

CONFLITOS E CONTRADIÇÕES EM TORNO DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES E DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA¹

Sueli Soares dos Santos BATISTAⁱ

Emerson FREIREⁱⁱ

RESUMO

A história da educação profissional e tecnológica tem sido compreendida a partir do desenvolvimento das forças produtivas como estrutura fundamental das relações econômicas e, em menor medida, a partir das diversas concepções de educação, de trabalho e de cultura que os grupos sociais produziram em busca de seus direitos de formação e de inserção laboral. Este artigo, a partir de pesquisa bibliográfica, apresenta autores que consideram os momentos e os movimentos que, de alguma forma, puderam questionar e relativizar as matrizes político-ideológicas e indicam a relevância dos estudos que recuperam as narrativas dos sujeitos, as contradições e os impasses que têm se contraposto a modelos educacionais hegemônicos. Este estudo busca contribuir para uma história da educação profissional e tecnológica em construção, apontando para uma concepção de história que supere a mera descrição de ações hegemônicas localizáveis na elaboração e na implementação de leis e de políticas educacionais, detendo-se sobre as relações entre juventude, trabalho e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e trabalho; História da educação profissional e tecnológica; Juventude; Trabalho; Educação.

CONFLICTS AND CONTRADICTIONS ON DIFFERENT CONCEPTIONS AND GUIDELINES FOR VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT

Studies on history of vocational and technological education needs to consider spaces of conflicts and contradictions around different conceptions and guidelines regarding on education and work, as well as the dimensions established between these dimensions. In this sense, based on bibliographical research, this article not only presents the history of vocational and technological education concerning some movements questioning the political-ideological matrix, but indicates the relevance of the studies that recover, through the narratives of the subjects, contradictions and impasses that are opposed to hegemonic educational models. This study expects to contribute to a history of vocational and

ⁱ Doutorado em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano pela USP (2002). Tem Pós-doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp no Departamento de História e Filosofia da Educação (2012). Atua no Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: suelissbatista@uol.com.br.

ⁱⁱ Doutor em Sociologia pela Unicamp e em Filosofia pela Universidade de Paris 1 – Panthéon Sorbonne – França. Realizou pesquisa de Pós-doutorado no Departamento de Sociologia da Unicamp entre 2014 e 2016 Atualmente é Professor do Programa de Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: freire.emerson@uol.com.br.

=====

technological education from a conception of history that goes beyond a mere description and listing of hegemonic actions that could be found in the elaboration and implementation of educational policies.

KEYWORDS: *Education and work; History of vocational and technological education; Youth; Work; Education.*

CONFLICTOS Y CONTRADICCIONES EN TORNO A LAS DIFERENTES CONCEPCIONES Y DIRECTRICES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

RESUMEN

La historia de la educación profesional y tecnológica ha sido comprendida a partir del desarrollo de las fuerzas productivas como estructura fundamental de las relaciones económicas y, en menor medida, desde las diversas concepciones de educación, de trabajo y de cultura que los grupos sociales han producido en busca de sus derechos de formación e inserción laboral. Este artículo, basado en investigación bibliográfica, presenta autores que consideran los momentos y los movimientos que, de alguna manera, pudieron cuestionar y relativizar las matrices político-ideológicas e indican la relevancia de los estudios que recuperan las narrativas de los sujetos, las contradicciones y los impases que se han contrapuesto a modelos educativos hegemónicos. Este estudio busca contribuir a una historia de la educación profesional y tecnológica en construcción, apuntando hacia una concepción de historia que va más allá de la mera descripción de acciones hegemónicas que se pueden encontrar en la elaboración e en la implementación de leyes y de políticas educativas, deteniéndose en las relaciones entre juventud, trabajo y educación.

PALABRAS CLAVE: *Educación y trabajo; Historia de la educación profesional y tecnológica; Juventud; Trabajo; Educación.*

1 INTRODUÇÃO: VOZES E MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX “ainda” sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável.
Walter Benjamin (1994, *Tese 8*).

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.
Walter Benjamin (1994, *O narrador*).

À sombra de uma árvore, sentada em um banco de madeira fincado no chão de terra batida e com a voz quase encoberta pelo vento que soprava forte no microfone, a mãe de

Jeniffer, aluna da escola técnica do Centro Paula Souza, Etec Sebastiana Augusta de Moraes, em Andradina-SP, dá seu relato:

Depois que a Jeniffer começou a estudar lá, parou de morrer minhas plantas. Por exemplo, meu marido gosta de jogar água suja nas plantas. Ele acha que água é água, é água com sabão, é água de detergente com gordura, tá molhando tá ótimo. E depois que parou de fazer isso, que eu falei que a planta também necessita de oxigênio, que a Jeniffer passou para a gente, ah! a árvore ficou linda... produziu mamão... as outras também começou a crescer. (OLIVEIRA, M. E., 2013, 29'01”).

A família de Jeniffer é uma das 4.000 mil famílias assentadas à época, dentre os mais de 40 assentamentos rurais da região de Andradina e próximos à Etec Sebastiana Augusta de Moraes. Os alunos dessa escola desenvolveram, sob a coordenação da Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira, o documentário *Produzindo memórias, construindo a história: os jovens da alternância e a memória social do campo em Andradina* (OLIVEIRA, M. E., 2013).

Os pais dos alunos descrevem desde a vida de acampado até as extremas dificuldades após estarem assentados, passando pela participação da escola nesse longo e penoso processo. Ao redor da mesa na varanda da casa conquistada e ainda por rebocar, os pais de Vinícius não escondem a alegria com a matrícula do filho na Etec e suas implicações para o cotidiano:

E ao mesmo tempo ajuda nós aqui... porque nós veio para cá pra cá, nós também é leigo, nós não sabia... cê vai mexer com a vaca e não sabe... assistência técnica muito pouca... Então, a gente pegava com ele... ô Vinícius, pergunta aí para o seu professor... ô Vinícius, você sabe disso?... – Ah mãe, estou estudando isso, estou fazendo isso... – Então, olha e vê o que dá para fazer aqui... até hoje é assim. [...]. Então, ajudou muito, ajudou muito sim..., a ser esse menino que ele é hoje, ele já está no terceiro ano, já está terminando, eu achei que ele não ia conseguir... e hoje ele está lá, fazendo esse projeto dele de apicultura, a gente dá a maior força, a gente tá feliz... e, pra mim a escola, pra mim foi tudo (OLIVEIRA, M. E., 2013, 34'32”).

