente curricular de Eletrotécnica, ano 1967.

DISCIPLINA Eletrotécnica

MÊS abril DE 1967

| Números | Faltas | Nota Mensal | MATÉRIA LECIONADA | |
|---------|--------|-------------|-------------------|--------------------------------|
| | | | Dias | RESUMO |
| 1 | 0 | 4 | 13/6 | Eletrostática. |
| 2 | 1 | 2 | | fenômenos fundamentais |
| 3 | 0 | 3 | | atrações e repulsões elétricas |
| 4 | 0 | 7 | | Cargas positivas e negativas |
| 5 | 0 | 3 | 14/6 | Eletrodinâmica por indução |
| 6 | 0 | 2 | | carga elétrica e intensidade |
| 7 | 0 | 5 | | de campo |
| 8 | 1 | 2 | 15/6 | Leis fundamentais |
| 9 | 0 | 6 | | Lei de Coulomb e unidade |
| 10 | 0 | 3 | | de carga elétrica |
| 11 | 3 | 6 | 19/6 | Leis de Faraday, princípio |
| 12 | 0 | 4 | | de conservação de energia |
| 13 | 0 | 3 | 21/6 | Ferriado |
| 14 | 0 | 3 | 22/6 | Linhas de força de um campo |
| 15 | 0 | 2 | | elétrico, Densidade elétrica |
| 16 | 1 | 6 | | superficial |
| 17 | | | 26/6 | Lei de Gauss, Energia |
| 18 | | | | potencial de uma carga num. |
| 19 | | | | ra em um campo elétrico |
| 20 | | | | Demonstração |
| 21 | | | 28/6 | Potencial elétrico e suas |
| 22 | | | | unidades, teoria de conden- |
| 23 | | | | çada e Capacidade eletros- |
| 24 | | | | tática |
| 25 | | | | |
| 26 | | | 29/6 | Energia acumulada num |
| 27 | | | | condensador carregado |
| 28 | | | | Constante dielétrica ou |
| 29 | | | | permeabilidade específica |
| 30 | | | | |

Fonte: Arquivo Histórico da UFSM.

Figura 11: Diário de classe do componente curricular de Desenho Técnico, ano 1967.

DISCIPLINA Desenho Geométrico

DE 19 67

| MATÉRIA LECIONADA |
|---|
| RESUMO |
| (2hs) 4. Prática de exercícios |
| (2hs) 5. Prática de exercícios |
| (2hs) 7. Verificação mensal — escrita |
| (2hs) 11. Apreciação sobre a verificação mensal. |

Fonte: Arquivo Histórico da UFSM.

A estratégia educacional durante o período ditatorial apontava para o conformismo da sociedade de classes brasileira, através da aplicação de uma pedagogia tecnicista que não se preocupava em formar profissionais críticos e reflexivos. Isso, para Boutin (2009), demonstra o receio de difundir conhecimentos que a possibilidade de questionamentos da ordem social apresentava, ou que contribuam para o desenvolvimento do educando nas suas diferenciadas potencialidades.

Naquele contexto histórico prevaleceu a dualidade do ensino, no qual o ensino médio tinha como objetivo formar profissionais para atuar no mercado de trabalho, enquanto o ensino superior voltava-se para a formação das classes dirigentes. Era assim que a educação englobava uma formação voltada para o desenvolvimento econômico do sistema capitalista.

Por isso os componentes curriculares de conhecimentos gerais preocupavam-se com a doutrinação dos alunos. Já os componentes técnicos, com a preparação dos alunos para suprir às necessidades de mão-de-obra do mercado capitalista. Um

currículo emancipador, voltado ao incentivo do senso crítico da classe trabalhadora não era objetivo do sistema educacional da época. Segundo Boutin (2009), o que era levado em consideração era um aprendizado para o conformismo com as desigualdades de classes e com a exploração de um sistema econômico do qual são beneficiados somente os detentores do capital.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender a categoria trabalho e as práticas pedagógicas que nortearam os trabalhos pedagógicos com os estudantes das primeiras turmas ofertadas pelo CTISM, durante o período da Ditadura Civil-Militar. Foram identificadas práticas pedagógicas características de uma educação tecnicista, que doutrinou os alunos para favorecer os interesses do Estado e das classes sociais que ele representa. Assim, a escola assumiu a posição de aliada na disseminação de ideais voltados ao conformismo das classes trabalhadoras.

