A iniciação profissional do adolescente nas escolas técnicas secundárias na década de 30

Clarice Nunes *

1. Introdução; 2. Antecedentes: a modernização da escola secundária norte-americana; 3. Uma proposta ambígua de renovação do ensino secundário na política educacional do governo provisório (1930-4); 4. A reforma educacional do Distrito Federal e a criação das escolas técnicas secundárias; 5. A reorganização das escolas técnicas secundárias em 1937; 6. Conclusão.

1. Introdução

A atual política de educação no País tem apresentado a iniciação profissional do adolescente como meta a ser alcançada pelas escolas situadas nas áreas periféricas urbanas e nas zonas rurais. Esta questão, no entanto, não constitui uma inovação. Pelo contrário, a partir dos anos 30, pedagogos liberais e técnicos ligados ao ensino industrial, comercial e agrícola não só se mostraram receptivos a esta idéia como, também, procuraram criar estratégias no sentido de concretizá-la.

Assim é que, entre 1932 e 1935, no bojo da Reforma do Distrito Federal, liderada por Anísio Teixeira, foram criadas as escolas técnicas secundárias consideradas fonte de inspiração dos ginásios polivalentes, cujos princípios, após as mudanças políticas de 1964, foram tomados como base para a reestruturação de uma nova escola fundamental, preconizada pela Lei nº 5.692, de 1971.

A idéia de uma educação de cunho profissionalizante, destinada ao adolescente, está ligada ao surgimento de uma nova concepção e organização do ensino médio, mais particularmente do ensino secundário.

* Professora de história da educação no Brasil na Faculdade de Educação, Ciências e Letras Notre Dame; mestra em educação pelo IESAE/FGV – Rio de Janeiro.

Nesse sentido, a expansão industrial brasileira, entre outros fatores, criou condições não só para o questionamento da tradicional função propedêutica do curso secundário destinado, desde o período colonial, à elite mas, também, para a introdução e difusão gradativa de uma nova compreensão de ensino secundário, como continuação do ensino elementar, orientado no sentido de possibilitar ao adolescente uma formação básica da qual fariam parte as práticas de trabalho.

O objetivo deste artigo é mostrar como essa nova concepção penetra no País e tem oportunidade de concretizar-se. Com tal intuito, desdobramos a exposição em três etapas. Na primeira, examinamos a concepção de um ensino secundário moderno, surgido como fruto do movimento de renovação das escolas secundárias norte-americanas e que grande influência teve na tentativa de modernizar a escola secundária brasileira. Na segunda, apresentamos as diretrizes gerais da política educacional do governo provisório, no que diz respeito à remodelação do curso secundário. E finalmente, na terceira, focalizamos as escolas técnicas secundárias, pioneiras no estabelecimento de um ensino voltado para a iniciação profissional do adolescente e sua reorganização em 1937, com a implantação do Estado Novo.

2. Antecedentes: a modernização da escola secundária norte-americana

A compreensão, em seus aspectos mais gerais, da modernização da escola secundária nos EUA é de grande interesse uma vez que:

a) no Brasil, a introdução da idéia de um ensino médio destinado às camadas médias e operárias, reunindo disciplinas de cultura geral e práticas de trabalho, em plena fase de implantação do capitalismo industrial, encontra-se impregnada pela marca do progressivismo norte-americano;

b) há indícios de que os EUA, enquanto o mais poderoso centro hegemônico capitalista, estaria, na atualidade, exportando reformas educativas nele realizadas nos princípios do nosso século, a fim de conservar e melhorar as estruturas capitalistas no Terceiro Mundo, no qual está incluído nosso País.[1]

A expansão escolar e o movimento pela educação pública norte-americana iniciaram-se nos estados nortistas graças ao processo de industrialização pelo qual passaram, ainda no segundo quartel do século XIX, e que se generalizou aos estados sulistas somente após a Guerra de Secessão.

[1] Esta é a tese de Martin Carnoy. Para a redação deste item, consultamos basicamente seu livro: *La Educación como imperialismo cultural.* México, Siglo Veintiuno, 1977. Em especial cap. 5: La educación, colonialismo interno. Reforma educacional y controle social en Estados Unidos, 1830-1970. p. 222-55; e cap. 7: La educación y la ideología de la eficiencia. El neocolonialismo de Estados Unidos desde 1945. p. 289-321.

Antes de 1840 todos os sistemas educacionais dos estados americanos apresentavam-se descentralizados e apoiados nas comunidades. A presença da industrialização, como também da imigração de grandes levas de irlandeses para os estados nortistas provocavam o rápido aumento dos assalariados. Essa nova situação ameaçava colocar em crise a estrutura social norte-americana e, conseqüentemente, a ordem estabelecida.

Nesse momento, os reformistas da educação, dentre os quais se incluía Horace Mann, sentiram a necessidade de redefinir as funções da escola no sentido de capacitá-la a orientar e controlar moralmente seus destinatários, com o intuito de atender aos interesses industriais de transformação da economia e, ao mesmo tempo, preservar a manutenção da ordem. Dessa forma, a escola passava a desempenhar o papel que na fase pré-capitalista havia sido atribuído à família e à igreja.

A primeira tentativa de renovação da educação norte-americana, liderada pelos reformistas, ocorreu entre 1840-60. Nela, Mann e seus companheiros procuraram lançar as bases de um sistema escolar que operasse no sentido não só de perpetuar a estrutura de classe existente mas, também, que pudesse ajudar as pessoas a se movimentarem dentro dela. Defendiam a idéia de um modelo centralizado de educação escolar e, através dela, legitimavam as opiniões de uma burguesia que se desenvolvia, como fruto do processo de consolidação de grande número de empresas na economia norte-americana.

Segundo os reformistas, não estando as escolas sujeitas a nenhuma forma de controle estatal, seus freqüentadores corriam o risco de sofrer a imposição de idéias religiosas, morais e políticas particulares, o que configurava a descentralização como forma de organização antidemocrática. Sugeriam, então, como nova estratégia, o estabelecimento de um órgão central que coordenasse as escolas distritais. No entanto, em muitos casos, a impossibilidade política de tornar viável tal sugestão levou à criação de escolas secundárias como uma medida provisória.

Assim surgiram as escolas secundárias estatais que representavam a vitória dos educadores liberais e dos industriais sobre as estruturas de poder locais das zonas rurais e dos bairros citadinos. Elas contribuiriam, na visão de seus formuladores, para a promoção da mobilidade social, do desenvolvimento econômico e da integração das camadas assalariadas.

À medida que se industrializavam e se urbanizavam, os estados norte-americanos criavam as suas escolas secundárias que se tornaram valioso instrumento das empresas capitalistas no combate e destruição das estruturas sociais pré-industriais e agrárias.