O documentário postado na plataforma *Youtube.com* teve até agosto de 2019 pouco mais de 300 visualizações e 11 “curtidas”. A contar por esses números, dada a valorização quantitativa em voga atualmente, os relatos dos professores, dos alunos e seus pais poderiam ser considerados como uma história menor, uma não história. No entanto, como escreveu Walter Benjamin (1994, p. 223), “[...] o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”. As vozes e as memórias da educação profissional e tecnológica também não passam somente pelos grandes acontecimentos e narrativas, mas se

apresentam com força nos detalhes do cotidiano educacional, nas articulações do espaço escolar e seu entorno, nas resistências e nas alternativas que seus atores criam.

Assim, por meio da pesquisa histórica, é possível compreender os recuos e os avanços da legislação e das políticas públicas voltadas à inserção social dos jovens no mundo do trabalho, sem as quais não conseguimos entender a integração da formação profissional ao contexto social, produtivo e cultural local, bem como a maneira como esse processo está atrelado às relações de poder entre seus articuladores. A história da educação profissional e tecnológica no Brasil pode ser compreendida a partir do desenvolvimento das forças produtivas como estrutura fundamental das relações econômicas e, também, a partir das diversas concepções de educação, de trabalho e de cultura que os grupos sociais produziram e continuam produzindo em busca de seus direitos de formação e de inserção laboral.

Manfredi (2016) identifica, na Primeira República, uma espécie de laboratório em que foram gestadas e experimentadas concepções e práticas de educação profissional e tecnológica que, pode-se dizer, ainda se encontram em disputa, configurando-se como matrizes político-ideológicas que atravessam todo o século XX. Segundo a autora,

[...] ao lado da concepção assistencialista e compensatória surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarcossindicalista de educação integral e, finalmente, à visão de formação profissional para o mercado de trabalho (MANFREDI, 2016, p. 70).

A perspectiva da longa duração no processo histórico permite-nos compreender as rupturas e as permanências dessas matrizes político-ideológicas de natureza positivista que marcaram o lema de ordem e de progresso traduzível nas concepções e nas práticas de disciplina, controle centralizado e uniformização de comportamentos. Para Sander:

Até hoje o lema ‘Ordem e Progresso’ não deixa de refletir a histórica preocupação dos professores de orientação positivista nas escolas brasileiras, em que a ordem e a manutenção do *status quo* são, muitas vezes, mais valorizados que a educação para a liberdade, a criatividade, a consciência crítica e a cidadania responsável (2005, p. 97).

Este artigo foi concebido a partir do pressuposto de que os estudos sobre a história da educação profissional e tecnológica precisam, na análise de seu objeto, buscar os espaços de conflitos e contradições em torno das diferentes concepções de educação e de trabalho, bem como das relações estabelecidas entre essas dimensões. Nesse sentido, a partir de pesquisa

bibliográfica, este texto apresenta uma perspectiva dessa história da educação profissional e tecnológica, considerando os momentos e os movimentos que, de alguma forma, puderam questionar e relativizar essas matrizes político-ideológicas, ressaltando a relevância de estudos da literatura pertinente que privilegiaram as experiências formativas quase sempre silenciadas ou não, potencializadas em seu caráter emancipatório.

Busca-se contribuir para uma história da educação profissional e tecnológica a partir de uma concepção de história que supere a mera descrição cronológica de ações hegemônicas localizáveis na elaboração e na implementação de leis e de políticas educacionais. As intervenções e as narrativas dos estudantes, parte dos estudos bibliográficos aqui apresentados, são fundamentais para compreender esse contexto de singularidades, busca de participação e de alternativas. Evidentemente que não se trata de vasculhar uma nova subjetividade juvenil e estudantil, mas de compreender as relações que esses jovens estabelecem nos diferentes universos dos quais fazem parte: a família, a escola, a igreja, a cultura e o trabalho.

2 ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS TRABALHADORES BRASILEIROS: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Na história da educação profissional e tecnológica do Brasil, as primeiras escolas profissionais tinham, sobretudo, um caráter assistencialista, voltado aos chamados desvalidos da sorte. Há pesquisadores que acreditam que essa vertente ainda é a dominante na educação profissional e tecnológica do século XXI. No entanto, olhando mais atentamente para os esforços de formação sistemática da classe trabalhadora, ainda no final do século XIX, a escolarização também era uma exigência dos próprios trabalhadores.

A necessária formação de trabalhadores brasileiros deu-se não só no contexto das demandas da industrialização, mas das greves operárias de 1906 e 1917. Tentando sanar da nascente classe operária brasileira os germens do pensamento libertário via socialismo e anarquismo trazido pelos imigrantes, foram gradativamente sendo inauguradas e consolidadas, nas cidades, algumas escolas privadas e de iniciativa pública para formar cidadãos compatíveis com a realidade que se apresentava. Contudo, sendo um imperativo para o desenvolvimento global da sociedade, a educação profissional conheceu iniciativas em todo o país antes mesmo de ser uma estratégia governamental de desenvolvimento nacional e local em parceria com o setor privado (WEINSTEIN, 2000).

Segundo Castro, Machado e Vitorette (2010), há uma tradição que se construiu no Brasil na contramão do movimento de desqualificação de uma oferta de educação para jovens e adultos de qualidade. Essa outra educação surge no Brasil nas primeiras décadas do século XX, a partir de

[...] especial aproximação com os movimentos populares e sindicais, outra perspectiva de educação que tem como princípios básicos a dialogicidade e a investigação, instrumentos necessários para intervenção e para transformação da realidade do sujeito que aprende (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 156).

Cunha (2000) afirma que, desde o início do século XX, as empresas ferroviárias mantinham escolas para formação de seus operários e reconhece como a primeira delas a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, fundada em 1906, no Rio de Janeiro. No entanto, os relatórios da Companhia Paulista de Estradas de Ferro em São Paulo revelam que, desde 1895, já existiam iniciativas para a formação profissional dos ferroviários. Os aprendizes já estavam lá desde 1895, aprendendo e trabalhando nas oficinas, misturados aos adultos. Todavia, a escola efetivamente somente será fundada em 1901. Estudos com essa documentação revelaram o número crescente de aprendizes dessa escola entre 1895 e 1901, que funcionava com o objetivo de que, entre esses aprendizes, despontassem os futuros operários (BATISTA, 2009, 2011).