Por isso, o sistema educacional foi usado pelos militares como uma das principais formas das classes inferiores atenderem os interesses das elites, em especial a EPT. Para Pavianil (2014), isso foi possível através do controle político das universidades públicas brasileiras e da formação de mão de obra rápida para o mercado, contexto no qual se enquadraram as escolas técnicas.

Os documentos relativos aos primeiros cursos oferecidos pelo CTISM indicaram que, na época, buscou-se formar profissionais para suprir as necessidades do mercado de trabalho, sem a preocupação, por exemplo, com a continuidade dos estudos em outro nível ou com uma formação crítico-reflexiva. Pretendia-se moldar o indivíduo conforme os interesses das classes dominantes.

O ensino profissional tornou-se, então, um formador de mão de obra rápida, aligeirada, com estruturas curriculares tecnicistas, voltadas para a operação através do preparo dos alunos para funções específicas. Conforme Ferreira “é fundamental observar que o profissional da área técnica estará inserido em um determinado contexto, não podendo negligenciar uma série de questões historicamente construídas, como as próprias relações na sociedade” (2015, p. 22). Todavia, conforme verificado através dos conteúdos trabalhados em sala-de-aula, não havia preocupação em formar indivíduos com consciência histórica, com a compreensão do passado em relação ao presente, nem com concepções autônomas sobre o processo produtivo. Manipulavam-se os fatos históricos ou censuravam-se os conteúdos que pudessem, de alguma forma, ir contra os interesses dos grupos sociais dominantes. O sistema de ensino pretendia convencer o aluno de que o sistema político da época era favorável à todas as classes, quando, na verdade, atendia apenas aos interesses das elites, utilizando-se deste sistema para suprir suas necessidades.

Os conteúdos abordados nos componentes curriculares apontam para a concepção técnica de trabalho. Preocupava-se em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho a partir de determinada função técnica, e não formar um profissional com capacidade reflexiva, com uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilitasse compreender o processo de produção e o mundo do trabalho no qual ele estava inserido. As classes sociais que controlavam os aparatos estatais desejavam, através do currículo escolar, reforçar sua ideologia política, exaltando o nacionalismo e o civismo.

A estruturação do ensino profissionalizante servia, também, como forma de conter o acesso das classes populares ao ensino superior, visto que os cursos técnicos não preparavam os alunos para dar seguimento aos estudos, mas sim, para exercer determinadas funções técnicas. Tal modalidade de ensino tinha como principal objetivo a formação de mão-de-obra aligeirada e rápida. Sobre isso, Saviani lembra que

[...] a sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedades privadas, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. (1994, p. 160)

Conforme destacado pelo autor, para as elites, era um risco a classe popular trabalhadora ter acesso ao conhecimento, especialmente aquele de caráter crítico-reflexivo. Para a burguesia capitalista, os trabalhadores deveriam ter, na época, conhecimentos apenas sobre a função prática a ser exercida no espaço laboral. Proporcionar uma educação autônoma na formação de profissionais, representava um risco para a ordem capitalista dependente, em vigor no Brasil.

Essa pesquisa buscou vincular a estrutura curricular dos primeiros cursos ofertados pelo CTISM a categoria de trabalho que predominava no contexto histórico-social da época. A análise documental confirmou uma estrutura curricular tecnicista, um ensino opressor, autoritário, manipulador, que buscava a doutrinação dos futuros trabalhadores.