No entanto, a criação dessas escolas não foi realizada sem resistências. Os artesãos de Beverly, por exemplo, a elas se opuseram por compreender a ameaça que representavam com relação a sua posição na comunidade. Os cidadãos sem filhos, por sua vez, protestavam contra a elevação dos impostos, necessária para o financiamento desse empreendimento escolar.

Apesar dessas dificuldades, as escolas secundárias estatais ampliaram-se tornando efetiva a reforma administrativa. Ao lado dela empreendeu-se, também, uma reforma pedagógica com o objetivo de difundir o ensino centrado no aluno.

Esse ensino individualizado visava, em última instância, inculcar normas compatíveis com a preparação de uma força de trabalho disciplinada, leal à sociedade capitalista e, recompensada de acordo com seus méritos. Sob a capa do discurso liberal, a reforma pedagógica empreendida estimulava a competição e mantinha a desigualdade entre as classes, uma vez que o merecimento obtido na escola, e tomado como medida de mérito potencial na economia, refletia as diferenças da classe social de origem do aluno.

Tal reforma pedagógica também atingia a finalidade de liquidar com o poder dos mestres das escolas primárias locais. Isso se deu através da Junta de Educação Estatal que modificou o plano de estudos requerido para a formação de professores e, assim, gradativamente, alterou seu modo de ensinar.

Uma vez obtido o controle dos sistemas escolares, a difusão da escola obrigatória e o aumento do tempo de escolaridade, iniciou-se uma segunda reforma (1900-20), continuação da anterior, que ambicionava tornar mais eficiente as escolas secundárias no desempenho de suas funções econômicas e sociais. Nessa perspectiva, introduziu-se a *diversificação dos cursos,* justificada como medida necessária, não só ao atendimento da realidade econômica e social, como, também, à promoção da igualdade de oportunidades.

A expressão *igualdade de oportunidades* teria seu sentido alterado a fim de ocultar o conflito que se estabelecia entre a concepção de igualdade e eficiência. A diferenciação curricular significava, de fato, que ricos e pobres não teriam mais as mesmas oportunidades de freqüentarem os mesmos cursos e de participarem em igualdade de condições da mobilidade vertical na comunidade. Eles se encaminhariam para cursos diferentes. Assim sendo, o novo conceito de igualdade de oportunidades implicava, ideologicamente, no recebimento de uma educação que capacitasse ricos e pobres para o desempenho de tarefas específicas no mercado de trabalho. O que se encobria, em nome da eficiência, era a relação existente entre a

classe social do destinatário e seu encaminhamento, através do sistema escolar, para determinadas profissões.

Com a diversificação dos cursos, a incorporação das práticas de trabalho nas escolas secundárias públicas tornou-se realidade durante e após a I Guerra Mundial.

A diversidade curricular e com ela a (des)igualdade de oportunidades passou a ser legitimada por mecanismos (testes de avaliação, serviços de orientação profissional, por exemplo) construídos sobre a idéia de que o êxito dos adultos depende do sucesso escolar e que cumpriam a finalidade de selecionar os mais aptos. Além disso, o aparecimento de teorias pedagógicas que difundiam a necessidade de superação da divisão dos sistemas de ensino, em virtude da qual certos jovens recebiam instrução geral, e outros, formação nitidamente profissional, validou a nova reorganização curricular.

A teoria educativa mais representativa desse estilo de pensamento liberal, na qual a educação aparece como processo de reorganização da experiência social é a de John Dewey.[2] Nela, a estrutura interna da escola e do conteúdo curricular deve se orientar para um modelo democrático, que será reproduzido pela sociedade. O exercício da democracia dependerá, em grande parte, do processo educativo, cujo objetivo será a formação de indivíduos que se desloquem inter e entreclasses, de acordo com suas aptidões e as necessidades do mercado de trabalho.

No modelo educacional democrático da sociedade capitalista a eficiência social da educação é medida em termos de desenvolvimento da capacidade industrial ou econômica. Assim sendo, o processo educativo se orienta no sentido de fornecer condições ao indivíduo para o desenvolvimento de suas capacidades até o momento em que se torne apto para escolher e seguir sua carreira, pois um dos postulados básicos do estado democrático é que o indivíduo ocupe seu lugar na sociedade de acordo com sua vocação.

No pensamento deweyano a função da escola não é dar ao indivíduo uma formação profissional prematura, pelo contrário, é habilitá-lo para readaptar-se às contínuas transformações da vida e desenvolver suas condições intelectuais e morais.

Essa mensagem de reconstrução pedagógica da sociedade norte-americana foi utilizada pelos educadores reformistas e contribuiu, dentro da configuração

[2] Dentre os trabalhos de John Dewey, consultamos *Democracia e educação*. São Paulo, Nacional, 1959.

política e econômica daquele momento, para reforçar a crença na objetividade, na racionalidade e na capacidade da escola secundária capitalista preparar os indivíduos para ocupar o seu devido lugar no sistema. A nova escola secundária diferenciada, no entanto, sofreu severas críticas a partir dos anos 60. Questionava-se o seu controle centralizado e propunha-se a volta ao *localismo democrático.*

Os grupos minoritários (negros, porto-riquenhos, por exemplo) consideravam-na uma instituição insatisfatória para preparação de seus filhos adolescentes, uma vez que estes não obtinham, nela, tão bons resultados quanto as crianças da classe média norte-americana. Para conter a insatisfação reinante, os educadores liberais criaram diversos mecanismos que visavam fornecer mais mobilidade a essas minorias sem, entretanto, dar-lhes maiores parcelas de controle sobre a estrutura econômica e social. A educação compensatória constitui um exemplo desses programas de ajustamento dos grupos minoritários ao esquema competitivo da sociedade norte-americana.[3]

Essa insatisfação com a nova escola secundária demonstra a existência de sérios problemas que ela não resolveu e dos quais aqui faremos apenas breves indicações.

Segundo Havighurst, a *comprehensive-school* * é produto de uma série de mudanças sócio-econômicas nos EUA nos últimos 100 anos. Estas mudanças podem ser exemplificadas como a grande elevação no padrão econômico de vida, o aumento no tamanho da classe média, superior em relação ao restante da sociedade, e, uma tendência da classe operária para adotar os valores da classe média.[4]

Para ele, na promoção da mobilidade social, o sistema escolar norte-americano teve sua atuação pautada como agente dos valores de produtividade da classe média. A *comprehensive-school* apresenta-se adaptada aos costumes e valores

[3] Sobre a educação compensatória norte-americana veja comentários de Cunha, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. cap. 3, p. 150-2.

* N. do A. A *comprehensive-school* (escola secundária polivalente norte-americana) é encontrada com ligeiras variações em sua estrutura e funcionamento nos 48 estados americanos. Uma de suas principais características é o currículo amplamente diferenciado que inclui disciplinas de cultura geral e práticas de trabalho. Segue-se à escola elementar que geralmente se realiza em seis anos para crianças de 6 a 12 anos. Subdivide-se em *junior high-school* e *senior high-school,* atingindo adolescentes na faixa etária dos 12 aos 18 anos.