Nos relatórios da Companhia Paulista desse período, consta que os aprendizes executavam ações na oficina ao longo do dia e, à noite, recebiam instrução complementar prática ao trabalho manual. Essa instrução complementar era, a princípio, basicamente as quatro operações aritméticas, depois desenho geométrico elementar, desenho de projeção, noções elementares de mecânica e de máquinas, projetando-se, assim, uma formação em três anos.

A formação técnica, desse modo, passa a ter uma centralidade desconhecida antes do advento das ferrovias e do processo de industrialização. Mesmo com todas as dificuldades de ordem histórica, o conhecimento técnico é uma exigência em todas as áreas do conhecimento, e a hierarquização entre trabalho manual e trabalho intelectual aparece mais como um preconceito a ser superado do que como uma convicção a ser mantida. Essa separação também tem sido argumento para racionalizar o trabalho e torná-lo controlável e disciplinado (WEINSTEIN, 2000; SCHWARTMAN; BOMENY; COSTA, 2000; GOMES, 2005).

É importante, nesse contexto, considerar as experiências anarcossindicalistas de formação de trabalhadores como relevadoras de projetos de educação profissional diferentes

dos grupos dominantes. Essas experiências, além da formação específica para o trabalho, objetivavam a desenvolver uma cultura operária que não opunha racionalidade à liberdade (MANFREDI, 2016).

Com o advento das ferrovias, desenvolveu-se a tentativa de formar trabalhadores com base científica e racionalizadora com vistas a uma maior produtividade do trabalho. O que chama atenção, no entanto, é a exclusão da maioria dos jovens não plenamente alfabetizados das escolas profissionais ao longo do século XX. Além do domínio das operações matemáticas, exigia-se que os aprendizes fossem, sobretudo, disciplinados ou, no mínimo, disciplináveis. O processo de seleção dos cursos ferroviários, mesmo com esses requisitos básicos, saber ler e escrever, deixava de fora a maioria dos jovens, inclusive muitos que eram ou chegaram a ser ferroviários e que não puderam continuar seus estudos. O fundamento era a seleção dos que tinham alguma possibilidade de se tornarem produtivos e devidamente disciplinados para o trabalho (BRYAN, 1983, 2008; CUNHA, 2000, CIAVATTA, 2009, 2011). As experiências formativas dentro das oficinas da Companhia Paulista eram menos excludentes porque fazia parte de seus cursos a alfabetização dos aprendizes (BATISTA, 2009, 2011, 2012).

A formação da classe operária por meio dos cursos ferroviários, concebidos e viabilizados na óptica da racionalização do trabalho, visava não só a capacitação técnica, mas o controle de uma cultura operária que se fazia passar pela aprendizagem que ocorria nas oficinas, no próprio ambiente de trabalho. A profissionalização do trabalhador ferroviário deveria, assim, segundo Roberto Mange, dar-se em um ambiente separado e controlado para que os aprendizes não aprendessem os vícios de seus mestres (BRYAN, 2008).

Percebe-se, desse modo, que a formação do trabalhador ferroviário foi paradigmática na formação da classe operária em São Paulo, devido à importância do seu processo de seleção, da sua metodologia de séries metódicas, da interferência e inspiração do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), da visão de Roberto Mange e da influência nacional dos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional. Entretanto, mesmo dentre os ferroviários, poucos foram os que tiveram acesso a esses cursos e a esse processo de formação ou foram incentivados a estudar. A trajetória desses trabalhadores é a de baixa escolarização, mesmo aqueles que ocuparam funções estratégicas (CAMPOS, 2012; BOSCHETTI, 2006; BOSCHETTI; MACEDO; AMARO, 2006; CARVALHO; BATISTA, 2012a, 2012b).

Estudos revelaram um alto índice de evasão dos cursos ferroviários desenvolvidos em parcerias com as escolas profissionais públicas, porém isso não era considerado um fracasso desses cursos, mas, sim, o seu sucesso. Rapidamente, os alunos dos cursos ferroviários deixavam de frequentar as aulas para assumirem funções mais bem remuneradas dentro da ferrovia, em um universo de analfabetos e semianalfabetos. Dos centros ferroviários ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o que prevaleceu foi o interesse em uma capacitação minimamente necessária para exercer tarefas e não uma formação permanente, mesmo para os que já tinham alguma escolarização (BRYAN, 2008; TENCA, 2006; ZUCCHI, 2013; GARCIA, 2007; GARCIA; SANDANO, 2013).

3 TENTATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONFLITOS: RESISTÊNCIA DOS TRABALHADORES

Enquanto não se organizava de maneira mínima um sistema nacional de educação pública, entre os anos de 1920 e 1930, os escola-novistas buscavam e lutavam por uma escola laica e pública. Benno Sander (2005) identifica, no mar revolto das forças conservadoras dominantes nos anos de 1930 e 1940, os memoráveis debates entre Alceu Amoroso Lima e Anísio Teixeira que, ainda naquele contexto, defendiam juntos os ideais de liberdade, equidade e democracia na educação e na sociedade brasileira.

Em seu discurso de posse no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), de 1951, Anísio Teixeira já mencionava alguns aspectos desse processo. O educador abordava ali, de maneira informal, alguns itens da história da educação brasileira e como os trabalhadores ficaram de fora dos programas educacionais:

O ensino brasileiro [...] era um ensino quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco. Não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer. [...] a sociedade achava-se dividida entre os que trabalhavam e não precisavam educar-se e os que, se trabalhavam, era nos leves e finos trabalhos sociais e públicos, para o que apenas requeria aquela educação. De qualquer modo, a nossa resistência aos métodos ativos e de trabalho sempre foi visível na escola primária, que, ou se fazia escola apenas de ler, escrever e contar, ou descambava para um ensino de letras, com os seus miúdos sucessos de crianças letradas. No ensino chamado profissional, entretanto, é que mais se revelava a nossa incapacidade para o ensino prático, real e efetivo (TEIXEIRA, 1953, n. p.).