Atualmente a história é compreendida como a área do conhecimento que tem, como objeto central de estudos, um processo de causas e efeitos, de rupturas e permanências. Analisando-se a história da EPT no Brasil, é possível verificar

referências do passado que estão presentes até os dias de hoje, influenciando na estruturação das políticas públicas para essa modalidade de ensino. Por isso, para entendermos a história das concepções e práticas relativas ao trabalho humano, é importante irmos além das dimensões escolares, sendo necessário considerarmos, também, o contexto econômico, político e social de cada época.

Por isso, a relevância dessa pesquisa está na possibilidade de as análises sobre as experiências do passado serem tomadas, no presente, como referências para a proposição de políticas públicas para a EPT ofertada no Brasil.

REFERÊNCIAS

Documentais:

Plano de criação de um Colégio Universitário na Universidade de Santa Maria, documento 8213. Santa Maria, Rio Grande do Sul: 1964. Arquivo Público do CTISM/UFSM.

Projeto de Instalação do Colégio Universitário, documento 0596. Santa Maria, Rio Grande do Sul: 1965. Arquivo Público do CTISM/UFSM.

Ata da 80ª sessão do Conselho Universitário. Santa Maria, Rio Grande do Sul: 1966. Arquivo Público do CTISM/UFSM.

Resolução nº 1/67. Santa Maria, Rio Grande do Sul: 1967. Arquivo Público do CTISM/UFSM.

Entrevista com o Professor Osvaldo Dal Lago. Santa Maria, Rio Grande do Sul: 2010. Arquivo pessoal da Professora Roselene Moreira Gomes Pommer.

Entrevista com Gilson Goulart. Santa Maria, Rio Grande do Sul: 2011. Arquivo pessoal da Professora Roselene Moreira Gomes Pommer.

Reportagem sobre os novos cursos ofertados pelo CTISM: 1964. Fonte: Jornal A Razão. Arquivo pessoal da Professora Roselene Moreira Gomes Pommer.

Reportagem sobre a oficialização do CTISM: 1964. Fonte: Jornal A Razão. Arquivo pessoal da Professora Roselene Moreira Gomes Pommer.

Diário de classe do componente curricular de química: 1967. Fonte: Arquivo Histórico da UFSM.

Diário de classe do componente curricular de Eletrotécnica: 1967. Fonte: Arquivo Histórico da UFSM.

Diário de classe do componente curricular de Desenho Técnico: 1967. Fonte: Arquivo Histórico da UFSM.

Bibliográficas:

ANTONELLI, Diego. O desafio de ensinar História durante o regime militar, 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-desafio-de-ensinar-historia-durante-o-regime-militar-ehc3qh8l0viwed9l42wawrz9q/>. Acessado em: 10/12/2020.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralização do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os sentidos do Trabalho, Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. O Continente do Labor. São Paulo: Boitempo, 2011.

AUSANI, Julio Cesar. Educação profissional e tecnológica em um Brasil em transformação: o contexto histórico de implantação do ensino técnico na Universidade Federal de Santa Maria. In: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13867>. Acessado em 10/04/2020.

BANDEIRA, Alexandre. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto, 201. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/7381/4420>. Acessado em: 10/12/2020.

BECKER, Gary. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. 1993. In: Chicago, University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-04120-9. Acessado em 12/07/2020.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. Disponível em < <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura#:~:text=Em%201971%2C%20o%20governo%20militar,como%20principal%20objetivo%20a%20profissionaliza%C3%A7%C3%A3o>>. Acessado em 10/11/2020.

BOUTIN, Aldimara; CAMARGO, Carla. A Educação na Ditadura Militar e as Estratégias Reformistas em Favor do Capital, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_8156.pdf. Acessado em: 12/12/2020.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024. Ed. Vozes, 2016.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. Metodologia Científica. 6ª ed. São Paulo: Pearson, 2006.