[4] Consultar Havighurst, R. J. *Classe social e o sistema escolar norte-americano.* In: Bereday, G. *Educação pública nos Estados Unidos,* São Paulo, Ibrasa, 1963. p. 94-5.

dessa classe, embora facilite à minoria dos jovens de classe operária o ingresso no curso preparatório ao colégio ou ao curso comercial que poderá ajudá-los a ascender socialmente. Isto ocorre na medida que a associação de alunos de diferentes classes sociais permite a alguns jovens da classe operária aprender informalmente convenções sociais da classe média (como, por exemplo, maneira de vestir, comer), fatores esses de grande importância na obtenção da mobilidade social.

Como observou Havighurst, a livre escolha dos cursos no currículo altamente diferenciado da *comprehensive-school* ocorre de acordo com a situação de classe do estudante, contribuindo para a promoção de mudanças que não alteram substancialmente a estrutura social. Seu relato, no entanto, não esclarece os mecanismos utilizados no controle dessas opções *livres* que levaria a maioria dos jovens de classe operária a escolher práticas de trabalho e a maioria dos jovens de classe média a escolher o curso preparatório ao colégio.

Mills lança mais luz sobre o assunto ao mostrar que as exigências formais para o recrutamento nos empregos são definidas em termos de graus educacionais atingidos e que embora o monopólio da classe média sobre a educação secundária tenha praticamente acabado, muitos jovens, provenientes de famílias numerosas com baixo nível de renda, não conseguem completá-la pela necessidade de ingressar numa ocupação ativa.[5]

Ao lado da discriminação econômica que encaminha as opções curriculares e muitas vezes provoca a evasão escolar das camadas mais pobres, pode-se acrescentar a existência de padrões escolares diferentes, de acordo com a situação sócio-econômica da comunidade. Assim, a situação de classe dos pais se reflete não só no tipo de currículo escolhido mas também na opção por determinada escola, com um padrão de ensino mais elevado ou relativamente baixo.

Os estudantes educados em escolas secundárias com baixo padrão de ensino, ou os que obtêm um rendimento baixo em seus estudos, mesmo que consigam finalizá-los terão chances bastante desiguais, no caminho competitivo da ascensão social, com relação aos seus colegas que obtêm melhor rendimento ou freqüentam as melhores escolas.

É preciso lembrar ainda que, nesse sistema de (des)igualdades de oportunidades, coexistem ao lado das escolas secundárias públicas as escolas secundárias parti-

[5] Consultamos Mills, C. Wright. *Educação e classe social.* In: Foracchi, Marialice M. *Educação e sociedade.* São Paulo, Nacional, 1970. p. 268-86.

culares, destinadas a indivíduos de "capacidades inatas excepcionais", provenientes, em sua grande maioria, das camadas alta e média superior.

Pode-se dizer que a *comprehensive-school,* ao mesmo tempo que constitui a manifestação mais burilada da concepção liberal de educação, tem contribuído para reforçar não só a estabilidade social mas, principalmente, o aguçamento de tensões raciais e étnicas. Resta, no entanto, saber como a moderna concepção de ensino secundário norte-americano se introduz no Brasil e em que medida nosso País se apropriou desse modelo escolar.

3. Uma proposta ambígua de renovação do ensino secundário na política educacional do governo provisório (1930-4)

A implantação do capitalismo industrial brasileiro exigiu do aparelho estatal sua modernização com o intuito não só de acomodar-se aos interesses políticos comerciais dos exportadores de café mas, também, de encaminhar novas diretrizes governamentais e difundir os princípios básicos da ideologia capitalista, como, por exemplo, a valorização da propriedade privada, da eficácia, da competitividade, do espírito prático e da racionalidade. Buscava-se, assim, a afirmação de um modelo urbano-industrial de vida, através do qual pudessem ser harmonizadas as expectativas e atividades das pessoas, grupos e classes sociais. Nesse sentido, sem um estudo prévio e mais ao sabor de necessidades imediatas, criaram-se conselhos, departamentos, institutos e órgãos, com a finalidade de estimular a sistematização de informações, a realização de debates e a tomada de decisões. Dessa forma explica-se, por exemplo, o aparecimento do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1932.[6]

Nesse momento histórico já pode ser notado o crescimento da influência norte-americana em nossa sociedade, tanto no que diz respeito aos aspectos propriamente econômicos, quanto aos aspectos culturais. Com relação a estes últimos, os EUA passaram a competir com o mundo europeu na formação da *inteligentzia* brasileira.

No caso do pensamento educacional, no qual estamos particularmente interessados, a tradição européia, francesa em especial, que desde o império havia sido marcante, passa a coexistir ao lado do experimentalismo norte-americano, através da literatura do movimento escolanovista e em particular da difusão da obra de Dewey.

6 Cf. Ianni, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-70). 2.* ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977. cap. 2: Política econômica nacionalista (1930-45). p. 13-71.

Na institucionalização do governo provisório, o Estado utilizou-se ideologicamente do liberalismo democrático, pregando a eliminação das barreiras que impediam o progresso da nação. Nessa oportunidade, a proposta de uma nova educação pregada pelo movimento escolanovista caía como uma luva aos propósitos governamentais, não só pelo apoio que dava à ordem democrática e ao espírito científico, como, também, pela defesa de uma educação que preparasse para a ordem econômica, transformando cada indivíduo em produtor e cidadão. Dessa forma, o aparelho estatal, percebendo a importância da inculcação de hábitos, atitudes e habilidades que estimulassem um comportamento compatível com a industrialização e a urbanização em rápido crescimento, convocou os educadores liberais[7] para formular as diretrizes pedagógicas do processo revolucionário.

A exortação à cooperação, ao trabalho e à solidariedade, contida no Manifesto dos Pioneiros,[8] procurava, ideologicamente, promover a unificação dos grupos industriais, das camadas médias e do proletariado na construção e manutenção de uma nova ordem democrática.

". . . A escola socializada, reconstruída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes."[9]

A proposta dos educadores liberais compreendia uma moderna concepção de educação: obrigatória, laica, gratuita e co-educativa. A obrigatoriedade e a gratuidade escolar apareciam como princípios básicos para o pleno exercício da função reclassificadora do indivíduo na sociedade, uma vez que significavam, no discurso liberal, a possibilidade de expansão dos componentes das camadas médias

7 Os educadores liberais não formavam um grupo homogêneo; pelo contrário, apresentavam posturas diferentes, algumas mesmo autoritárias, embora professassem um liberalismo com acentuado pendor social. Cf. Cury, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira.* São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. p. 24.

8 O Manifesto dos Pioneiros constituiu um documento elaborado a partir das discussões da V Conferência Brasileira de Educação (1932-3), promovida pela Associação Brasileira de Educação – ABE. Cf. Manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, *34* (79): 108-27, jul./set. 1960.