Anísio Teixeira e a educação brasileira viviam uma época de entusiasmo, dentro da lógica desenvolvimentista que inspirou os anos de 1950 e 1960. No período em que Anísio Teixeira assumiu a liderança no Inep, apenas se esboçavam os primeiros estudos sobre o sistema educacional brasileiro. Ainda eram muito incipientes as pesquisas que buscavam compreender e avaliar as relações entre educação, sociedade e trabalho. Retomando o discurso de Anísio Teixeira, percebemos que ainda temos a oposição entre um ensino mais teórico e acadêmico e uma formação prática. O fracasso do ensino profissional apontado por Anísio Teixeira não esteve atrelado apenas à dificuldade de superação de uma formação livresca, mas à tentativa sempre presente de afastar da formação para o trabalho a sua dimensão política e transformadora.

Não é acaso que as ideias e as preocupações de Anísio Teixeira tenham eco no pensamento e nas obras de Paulo Freire. Paulo Freire, assim como Anísio Teixeira, priorizou temáticas como a modernização resultante da industrialização e os impactos delas nas relações humanas acompanhados de uma “inexperiência democrática” no país que resultavam, e ainda resultam, em relações humanas hierarquizadas e autoritárias (FONSECA, 2008). Analisando as aproximações entre Anísio Teixeira e Paulo Freire em suas obras fundamentais, Fonseca (2008) afirma que, na obra *Educação como Prática da Liberdade*, de 1964, o entendimento a respeito de democracia e da educação apresenta aspectos que aproximam as teses dos dois pensadores:

O tema da educação escolar foi um dos pontos comuns entre Freire e Anísio até o início da década de 1960, dando lugar, após o Golpe de 1964, ao distanciamento gradual do primeiro em relação às ideias do outro. Até *Educação e atualidade brasileira*, a educação escolar merece considerável atenção de Freire, visto que suas críticas ao centralismo do sistema educacional e ao formalismo do ensino têm como fonte as proposições de Anísio Teixeira. Embora parte do teor dessas críticas permaneça, em *Educação como prática da liberdade*, Freire ressaltou, com maior destaque, outras dimensões visadas pelo processo educativo, como a conscientização, a mobilização e atuação política, situadas fora da educação escolarizada, ou, pelo menos, não restritas a ela (FONSECA, 2008, p. 4).

As obras e a militância de Paulo Freire, no contexto dos anos de 1960, com repercussões na atualidade, inserem-se no contexto de luta educacional e política frente à baixa escolaridade dos trabalhadores brasileiros; e assim como Anísio Teixeira, seu pensamento tem sido fundamental para se conceber e buscar uma escola para todos. Sendo algo crônico na história do país, essa baixa escolaridade não ocorre de maneira aleatória nem por desinteresse na

escolarização por parte da população. Para Ciavatta (2011, p. 167): “Há na história da educação no país, um movimento reiterado de negar à grande massa da população as oportunidades educacionais para uma educação básica (fundamental e média) de qualidade”.

Em meio a essa busca por mais anos de escolaridade, não simplesmente como algo pedagogicamente desejável, mas intimamente ligado ao processo de transformação social, é que surgiram entre os anos de 1960 e 1970 as primeiras escolas de trabalhadores como parte da resistência à Ditadura Militar. Segundo Moraes (2013, p. 321): “Essas escolas surgiram como uma forma concreta de se desenvolver um trabalho político em tempos de repressão. São iniciativas de trabalhadores que tomam para si a responsabilidade pela formação dos próprios trabalhadores”.

Em princípio, ocorrendo dentro dos próprios espaços da fábrica, e, depois, em espaços específicos, essas experiências formativas de (re)qualificação profissional eram concebidas como parte da luta política em meio à busca de uma democracia operária. Os operários participantes desses cursos de (re)qualificação eram os que também foram demitidos por participação em greves, o que fazia desses espaços de formação inicialmente conquistados em salas e porões de igrejas católicas, territórios coletivos de inserção social e formação política e cultural.

Em meio à preparação para a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), surgiu o Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga, cujas ações se desenvolveram durante quase duas décadas em bairros paulistas da zona leste e, depois, na região central da cidade. Essa escola originou-se das experiências anteriores de cursos de alfabetização de adultos e supletivos. Essa escola tinha como principal objetivo promover a formação profissional, tanto técnica quanto politicamente. Os cursos e as experiências formativas próximas a estudos do meio visavam também o conhecimento e a percepção do espaço da cidade (MORAES, 2013). Existiam as aulas regulares e plantão de dúvidas para a preparação profissional de caldeireiros, ferramenteiros, inspetores de qualidade, fresadores e torneiros que, assim, conseguiam se empregar nas melhores e maiores empresas. Contudo, ali a ideia é que aprendessem uma profissão com um olhar crítico da sociedade e da conjuntura econômica e política (BAUER; PAULISTA, 2012).

A consistência e a originalidade dessa proposta educacional aliada à combatividade e ao pioneirismo de sua atuação, formando trabalhadores de várias partes do país como uma

escola única, profissional e política, propedêutica e técnica, fez com que, junto a outras escolas operárias, fossem aprofundados o debate e as propostas educacionais vinculadas ao movimento operário e sindical. Essa proposta educacional, gestada e desenvolvida no seio da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, foi capaz de desenvolver uma cultura do trabalho e da formação de trabalhadores que contribuiu sobremaneira para o debate sobre as propostas educacionais dos anos de 1990 frente às reformas do Ensino Médio e técnico profissional. A relevância desse tipo de formação de trabalhadores pelos trabalhadores é porque considerava a educação profissional algo indissociável da participação política efetiva desses trabalhadores na sociedade como sujeitos históricos (BAUER; PAULISTA, 2012; MORAES, 2013).

Ao longo de sua história, a Nova Piratininga foi marcada por uma crítica permanente ao sistema “S”, visando sempre o empoderamento dos trabalhadores tanto dos pressupostos educacionais quanto da gestão das instituições promotoras de profissionalização. A crítica à formação profissional oferecida pelo Senai era no sentido de entender que o mero treinamento desconecta o trabalho do trabalhador e não o insere como partícipe do processo produtivo. Os professores e os alunos chegavam a usar à sua maneira o material didático produzido pelo Senai, aproveitando a sua qualidade técnica do ponto de vista da informação que precisavam, mas procuravam ir além, mesmo porque a profissionalização não era a sua única preocupação. Bauer e Paulista (2012), a partir dos relatos dos que participaram desse projeto, concluem que:

O importante era a formação do trabalhador, não apenas como um profissional habilitado a exercer funções específicas nas fábricas, mas uma formação como agente social. Este foi o cerne da preocupação e do objetivo da escola. Era a parte nobre da educação a que se propunha a escola. O ensino ordinário do trabalho no torno, no controle de qualidade, na fresadora, era levado a sério e capacitavam os trabalhadores conseguir trabalho em grandes indústrias e a se manter dentro das fábricas, mas o objetivo era outro, era a organização do local de trabalho [...] (BAUER; PAULISTA, 2012, p. 3862).