CIAVATTA, Maria. Mediações históricas de trabalho e educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas Constituições. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

DAVINI, Maria Cristina. Currículo Integrado, 2009. Disponível em: http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11340/curriculo_integrado_0.pdf. Acessado em 10/11/2020.

DREIFUSS, René Armand. 1964: A conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.

ENGELS, F. A Ideologia Alemã. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

FERNANDES, Elaine; COELHO, Jocelina; MONTEIRO, Patrícia. Reflexão Teórica sobre a Categoria Trabalho, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Elton!/Downloads/15273-Texto%20do%20artigo-25065-1-10-20130216.pdf>. Acessado em 14/12/2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A trajetória política de João Goulart. 2017. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base. Acessado em 04/11/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GHIRALDELLI, Paulo. História da Educação Brasileira. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

KRAWULSKI, Edite. Evolução do conceito de trabalho através da história e sua percepção pelo trabalhador de hoje. Florianópolis: 1991. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75812>. Acessado em 09/10/2018..

LIMA, Bruna. POMMER, Roselene Gomes. O processo histórico de instalação do colégio técnico industrial de Santa Maria – CTISM/UFMS. Santa Maria, 2010. Disponível em http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279375749_ARQUIVO_OprocessoHistoricodeInstalacaoCTISM.pdf. Acessado em 09/10/2018.

_____ As experiências pedagógicas do colégio técnico industrial de Santa Maria no contexto “milagre econômico” brasileiro. Santa Maria, 2010. Disponível em <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt002-asesperiencias.pdf>. Acessado em 09/10/2018.

_____ O colégio técnico industrial de Santa Maria no contexto da chamada redemocratização do Brasil. Santa Maria: 2012. Disponível em http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346357261_ARQUIVO_OCTISMnoContexto.pdf. Acessado em 09/10/2018.

LIMA, Bruna. O distrito industrial de Santa Maria – RS: instalação e novas perspectivas. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9650/LIMA%2C%20BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em 09/10/2019.

LOMBARDI, José. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. Campinas, SP: Tese – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

LOMBARDI, José. Educação e ensino na obra de Marx e Engels. São Paulo: Alínea, 2017.

MALANCHEN, Julia. A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>

MANACORDA, Mário. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo: Alínea, 2017.

MANFREDI, Silvia. Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. Educ. rev. [online]. 2014, n.51 [cited 2020-11-14], pp.37-50. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100004&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100004>.

MARX, Karl. O Capital. Vol. I Tomo 01. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. O Capital. Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MESZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

NETTO, José. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. Disponível em <http://www.uel.br/grupo_pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>. Acessado em 14/08/2020.

PELLANDA, Nize Campos. Ideologia e educação & Repressão no Brasil Pós 64. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PINTO, Álvaro Vieira. O Conceito de Tecnologia. Vol. 01. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005

POCHMAN, Márcio. O trabalho na globalização. São Paulo, Boitempo, 2001.

RAMOS, A. G. Introdução Crítica à Sociologia Brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

ROLLE, Pierre. Introdução à sociologia do trabalho. Lisboa: Saraiva, 1971.

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Ediciones Morata, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações. – 9ª ed. Campinas SP: Autores associados, 2000.

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

NUP: 23081.008964/2024-24

Prioridade: Normal

Ato de entrega de dissertação/tese

134.334 - Dissertação e tese

COMPONENTE

| Ordem | Descrição | Nome do arquivo |
|-------|-----------------------------------|----------------------------|
| 27 | Dissertação de mestrado (134.334) | CD - Dissertação Luana.pdf |

Assinaturas

17/07/2024 11:48:11

MARIGLEI SEVERO MARASCHIN (PROFESSOR ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (Ativo))
25.04.40.00.1.0 - SECRETARIA CURSO MA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SCMAEPT



Código Verificador: 4346722

Código CRC: 1666c91c

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