9 Ibid. p. 112-3.

e de renovação das elites pelo mérito. A laicidade garantiria a autonomia científica da educação e a co-educação tornaria possível a igualdade de oportunidades para os diferentes sexos.

O princípio de escola comum, no sentido de um sistema escolar comum e, conseqüentemente, a idéia de um ensino secundário para todos aparecia, no documento citado, da seguinte forma:

"Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, escola comum ou única. . .".[10]

Ainda:

"A partir da escola infantil (4 a 6 anos) até a universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18), a continuação ininterrupta de esforços criadores deve levar à formação da personalidade integral do aluno. . ."[11]

O ensino secundário, através da concepção de escola para todos, apresentar-se-ia também com um novo currículo, parcialmente geral e diversificado, como solução à necessidade de "interpenetração das classes sociais".

"A escola secundária unificada, para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (três anos) para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18 anos) em seção de preponderância intelectual (com os três ciclos de humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas) e, em seção de preferência manual, ramificada, por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação de atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e pesca), da elaboração de matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio)".[12]

[10] Manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, *34* (79): 114, jul./set. 1960.

[11] Ibid. p. 120.

[12] Ibid. p. 120.

Quando se confronta, no manifesto, sua proposta específica de reformulação do ensino secundário e seu princípio geral de educação integral, pela escola única, verifica-se a incongruência do discurso.

Como conciliar a idéia de um sistema escolar comum com a idéia de uma escola oficial única, que abrangeria apenas alunos na faixa etária dos 7 aos 15 anos?

Como atingir a interpenetração das classes sociais através de uma proposta curricular que se apresenta de antemão dividida e confusa? A tal ponto se estabelecia a ambigüidade que o manifesto chega a propor, como alternativa, o ensino profissional em escolas especificamente destinadas a esta área de atividades. Afinal, o que se pretendia: um ensino secundário com currículo que conciliasse atividades práticas e disciplinas de cultura geral ou escolas secundárias com currículos diferentes?

Parece evidente a impossibilidade de conciliação entre os dois significados do termo escola única ou comum, ou seja, como sistema escolar comum e como escola que abrangeria, segundo o manifesto, o ensino elementar (7 a 12) e o ensino secundário em seu ciclo de cultura geral (12 a 15). Por outro lado, a divisão em áreas de preponderância intelectual e manual no currículo da escola secundária, por si só, desfigurava o sentido de unificação que o manifesto preconizava entre trabalhadores manuais e intelectuais, uma vez que a bifurcação do currículo já pressupunha uma dupla função para o ensino secundário: para alguns, a preparação aos cursos superiores; para outros, a terminalidade escolar.

O argumento de que a diversidade curricular atenderia à interpenetração das classes via-se ainda enfraquecido na medida que deixava transparecer a preocupação com o rebaixamento do nível da educação pela presença da massa na escola.

A integração das massas à sociedade de classes era apresentada não como problema de mudança das relações sociais de produção, mas como problema de elevação cultural. Assim, a educação escolarizada era vista, sob uma ótica elitista, como meio de "ilustração popular", cujo parâmetro seria fornecido pela cultura superior da camada dominante.

O princípio de escola comum, baseado na seleção pelo mérito, ocultava sob a capa das potencialidades inatas as diferenças econômicas e culturais da posição de classe e escamoteava a intenção de se estabelecer a tutela das camadas mais pobres pela educação escolarizada, com o intuito de torná-las aptas, na concepção da camada dominante, a participar do processo político-cultural do País.

Confrontando-se, ainda, o nível do discurso e o da realidade, verifica-se como fato notório que, estando o ensino secundário brasileiro em 1930, praticamente todo nas mãos de entidades particulares, a proposta de sua unificação, não só no sentido de extensão vertical e horizontal das oportunidades educativas como, também, no sentido de conciliação entre atividades práticas e disciplinas de cultura geral, tornava-se bastante improvável.

Apesar da discussão em torno da necessidade de reformulação imediata do ensino secundário no sentido de orientá-lo para novas finalidades, tanto do ponto de vista social como psicológico, a atuação estatal em 1931, através da Reforma Francisco Campos, reforçou sua caracterização como ensino de elite, estabelecendo padrões altamente seletivos de ingresso e permanência no curso. No entanto, apesar dessa manutenção efetiva da concepção elitista de ensino secundário no País, o Distrito Federal, entre 1932-5, viveria sua primeira tentativa de estruturar e organizar uma escola secundária na qual houvesse uma efetiva conexão entre sua prática pedagógica e a ideologia liberal.

4. A reforma educacional do Distrito Federal e a criação das escolas técnicas secundárias

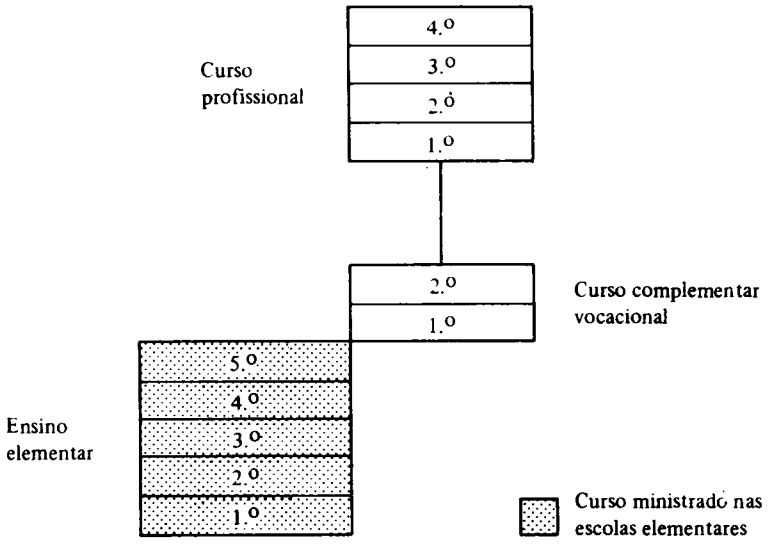
Em 1931, o sistema escolar do Distrito Federal, sob a responsabilidade municipal, compreendia um ensino público elementar de cinco anos e um ensino público profissional de seis anos (incluindo dois anos de sondagem vocacional) com o caráter de ensino de nível primário. (Veja quadro 1.)

O plano de ensino técnico, estabelecido pelo Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, procurava articular o até então isolado ensino técnico com o ensino elementar mantido pela Prefeitura para torná-lo, assim, parte do sistema escolar. A articulação se fazia através da exigência do diploma de conclusão do curso elementar e da realização de um curso intermediário denominado curso complementar vocacional.

A articulação entre o ensino primário e o ensino técnico-profissional constituiu a inovação mais ousada da Reforma do Distrito Federal, entre 1928 e 1931, sob a liderança de Fernando de Azevedo.