Os itinerários formativos construídos coletivamente pelos trabalhadores no contexto da Escola Nova Piratininga foram as bases sobre as quais surgiram, no final da década de 1990, uma nova escola de trabalhadores, o Centro de Educação Estudos e Pesquisas (CEEP), e o grupo de trabalho e pesquisa chamado Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP).

Antes que as reformas educacionais entrassem em pauta durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o que resultou no Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, Manfredi (2016) identifica distintos projetos de educação profissional em conflito no seio da sociedade

brasileira. No âmbito do Governo Federal, existiam dois projetos distintos, o do Ministério da Educação (MEC) e o do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Os empresários industriais, organizados em suas entidades de representação como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), exigiam o aumento da escolaridade básica e o incremento na oferta de programas de capacitação e requalificação da força de trabalho. Organizações não governamentais (Ongs), entidades dos movimentos populares e sindicais, entidades voltadas ao ensino e à pesquisa em educação profissional e tecnológica também estavam organizadas, procurando participar desse debate. Ao definir a reforma educacional pautada em produtividade e competitividade, o governo FHC unilateralmente elegeu um dos modelos em discussão.

Já no contexto amplo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), na vigência do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o CEEP e o IIEP, aliados ao Grupo de Pesquisa “Trabalho e Educação” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), produziu, em 2011, com a participação e a assinatura de inúmeros atores, um documento intitulado *Políticas públicas de educação e trabalho na perspectiva dos direitos sociais* (MORAES, 2013). Esse documento foi elaborado no contexto de um consenso em torno da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional e tecnológica, e esta, por sua vez, amplamente integrada ao Ensino Médio.

Esse documento pode ser compreendido como a tentativa de construir coletivamente as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos e para a educação profissional e tecnológica para além do que estava posto e para além do que efetivamente seria implementado. Essas diretrizes, a serem discutidas e incorporadas às políticas educacionais, abordavam a importância da formação de educadores na construção do currículo integrado; a articulação entre educação básica e educação profissional e tecnológica; a observação à diversidade histórico-social-cultural e étnico-racial na elaboração das políticas educacionais para essa modalidade de ensino, entre outros aspectos subsumidos a um debate amplo, na forma de uma conferência nacional, que envolvessem

[...] os diferentes sujeitos, organizações e instituições que estudam, pensam e analisam essa modalidade de ensino e que estejam ligados ao debate sobre EJA, educação profissional, científica e tecnológica, educação para o mundo do trabalho, educação e economia solidária, currículo integrado e Proejas (MORAES, 2013, p. 379).

O documento chamava para esse amplo debate a sociedade civil e também o poder público que, em seus diferentes segmentos, já articulava programas ou projetos direcionados para jovens e adultos. Entende-se que o que se buscava com esse documento-movimento é o que se tenta ainda atualmente, e não se deve deixar de tentar, que é o envolvimento efetivo dos estudantes no seu processo de escolarização e não simplesmente como seu depósito.

As discussões sobre educação, trabalho e emancipação têm sido objeto dos pesquisadores atuantes na educação profissional e tecnológica e, também, daqueles que não atuam diretamente nela, mas que também a analisam. Nesse sentido, têm sido fundamentais os estudos de pesquisadores participantes do Grupo de Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) a partir dos anos de 1980.

A educação integral ou integrada tornou-se um lugar comum nos discursos legais e epistemológicos acerca da educação profissional e tecnológica, maiormente alinhados com uma visão marxista. No entanto, esse conceito ainda precisa ser estudado e relativizado à medida que tem sido usado tanto em um sentido afirmativo, ou seja, de uma formação profissional atrelada a uma formação geral para fins de uma profissionalização mais efetiva e produtiva, quanto no sentido de uma educação unitária visando a emancipação (NOSELLA, 2007; DIAS, 2015). Mesmo a associação entre educação integrada e politecnia tem sido objeto de debates, pois as relações entre educação e trabalho precisam ser confrontadas com o movimento da sociedade. Trata-se de situar o que se chama atualmente educação integrada ou formação integral no que tem sido proposto pelas experiências de formação de trabalhadores por trabalhadores: a escola básica unitária.

No que diz respeito à escola, a educação integrada deveria ser aquela aberta a essa multiplicidade de experiências e de caminhos possíveis que passam pela formação para o trabalho, entre outras dimensões. Assim, Nosella (2007), ao discutir o conceito de educação politécnica, compreende que é necessário ampliar em todos os aspectos o que se entende pelas relações entre educação e trabalho, visando a busca pela liberdade. Para o autor,

[...] sei que muitas pessoas alcançam algum grau de liberdade até mesmo pela escola técnica ou por uma formação profissional precoce, pela escola popular pública ou noturna de baixa qualidade. Compete, porém, aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriadas e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita (NOSELLA, 2007, p. 150).

Na perspectiva da formação integrada para o trabalho, o objetivo é formar trabalhadores emancipados e não apenas mão de obra qualificada. A educação integrada pensada dessa forma tem sido defendida como aquela capaz de superar o dualismo estrutural da educação profissional e tecnológica ao criticar as dicotomias entre teoria e prática, entre pensar e fazer, entre trabalho manual e trabalho intelectual. No entanto, cabe a pergunta: podem essas dicotomias serem superadas no plano pedagógico sem que haja uma efetiva transformação social em que se produzem e reproduzem cotidianamente as desigualdades sociais?

Estudos problematizando a educação integrada têm sido bastante influenciados pelas reflexões de Paulo Freire, de Antônio Gramsci e das experiências das escolas de formação dos trabalhadores pelos trabalhadores. A educação integrada, para além de sentidos pedagógicos e epistemológicos, exige democratização e inclusão social.

A partir do Decreto Nº 5.154/2004, quando a formação profissional e tecnológica passa a ser integrada (BRASIL, 2004), limites e possibilidades do que poderia ser feito se tornou objeto de pesquisa para os envolvidos com a temática no seu cotidiano. Para Castro, Machado e Vitorette (2010):

O projeto de modernidade e a modernização brasileira criaram o trabalhador-pobre, de várias pobreza. Hoje, e talvez de maneira mais precisa, o trabalhador-pobre negro, indígena, mulher, jovem, adulto, ribeirinho, quilombola, portador de necessidades especiais, do campo, das periferias urbanas, das favelas, dos morros e tantos outros (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 153).