De 1932 a 1935, sob a administração de Anísio Teixeira, completava-se o passo dado pela reforma anterior. A escola profissional passava não só a caracterizar-se

Quadro 1
Reforma Fernando de Azevedo



Fonte: Faria Góes Filho, Joaquim, op. cit. p.8.

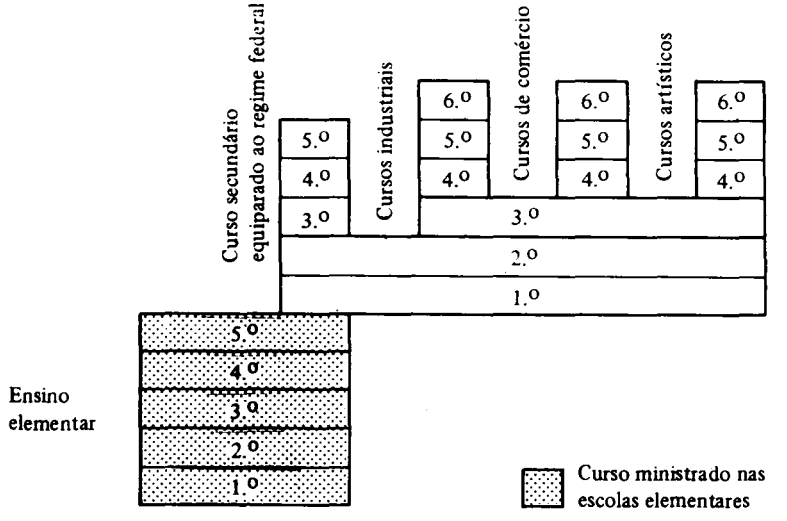
como escola de nível secundário mas, também, a articular-se com o curso secundário equiparado.[13] (Veja quadro 2.)

A maior inovação da reforma de Anísio Teixeira consistiu primeiro, na introdução das disciplinas do curso secundário equiparado no currículo dos cursos profissionais já existentes, criando, assim, as escolas técnicas secundárias; segundo, na manutenção, dentro dessas escolas, dos cursos técnicos ao lado dos cursos secundários, preparatórios à universidade.

As escolas técnicas secundárias, consideradas fonte de inspiração dos ginásios orientados para o trabalho, na década de 60, surgiam com o objetivo de ministrar uma educação que preparasse os adolescentes para a vida em família, para o exercício de uma profissão e para a sociedade de um modo geral, dentro de uma nova estrutura escolar que abrangia desde o jardim de infância até o ensino universitário (preparação de professores) sob jurisdição da administração municipal.

[13] Tal curso secundário equiparava-se ao curso secundário do Colégio Pedro II, daí o nome curso secundário equiparado.

Quadro 2
Reforma Anísio Teixeira



Fonte: Faria Góes Filho, Joaquim. op. cit. p. 12.

Através do Decreto nº 4.779, de 16 de maio de 1934, o ensino profissional técnico, que na reforma Fernando de Azevedo se articulava com o ensino elementar, apresentando o mesmo caráter deste tipo de ensino, revestiu-se definitivamente do caráter de ensino secundário pela inclusão em seu currículo das disciplinas de cultura geral. Tornava-se, ainda, uma opção ao lado do curso secundário equiparado, dentro de uma nova concepção de ensino médio como nível que se seguia ao elementar e encontraria sua continuidade nos cursos universitários.

O ensino médio passava a ser constituído pelo curso secundário geral e pelos cursos secundários industrial e comercial. O curso secundário artístico e musical que constava dos planos de reformulação do ensino médio não chegou a ser incluído no quadro das escolas técnicas secundárias. Acompanhando a diversidade dos cursos existentes, previam-se currículos diferenciados com disciplinas comuns a todos os cursos, disciplinas peculiares a cada curso e disciplinas optativas a cada curso. (Veja quadro 3.)

Quadro 3

CURSOS JA INSTITUIDOS DAS ESCOLAS TECHNICAS SECUNDARIAS

Fonte: Teixeira, Anísio, op. cit., p. 233

1.º CYCLO
GERAL PARA TODOS OS CURSOS

1.º ANNO — Portuguez, Francez, Geographia e Historia, Sciencias, Desenho, Modelagem, Musica, Educação Physica, Mathematica. Officinas.

2.º ANNO — Portuguez, Francez, Inglez, Geographia e Historia, Sciencias, Desenho, Modelagem, Musica, Educação Physica, Mathematica. Officinas.

2.º CYCLO

CURSO SECUNDARIO EQUIPARADO

3.º ANNO — Portuguez, Francez, Inglez, Historia, Mathematica, Physica, Chimica, Historia Natural, Desenho, Musica e Educação Physica.

4.º ANNO — Portuguez, Latim, Francez, Inglez, Allemão (Fac.), Geographia e Historia, Mathematica, Physica, Chimica, Historia Natural, Desenho, Educação Physica.

5.º ANNO — Portuguez, Latim, Allemão (Fac.), Historia, Geographia, Mathematica, Physica, Chimica, Historia e Desenho.

CURSOS TECHNICOS: INDUSTRIAES E DE COMMERCIO

3.º ANNO — Portuguez, Francez ou Inglez, Geographia e Historia, Sciencias, Mathematica, Desenho, Technologia (Curso Industrial Masculino), Musica, Educação Physica. Officinas.

INDUSTRIAES		. DE COMMERCIO	
FEMININO		MATERIAS	
4.º ANNO	Portuguez, Francez ou Inglez, Mathematica, Physica e Chimica, Historia Natural, Puericultura, Desenho, Musica, Educação Physica. Officinas.	4.º ANNO	Portuguez, Francez ou Inglez, Mathematica Applicada ao Commercio, Contabilidade, Dactylographia e Estenographia, Hygiene, Puericultura e Educação Physica.
5.º ANNO	Portuguez, Francez ou Inglez, Chimica Applicada, Hygiene e Puericultura, Desenho, Musica, Educação Physica. Officinas.	5.º ANNO	Portuguez, Francez ou Inglez, Contabilidade, Stenographia, Organização de escriptorios e mecanização de serviços, Dactylographia, Hygiene e Puericultura (Fac.) e Educação Physica.
6.º ANNO	Aperfeiçoamento. Livre escolha de materias e Officinas pelo alumno.	6.º ANNO	Curso de aperfeiçoamento. Livre escolha de materias pelo alumno.
MASCULINO			
4.º ANNO	Portuguez, Francez ou Inglez, Mathematica, Physica, Chimica, Historia Natural, Hygiene Geral, Desenho, Educação Physica. Officinas.		
5.º ANNO	Portuguez, Francez ou Inglez, Hygiene Industrial, Mathematica (Mecanica), Physica (Eletricidade e Machinas), Physica (Luz, Frio e Calor), Technologia, Chimica Applicada á Industria, Desenho, Educação Physica. Officinas.		
6.º ANNO	Aperfeiçoamento. Materias e officinas de livre escolha do alumno.		

CURSO DE COMMERCIO EQUIPARADO

CURSO PROPEDEUTICO

3.º ANNO — Portuguez, Francez ou Inglez, Mathematica, Physica, Chimica, Historia Natural, Calligraphia e Desenho.

CURSO DE PERITO CONTADOR

1.º ANNO — Mathematica Commercial, Contabilidade, Noções de Direito Constitucional e Civil, Leg. Fiscal, Stenographia e Mecanographia (Dactylographia).

2.º ANNO — Mathematica Financeira, Contabilidade Mercantil, Direito Constitucional, Direito Commercial Terrestre, Technica commercial, Economia Politica e Finanças.

3.º ANNO — Contabilidade Industrial e Agricola, Contabilidade Bancaria, Historia do Commercio, da Industria e da Agricultura, Pratica de Processo Civil e Commercial, Seminario Economico e Estatistica.

A integração dos cursos secundários técnicos aos cursos secundários gerais exigia, segundo seu idealizador, uma linha de atuação em três frentes:

– o extermínio gradativo do dualismo teórico entre educação técnica e geral através de medidas de integração do currículo e do magistério. Para atender a esse objetivo previa-se um exaustivo trabalho de reconstrução de programas, de métodos de ensino, de processos de avaliação e, também, a implantação de uma nova política de ingresso na carreira docente conjugada a um mecanismo de promoção salarial, orientado pelos objetivos de equiparação dos professores;

– a extinção do dualismo legislativo, caracterizado pela vinculação da educação secundária geral à esfera federal e da vinculação da educação profissional às legislações locais, através da criação de instituições mistas que apresentassem os objetivos de uma e outra legislação. Buscava-se, assim, transferir o prestígio social e público das escolas secundárias gerais para as novas escolas técnicas secundárias;

– a expansão gradual e contínua das oportunidades de educação elementar, com o intuito de forçar a expansão do ensino técnico no nível médio.

As escolas técnicas secundárias faziam parte de um programa de implantação da escola progressiva no sistema escolar público. Dessa forma, previa-se a articulação dos cursos técnicos com cursos universitários através do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal. Pensava-se ainda na integração dessas escolas com a comunidade, através não só da prestação de serviços às indústrias e comércio locais, como também através da criação de um conselho de industriais e comerciantes e de uma agência de empregos, montada dentro das escolas. Tal sugestão não encontrou, no entanto, oportunidade para concretizar-se.

A reforma administrativa de Anísio Teixeira ergueu-se sob a crença de que ao Estado, orientado pelo interesse público, caberia maior responsabilidade na condução dos serviços escolares, a fim de assegurar a reconstrução democrática da sociedade. A intensificação da produção econômica, por sua vez, exigiria da escola um alargamento do seu papel educativo e, do ensino secundário, a contribuição na satisfação das necessidades econômicas do País.

Dessa forma, a versão ideológica liberal de Anísio Teixeira procurou conciliar as necessidades sociais e o atendimento prioritário dos direitos individuais no processo educativo. O planejamento e a tecnologia apareceram, então, como móveis capazes de provocar a transformação da educação e da sociedade na perspectiva da redistribuição dos indivíduos numa nova ordem social. Nesse

sentido, a Reforma do Distrito Federal introduziu novos métodos de administração, de planejamento da matrícula, de aperfeiçoamento da organização pedagógica e *principalmente* a idéia da necessidade de uma nova política de financiamento da educação pública.[14]

A escola, entendida como agência de redistribuição dos homens pelas diversas ocupações, ganhava uma nova dimensão: a dimensão profissional. Através dela, a educação geral aparecia como indispensável à preparação de um razoável número de ocupações que exigiriam o domínio de técnicas fundamentais da cultura. Essa concepção da atividade escolar deslocava o valor, no processo educativo, do homem letrado para o homem produtivo, apresentando a sociedade moderna como produto da elaboração técnica, e das aplicações da ciência. Justificava-se, assim, a criação das escolas técnicas secundárias.

Se a nível ideológico parecia estar resolvido o problema da reconstrução democrática da sociedade e o da divisão entre cultura e trabalho, a Reforma do Distrito Federal, na sua prática, não deixou de se apresentar como solução discriminatória. A dualidade do sistema escolar não foi realmente abolida com a criação dos cursos técnicos secundários. Nesse sentido, ela apenas representou um avanço formal, embora não se possa negar o caráter *revolucionário* de que se revestiu numa sociedade arraigada a valores tradicionais como a de 30.

A dualidade expressava-se através da presença, no sistema escolar público, de escolas secundárias diferentes para clientelas diferentes. Através de exames de ingresso extremamente rigorosos e em condições desiguais, uma vez que, apenas para citar um exemplo, a escola secundária do Instituto de Educação exigia além do exame de admissão normalmente realizado pelas escolas secundárias, exames médicos e testes mentais com caráter eliminatório.[15] Através da política de vencimentos do professorado que, apesar de pioneira, revelava a discriminação entre os professores dos cursos técnicos secundários e os das escolas secundárias gerais, pois para os primeiros ficava determinado um nível salarial e um aumento progressivo sempre inferior aos segundos.[16]

[14] Cf. Teixeira, Anísio. *Educação pública, administração e desenvolvimento.* Relatório do diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, dezembro 1934. Rio de Janeiro, MEC, Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935. cap. 6, p. 109-13; cap. 11, p. 182-3.

[15] Id. ibid. cap. 9, p. 171.

[16] Id. ibid. cap. 12, p. 191-2.

A tentativa de implantação da escola única no sistema público do Distrito Federal representou, a nosso ver, o papel de modernizar a escola de acordo com as exigências do capitalismo industrial em implantação no País e de conferir-lhe uma crescente racionalidade na prestação dos serviços educativos, racionalidade essa, que, ao nível do discurso, sempre apareceu divorciada da decisão política que ela implica.

A reforma de Anísio Teixeira foi uma experiência isolada que partiu, tal como a experiência norte-americana, do mesmo ponto básico para a transformação do ensino médio: a preparação do corpo docente.

A criação do Instituto de Educação do Distrito Federal no Brasil representou a primeira tentativa de elevar a formação do professorado elementar e pós-elementar a nível universitário, bem como de enriquecer seu conteúdo profissional.

Não poderíamos aqui descrever e avaliar pormenorizadamente o significado da transformação da formação e treinamento dos docentes do Distrito Federal, nem seria isto, a rigor, necessário, mas vale dizer que a nova proposta de formação do professor se orientava no sentido de estimular um novo comportamento docente, pautado por valores mais condizentes com a nova escola que se pretendia instaurar, tais como: a qualificação técnica, a competência profissional e o espírito de competitividade, valores esses que, sem dúvida, não estavam presentes no tradicional sistema de ensino.