A educação integrada não se faz, portanto, somente com currículos integrados buscando igualdades e nivelamentos de dimensões conflitantes, mas com uma atitude política frente ao processo de exclusão social que, antes de tudo, precisa ser reconhecido.

A nossa “inexperiência democrática”, como a concebeu Paulo Freire, ainda se faz presente e, também, pode ser um conceito importante para compreender as dificuldades para que essa educação integrada ocorra de fato, rompendo barreiras criadas por um Estado autoritário que se sustenta também em uma sociedade autoritária. É nesse sentido que as políticas educacionais estão relacionadas às dimensões da cultura de um país (PAULA E SILVA, 2006) e, portanto, requerem um debate amplo antes de serem implementadas.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam para as dríades que marcam a história da educação no Brasil: qualidade *versus* quantidade, público *versus* privado, centralização *versus* descentralização. Pode-se dizer que essas dríades são atravessadas por outra: a da ordem *versus*

progresso, como considerou Darcy Ribeiro (1995) ao analisar a dificuldade de permitir a emancipação dos brasileiros:

Velhas questões institucionais, não tendo sido resolvidas nem superadas, continuam sendo os principais fatores de atraso e, ao mesmo tempo, os principais motores de uma revolução social. Com efeito, a grande herança histórica brasileira é a façanha de sua própria constituição como um povo étnica, nacional e culturalmente unificado. É, também, o malogro dos nossos esforços de nos estruturarmos solidariamente, no plano socioeconômico, como um povo que exista para si mesmo. Na raiz desse fracasso das maiorias esta o êxito das minorias, que ainda estão aí, mandantes. Em seus desígnios de resguardar velhos privilégios por meio da perpetuação do monopólio da terra, do primado do lucro sobre as necessidades e da imposição de formas arcaicas e renovadas de contingenciamento da população ao papel de força de trabalho superexplorada (RIBEIRO, 1995, p. 247-248).

4 JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção
Walter Benjamin (1994, Tese 8).

No início dos anos de 2000, com assessoria de pesquisadores da Faculdade de Educação da USP, em cooperação com o IIEP e com o CEEP, foi desenvolvido o programa “Construindo o Saber – educação de trabalhadores por trabalhadores”. Estavam envolvidas em diferentes momentos do Programa outras instituições como o CEETEPS, sindicatos de diversas categorias e entidades do movimento popular. O programa visava a formação profissional e a formação do cidadão, inspirando-se nas experiências de formação de trabalhadores pelos trabalhadores nos anos de 1970, 1980 e 1990. A proposta de educação integrada nas suas diversas etapas (elaboração da matriz curricular, desenvolvimento dos itinerários formativos, seleção de alunos, seleção, capacitação de professores, definição e elaboração de materiais didáticos e formas de avaliação) nasceu da cooperação entre os vários grupos das variadas instituições participantes (educadores populares, sindicalistas, pesquisadores, professores e estudantes vinculados à USP, às escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico) (MORAES, 2013).

Na caracterização das primeiras turmas, percebeu-se que 69% dos alunos trabalhadores tinham mais de 30 anos, e 60% estavam fora da escola há mais de 15 anos. Isso não queria dizer que não tivessem acesso a alguma escolarização anterior. Segundo Oliveira, M. K. de (2013), ao contrário disso, mais de 80% dos alunos declararam ter ingressado na escolar regular com sete anos ou menos. Nesse sentido, afirma Oliveira, M. K. de (2013, p. 85), “[...] mais do que totalmente excluídos da escola, esses alunos podem ser considerados como produtos do fracasso do sistema escolar em garantir a escolaridade básica completa para toda a população”.

Ao abandonarem a escola, o mundo do trabalho a ser enfrentado é o da “[...] subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado” (ANTUNES, 2000, p. 49). Os estudantes que necessitam trabalhar já se inserem nesse contexto “[...] em posições ocupacionais de baixa qualidade, de vínculos precários e de menor remuneração, situados na camada inferior do setor informal”, comprometendo, assim, “[...] os estudos e a própria formação profissional importantes para fase adulta” (MOURA, 2009, p. 8).

Pesquisas sobre a evasão de jovens nos cursos profissionalizantes, seja na modalidade de EJA, seja nos cursos técnicos, têm revelado uma gama de fatores que exigem, a partir de dados empíricos e discussões conceituais, uma compreensão mais ampla da trajetória educacional desses jovens. Dore, Castro e Sales (2010) destacam, nesse sentido, “[...] a importância de buscar medidas de prevenção do problema, como o acompanhamento individualizado dos indivíduos que estão em risco de abandonar seus estudos” (DORE; CASTRO; SALES, 2010, p. 3).

Por isso, defende-se aqui estudos que privilegiem os universos singulares em que os jovens estudam e trabalham ou simplesmente não conseguem nem trabalhar e nem estudar. Em 2013, foi identificado que menos da metade das pessoas com 15 anos de idade tinham o diploma de Ensino Fundamental, sendo candidatos vindouros dos Programas de EJA. Compreender essa realidade é conhecer mais de perto as pessoas que estão compondo essas estatísticas (SNJ, 2013; IBGE, 2015).

Deyllot e Bossam (2013, p. 103-104) levantam um questionamento muito importante no sentido de avançarmos nessa compreensão: “[...] sendo nossos alunos trabalhadores, com histórias de vida e trabalho, como partir do conhecimento que eles têm e conseguir articular o conteúdo escolar e científico?”. Esdeyllosa questão parece ser fundamental para que se priorize

a permanência desses alunos na escola. Suas histórias de vida e a oportunidade de as narrar fazem parte do reconhecimento como classe trabalhadora detentora de direitos. Os trabalhadores, em um processo de escolarização que articule profissionalização e cidadania, podem reconhecer que, quando mais jovens, ou mesmo na infância, foram aliçados precocemente da vida escolar formal pela necessidade de sobrevivência.

5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS JOVENS ESTUDANTES

O envolvimento efetivo de trabalhadores, governo e empresários nas decisões que geram programas e políticas educacionais em âmbito municipal, estadual e federal é uma antiga reivindicação da sociedade civil. Assim, compreendemos que o alcance limitado do que se concebe atualmente como educação integrada, como nova ideologia da educação profissional e tecnológica, faz parte da “recaída” autoritária das relações políticas e sociais vivenciadas no país.