Como afirmava Faria Góes, tal sistema não propunha

"Nenhum estímulo para o seu aperfeiçoamento (do professor), nenhum prêmio pelas suas afirmações de valor destacado, nenhuma promessa . . . aos que (lograssem) progressivo rendimento de seus cursos. Nenhum alvo (era) colocado no horizonte de todos, para ser conquistado pelo esforço livre de cada um". [17]

Fazendo um rápido confronto entre essa tentativa de modernização da escola secundária brasileira e a norte-americana, chamamos atenção para alguns fatores estruturais que marcaram, especificamente, um e outro caso.

Nos EUA, a idéia de ensino médio como nível do processo educativo, com um currículo geral e prático surge e se consolida em pleno século XIX, fase na qual, eco-

[17] Faria Góes, apud. Teixeira, Anísio. *Educação para a democracia; introdução à administração educacional.* Rio de Janeiro, J. Olympio, 1936.

nomicamente, o crescimento vertiginoso do capitalismo permitiu uma grande elevação geral do padrão de vida, o aumento do tamanho da classe média sobre o restante da população e uma tendência da classe operária a adotar os valores da classe média. Politicamente, a ampliação do direito do voto a todas as classes exigiu o empreendimento de um sistema público de educação para todos. Culturalmente, as idéias liberais radicaram-se com facilidade nos EUA devido a tendências pragmáticas relativistas e à tradição puritana que lhe serviu de valioso auxílio. *

No Brasil, a moderna concepção de ensino médio se introduz numa fase em que iniciávamos a expansão do ritmo de nossa economia, após três séculos de estagnação, sob os impulsos de uma revolução que condicionou a participação política das massas a um controle estatal crescente e à permanência da vinculação dos setores mais progressistas da sociedade a uma estrutura onde a grande propriedade se erguia como o padrão econômico-social dominante.

A principal atividade sócio-econômica das classes médias brasileiras, no período de implantação do capitalismo industrial, como lembra Weffort, [18] não se referia à pequena propriedade independente, como o foi no caso norte-americano, mas a setores subsidiários da economia (administração pública, serviços) o que reforçava o caráter tutelar do Estado, impregnado por uma ideologia revolucionária comprometida com a ideologia conservadora das oligarquias regionais.

Por outro lado, a nossa tradição cultural, de cunho europeu, dificultava a aceitação da idéia de ampliação das oportunidades de educação comum e da transformação da escola secundária que entre nós sempre havia preenchido a função de preparação das elites.

5. A reorganização das escolas técnicas secundárias em 1937

O ensino médio, modernizado pela reforma de Anísio Teixeira, foi reorganizado dois anos após sua demissão como administrador da Diretoria-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal.

O Decreto nº 5.922-A, de 27 de fevereiro de 1937, sancionava, legalmente, algumas das sugestões de reajustamento das escolas secundárias apresentadas por Joa-

* N. do A. — Sobre o comportamento pragmático norte-americano e a tradição puritana nos EUA, veja Hans, Nicholas. *Educação Comparada*. São Paulo, Nacional, 1961.

[18] Veja Weffort, Francisco. O populismo na política brasileira. In: Furtado, Celso. *Brasil: tempos modernos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. p. 55.

quim Faria Góes Filho, no relatório avaliativo dos cursos técnicos do Distrito Federal que realizou em 1936.[19]

Esse estudo chamava atenção não só para a necessidade da continuidade da política de criação da carreira de professor de ensino secundário e técnico como para a dotação de maiores verbas destinadas a instalações apropriadas para as escolas técnicas secundárias.

Aconselhava, ainda, em linhas gerais, o seguinte:

– criação de cursos de treinamento profissional intensivos para alunos maiores de onze anos sem o curso elementar completo;

– reajustamento dos cursos profissionais ao real tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que atingia uma média de três anos de escolaridade pós-elementar;

– currículo ajustado às diferenças individuais, mais especificamente, ao nível de inteligência dos alunos;

– desestímulo ao acréscimo de matrícula dos cursos secundários gerais (equiparados ao regime federal) uma vez que sua intensa procura reduzia "as possibilidades do desejado incremento do ensino propriamente técnico";

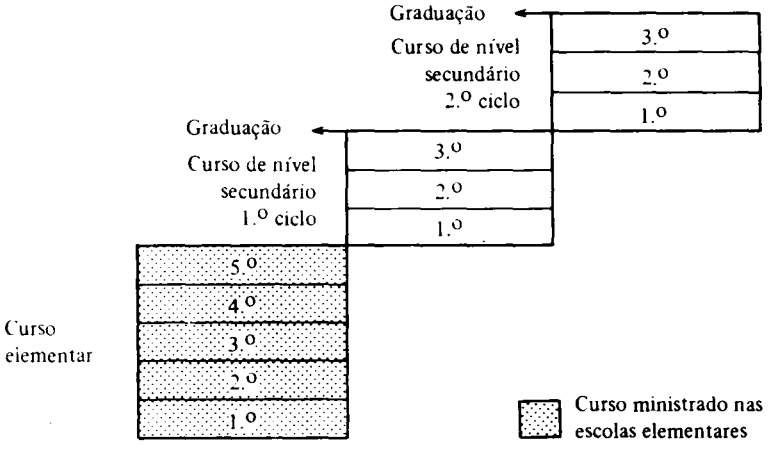
– criação de gabinetes de orientação educacional;

– possibilidade de transferência de alunos dos cursos gerais equiparados para os cursos técnicos secundários. (A proposição inversa não é apresentada.)

Seguindo as sugestões do relatório apresentado, o art. 1º do Decreto nº 5.922-A criou, no nível elementar, cursos de orientação profissional intensivos com três anos de duração e subdividiu os cursos técnicos secundários em dois ciclos. O primeiro ciclo, com três anos de duração, definia-se como curso de terminalidade bem marcante. O segundo ciclo, por sua vez, com dois ou três anos de duração caracterizava-se também, pela terminalidade, embora esta fosse menos acentuada que no primeiro ciclo. Dessa forma, o ensino técnico secundário bifurcou-se em dois cursos distintos, com objetivos próprios, embora articulados entre si pela exigência de conclusão do primeiro ciclo como condição de ingresso ao segundo. (Veja quadro 4.)

[19] Veja Faria Góes Filho, Joaquim. *Problemas de ensino técnico secundário (situação do ensino técnico secundário da Prefeitura do Distrito Federal em 1936 e sugestões para o seu reajustamento).* Oficina Gráfica da Secretaria-geral de Educação e Cultura, 1937.

Quadro 4
Reforma Faria Góes



Fonte: Faria Góes Filho, Joaquim, op. cit. p. 23.