Tomamos como exemplo a reforma do Ensino Médio ocorrida por meio da Lei Federal Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Propagandeada como o “novo ensino médio” (BRASIL, 2018), essa reforma é divulgada como a tentativa de aproximar “[...] ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho”, permitindo “[...] que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos” (BRASIL, 2017, p. 1).

Inicialmente surgida como medida provisória, essa Lei foi intensamente criticada por se fazer sem a interlocução com alunos, familiares, professores e pesquisadores, contrariamente aos exemplos mencionados anteriormente. Essa Lei não deixa de recitar o mantra da formação integral do aluno, colocando-a nos termos de uma formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, sem mencionar, porém, a dimensão política dessa formação e sem indicar diretamente do que se trata: ampliar o espectro da profissionalização sobre o Ensino Médio, em vez de potencializar os componentes curriculares para uma formação geral de caráter mais crítico e reflexivo.

Oliveira e Marques (2016), ao analisarem as políticas para juventude no Brasil, mesmo considerando eventuais avanços ocorridos na década de 1990, concluem que há uma

representação social da juventude associada a um problema social passível de controle de suas condutas:

[...] pode-se distinguir dois movimentos em relação aos jovens brasileiros. De um lado, a juventude é abordada como uma espécie de reservatório de energias “utópicas”, possuidora de grandes potencialidades para o desenvolvimento socioeconômico do país. De outro lado, o foco é posto no estado de precariedade em que vivem os jovens, a exemplo do crescimento do desemprego juvenil – problema que pode ser contornado pelas famílias privilegiadas por meio do prolongamento dos estudos, oportunidade indisponível aos jovens oriundos de famílias menos favorecidas (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p. 1207).

A formação para o trabalho não pode subsumir todo o processo de escolarização, mesmo porque o trabalho no mundo contemporâneo se resume às trajetórias profissionais que os indivíduos conseguem trilhar em um cenário de flexibilização, mobilidade e informalidade crescentes. Esse cenário é um produtor permanente de desqualificação. Se a educação se submete a ser meramente produtora de qualificação, estará sempre ultrapassada e anacrônica, procurando “salvar” os indivíduos cujas profissões estão fadadas ao desaparecimento. Ao mundo da flexibilização do trabalho, a reforma do Ensino Médio de 2017 é oferecida como resposta *pari passu* à flexibilização do Ensino Médio. Parece haver, desse modo, um descompasso entre a sua concepção e a realidade efetiva.

Todavia, a sociedade movimenta-se e reconstrói-se a todo momento, com maneiras de resistência e de pensamento contra-hegemônico. É o que se verificou com a ocupação das escolas secundárias no ano de 2016. Essa ocupação evidenciou o hiato entre o lugar que se pensa que o jovem deva ocupar na sociedade e o que ele imagina que possa ocupar. A experiência da ocupação trouxe uma nova percepção para os próprios secundaristas do sentido público da escola. Como afirmam Moraes e Ximenes (2016):

A permanência dos estudantes no espaço escolar por longos períodos propiciou-lhes um processo de apropriação da escola que é pública. A diversidade de experiências alimentou de sentidos inovadores o próprio significado do que é público na escola. A resistência à política autoritária e burocrática do governo estadual mostrou à população que a escola não é do governo de plantão, a escola é pública; cabe ao Estado assegurar condições adequadas de funcionamento, mas sua qualidade também depende da capacidade de ser apropriada pelo público, por professores, estudantes, pais e comunidade (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1.081).

Para além dos referenciais normativos criados pelas políticas públicas que geram avaliações que resultam em mais normatizações e ações interventivas sobre a juventude

estudante e/ou trabalhadora, ou nem estudante nem trabalhadora, Oliveira e Marques (2016) observam que o modo como esses mesmos jovens veem a sua própria condição não corresponde necessariamente aos indicadores a partir dos quais essas políticas são geradas e avaliadas.

Além desses pressupostos legais e conceituais, estudos têm sido feitos para compreender como essas políticas, consensuais ou não, continuadas ou não, elaboradas coletivamente ou não, têm chegado para os estudantes. Frente às discontinuidades das políticas públicas, o que se percebe é a continuidade da negação do acesso à escolarização e profissionalização que não sejam sinônimos de produtividade. Embora sejam o fordismo e o taylorismo considerados superados e seja comum evitar a defesa do tecnicismo e do treinamento em lugar da formação, é importante discutir quanto se avançou em termos de educação profissional e tecnológica daquilo que Roberto Mange sentenciou desde o começo do século XX: seleção + formação + adaptação = eficiência (BRYAN, 2008).

Se essa consigna, em forma de equação, formulada por Mange, ainda pode ser atual, consideramos também importante atualizar o propósito de pensadores como Darcy Ribeiro, que formulou algo muito próximo do que Walter Benjamin pudera imaginar como um verdadeiro estado de exceção:

Como não há nenhuma garantia confiável de que a história venha a favorecer, amanhã, espontaneamente, os oprimidos; e há, ao contrário, legítimo temor de que, também no futuro, essas minorias dirigentes conformem e deformem o Brasil segundo seus interesses; torna-se tanto mais imperativa a tarefa de alcançar o máximo de lucidez para intervir eficazmente na história a fim de reverter sua tendência secular. Esse é nosso propósito (RIBEIRO, 1995, p. 248).

A lucidez reivindicada por Darcy Ribeiro visa a intervenção eficaz para reverter o curso da história. Nesse sentido, há de pensar-se uma outra concepção de história e não aquelas que ao relacionar os fatos o faz como quem desfia as contas de um rosário na perspectiva historicista criticada por Benjamin. Para o filósofo alemão:

O historicismo se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário (BENJAMIN, 1994, p. 232).