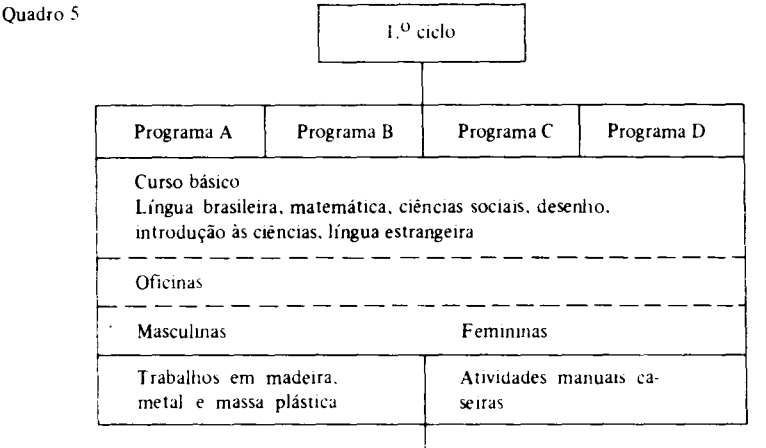
Propunha, ainda, o Decreto, a instalação, nas escolas técnicas secundárias, de classes de ensino noturno, sem seriação determinada para aperfeiçoamento dos operários industriais, de preferência os sindicalizados, os da União e os da municipalidade (art. 40).

Na proposta de reorganização dos cursos técnicos secundários apresentada por Faria Góes, o parâmetro de comparação deslocava-se do modelo norte-americano para o belga. O ensino técnico de primeiro ciclo seria, segundo sua visão, uma adaptação às nossas condições, da escola belga intermediária do quarto grau, destinada a completar os estudos primários e a fornecer uma educação manual e técnica preparatória.

Para atender aos alunos dos cursos intensivos e os de primeiro e segundo ciclos das escolas técnicas secundárias, o decreto indicava que os programas deveriam ser ajustados às diferenças de quociente intelectual dos seus destinatários (art. 11) e fossem incluídos trabalhos manuais, em caráter obrigatório, no currículo dos dois primeiros anos dos cursos secundários equiparados (art. 26). (Veja quadro 5.)

A nosso ver, a reorganização dos cursos técnicos do Distrito Federal obedeceu à intenção política bem definida de reajustar a preparação da mão-de-obra às necessidades imediatas do mercado de trabalho em expansão. É bastante provável que

Quadro 5



2.º ciclo

1.º ano	Curso básico: disciplinas obrigatórias – língua brasileira, inglês, matemática, ciências sociais, elementos de química, mineralogia
	Oficinas
2.º ano	Curso básico A – Disciplinas obrigatórias: língua brasileira, inglês, desenho. B – Disciplinas eletivas: física (mecânica, hidrostática, pneumática) física (acústica, ótica) química (aplicações industriais) tecnologia das matérias-primas
	Oficinas
3.º ano	Curso básico A – Disciplinas obrigatórias: língua brasileira, inglês, desenho. B – Disciplinas eletivas: física (elementos de máquina, termodinâmica e motores térmicos) física (eletrotécnica) tecnologia de máquinas construção civil em pedra, tijolo, cimento armado, madeira, ferro estilos e composições história das artes
	Oficinas

Fonte: Decreto n.º 5.992-A, de 27 de fevereiro de 1937.

a evasão dos alunos e sua falta de interesse pela atividade escolar, argumentos justificativos, entre outros, da reestruturação desses cursos, não tenham sido os móveis mais importantes ocasionadores da sua reformulação, a partir de 1937.

A linha autoritária que já se apresenta no pensamento político dos anos 30, e que em 37 é flagrante, apropriou-se do discurso liberal dos renovadores, alterando substancialmente o significado de alguns de seus argumentos. Assim é que, por exemplo, a idéia de unificação do ensino proposta pelo Manifesto dos Pioneiros foi utilizada como instrumento de defesa da uniformidade do ensino no País, sob a intervenção direta do Estado.

O aparelho estatal aproveitou e, em certo sentido, estimulou o conflito existente entre os grupos conservadores (em sua maioria católicos) e renovadores, com relação à extensão do seu próprio papel educativo, não só para justificar a necessidade de seu crescente autoritarismo, como ainda para afastar de cargos públicos os educadores liberais considerados "inconvenientes", além de instaurar e reforçar, utilizando alguns argumentos da própria doutrina liberal (por exemplo, as diferenças inatas), medidas discriminatórias no sistema escolar. [20]

O ensino secundário, atendendo aos interesses das camadas dominantes, permanecia como tipo de ensino destinado à formação das "individualidades condutoras", regulado pela legislação federal e predominantemente realizado pelas entidades particulares.

O ensino técnico secundário do Distrito Federal ficava marcado como tipo de ensino médio destinado às camadas médias baixas, portanto, na categoria de ensino profissional na qual se enquadravam outras escolas, grande parte delas em caráter de ensino de nível elementar, mantidas pelo estado e reguladas por legislações locais.

6. Conclusão

Nos anos 30, os novos rumos do capitalismo brasileiro criaram as condições para o questionamento das funções da escola secundária. Assim, a implantação do capitalismo industrial e a filiação ideológica do governo provisório ao liberalismo democrático contribuiu não só para o aparecimento de uma tímida oportunidade de reconhecimento do ensino técnico enquanto modalidade legítima de educação, digna de apoio público e industrial mas, também, para a introdução de uma moderna concepção de ensino secundário no País.

[20] Cf. Cury, Carlos Roberto Jamil. op. cit.

Na tentativa de obter uma aliança entre os grupos industriais, as camadas médias e o proletariado, o discurso estatal utilizou a mensagem dos renovadores, com a finalidade de apresentar a escola como agência viável de qualificação técnica e de democratização da sociedade.

A reforma do Distrito Federal, realizada entre 32 e 35, apresentou como sua maior novidade a criação das escolas técnicas secundárias que, mesmo após a demissão de seu idealizador, Anísio Teixeira, em 1935, tiveram sua existência garantida. Se, de certa forma, estas escolas estenderam as oportunidades educativas para contingentes das camadas médias e populares, já nasciam, no entanto, limitadas pela própria ideologia liberal que ocultava os mecanismos discriminadores da ordem econômica e do sistema escolar. Em 1937, o Estado Novo, através de seus segmentos políticos, convocava outro educador liberal, Joaquim Faria Góes Filho, para reformular os cursos técnicos secundários no Distrito Federal, no sentido de caracterizá-los marcadamente como cursos intensivos de treinamento profissional para as camadas populares.

Gradativamente, no entanto, esses cursos foram descaracterizados com relação à sua proposta de fornecer uma iniciação profissional ao adolescente. Essa iniciativa pioneira, porém, seria reeditada nas décadas de 50 e 60, quando em plena discussão da Lei de Diretrizes e Bases acentuou-se a luta pela criação de uma escola secundária brasileira voltada para o trabalho. [21]

[21] Para uma visão histórica do processo de criação de uma escola secundária brasileira orientada para o trabalho nas décadas de 50, 60 e início dos anos 70 consultar: Nunes, Clarice. *Escola & dependência: a modernização do ensino secundário e a manutenção da ordem.* Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.