Estudar, registrar e analisar processos contra-hegemônicos que acontecem no cotidiano dos estudantes pode ser uma maneira de construir essa concepção histórica que dê voz aos que, normalmente, são silenciados pelos estudos quantitativos e abrangentes que geram, quando muito, dados para ranquear sucesso e fracasso escolar atribuídos às capacidades limitadas dos jovens estudantes ou à incompetência dos agentes escolares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Infância e Adolescência nos trilhos:** um estudo sobre os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional a partir do Acervo do Complexo Fepasa na Cidade de Jundiaí-SP. Fórum Mundial de EPT (Educação, Desenvolvimento e Inclusão). Debate 9 (26.11): Juventude, educação e mundo do trabalho. Brasília, 2009.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Estudo sobre a Escola de Aprendizes Ferroviários da Companhia Paulista em Jundiaí nos primeiros anos da República. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: UFMA, 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_408.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação Profissional e tecnológica: politecnia e emancipação. In: BELLUCCI, Ivanete; BATISTA, Sueli Soares dos Santos (Orgs.). **Educação tecnológica:** reflexões, teorias e práticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 27-38.

BAUER, Carlos; PAULISTA, Maria Inês. Formação política e profissional: um desafio do Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga (1979-1996). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.11.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. Magia e técnica. Arte e Política. **Obras escolhidas**. Vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOSCHETTI, Vânia Regina. O curso ferroviário da Estrada de Ferro Sorocabana. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 23, p. 46-58, set. 2006.

BOSCHETTI, Vânia Regina; MACEDO, Samara Eliza; AMARO, Vanelli Pires. Fundindo, tecendo, trilhando...Aspectos da educação profissional em Sorocaba. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 21, p. 131-140, mar. 2006.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio:** perguntas e respostas. 2018.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação e processo de trabalho:** Contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil. Orientador: Newton Cesar Balzan. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, processo de trabalho e desenvolvimento econômico.** Contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CAMPOS, Cristina. **Escolas Profissionais e Oficinas Ferroviárias:** Uma História Social da Transferência da Tecnologia Ferroviária em São Paulo. 2012. Disponível em: https://www.13snhct.sbhc.org.br/resources/anais/10/1345078859_ARQUIVO_Artigo_Cristina_SBHC_2012.pdf. Acesso em: 20 jan. 2013.

CARVALHO, Maria Lúcia M.; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Cem anos de EPT pública no Estado de São Paulo: entre a celebração e a avaliação. *In:* BELLUCCI, Ivanete; BATISTA, Sueli Soares dos Santos (Orgs.). **Educação tecnológica:** reflexões, teorias e práticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012a. p. 39-62.

CARVALHO, Maria Lúcia M.; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Patrimônio, trabalho e educação. O Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (1934 a 1948). *In:* COLÓQUIO LATINO AMERICANO SOBRE RECUPERAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO INDUSTRIAL, 6., 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2012b. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/VI_coloquio_t6_patrimonio_trabalho.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

CASTRO, Mad'Ana Desirée R.; MACHADO, Maria M.; VITORETTE, Jacqueline M. B. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 151-166, 2010.

CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, Fortaleza, n. 5, v. 11, p. 164-183, 2011.

Clavatta, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**. Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lampina, 2009.

Cunha, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000

Deyllot, Mônica E. C.; Bossam, Sueli. A relação entre o mundo do trabalho e a escola: algumas reflexões sobre o método de ensino-aprendizagem. In: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (Org.). **Educação de trabalhadores por trabalhadores**: formação de jovens e adultos e formação profissional. São Paulo: Sociologia e Política, 2013. p. 103-130.

Dias, Vagno Emygdio Machado. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. Orientador: Paolo Nosella. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

Dore, Rosemary; Castro, Tatiana L.; Sales, Paula Elizabeth. **Educação profissional e evasão escolar**: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais. 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/Educacao_Profissional_e_Tecnologica/Educacao_profissional_e_evasao_escolar...-Rosemary_Dore.pdf. Acesso em 10 jun. 2017

Fonseca, Sérgio. Repercussões das ideias de Anísio Teixeira na obra de Paulo Freire. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2008.

Garcia, José R. A escola profissional mixta de Sorocaba: uma contribuição para o estudo de seus alunos e grade curricular (1929 – 1942). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 271-271, set. 2007.

Garcia, José R.; Sandano, W. A Escola Profissional Mista de Sorocaba: aspectos sobre o processo ensino-aprendizagem (1929-1942). In: CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de (Org.). **Patrimônios, Currículos e Processos Formativos**. São Paulo: Centro Paula Souza, Imprensa Oficial, 2013. p. 195-206.

Gomes, Angela Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Síntese dos indicadores. 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Libâneo, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Toschi, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

Manfredi, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.) **Educação de trabalhadores por trabalhadores:** formação de jovens e adultos e formação profissional. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2013.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, 2016.

MOURA, Leila S. Juventude: trabalho e gênero. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE TRABALHO E GÊNERO, 2., 2009, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: UFG, 2009. Disponível em: <https://strabalhoegenero.cienciassociais.ufg.br/up/245/o/stg2008-1-5.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Mariana Esteves. **Produzindo Memórias, Construindo a História:** Os jovens da Alternância e a Memória Social do Campo em Andradina. Documentário: 1h13'33", 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CbCj4TT9pgE&t=12s>. Acesso em: 9 set. 2017.

OLIVEIRA, Mariana Lins de; MARQUES, Luciana R. Políticas de juventudes: histórias de vida, educação e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1203-1222, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *In:* MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.). **Educação de trabalhadores por trabalhadores:** formação de jovens e adultos e formação profissional. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2013. p. 69-102.

PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam de. Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: algumas reflexões. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 367-379, set./dez. 2006.

RIBEIRO, Darcy. Ordem versus Progresso. *In:* RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 245-269.

SANDER, Benno. Política e administração da Educação no Brasil: momentos de uma história em construção. *In:* SANDER, Benno (Org.). **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. p. 91-115.

SCHWARTMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. O ensino industrial. *In:* SCHWARTMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Paz e Terra, 2000. p. 251-252.

SNJ. Secretaria Nacional da Juventude. **Agenda Juventude Brasil**. 2013. Disponível em: <http://www.juventude.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino brasileiro. **Boletim da CBAI**, v. 7, n. 10, p. 1122-1124, 1953. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ensino3.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TENCA, Álvaro. **Senhores dos trilhos: racionalização, trabalho e tempo livre nas narrativas de ex-alunos do Curso de Ferroviários da Antiga Paulista**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2006.

WEINSTEIN, Barbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, CDAPH-IFAN, Universidade São Francisco, 2000.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **A criação da Escola de Ferroviários da Companhia Sorocabana**. 2004. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao04/materia02/criacaoe scola.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

NOTA

¹ O estudo se refere a projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp (Processo 2018/03106-8).

Enviado em: 14/09/2017

Aprovado em: 25/09/2019